



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Actividades didácticas para favorecer la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de secundaria

AUTOR: María del Carmen Ramírez Agundis

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Literatura, Comprensión, Actividades, Secundaria, Lectura

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2021



2025

**“ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ALUMNOS DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD DE ESPAÑOL**

PRESENTA:

MARÍA DEL CARMEN RAMÍREZ AGUNDIS

ASESOR (A):

MTRA. SOFÍA IYALI TELLEZ VILLALOBOS

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P

JULIO DE 2025



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito María del Carmen Ramírez Agundis
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

Actividades didácticas para favorecer la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el

Elige Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 14 días del mes de Julio de 2025.

ATENTAMENTE.

María del Carmen Ramírez Agundis

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx

San Luis Potosí, S.L.P.; a 09 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. RAMÍREZ AGUNDIS MARIA DEL CARMEN
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales.

Titulado:

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS,

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES
MEDINA

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

MTRA. SOFIA IYALI TELLEZ VILLALOBOS



Agradecimientos:

Quiero agradecer profundamente a mis padres, quienes han sido mi mayor motor, mi ejemplo y mi refugio en cada etapa de esta carrera. Sin ustedes, no sería la persona que soy hoy no estaría cerrando este ciclo con tanta satisfacción. Gracias por acompañarme en cada paso, por sus palabras de aliento en los momentos difíciles, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, y por rodearme siempre de amor, paciencia y comprensión. Todo lo que he logrado también es suyo.

A mi mamá, gracias por ser mi compañera incondicional, por tu apoyo constante, por ayudarme con el material didáctico, por prepararme el lonche todos los días con tanto cariño, por estar pendiente de cada detalle, por tus desvelos, tus cuidados y tu amor infinito. Me enseñaste el valor de la entrega y el compromiso, y me hiciste sentir fuerte incluso en los días en que todo parecía difícil. Me siento profundamente agradecida por la dicha de ser tu hija. Eres, y siempre serás, una figura de amor, respeto y admiración en mi vida.

A mi papá, gracias por ser ese pilar firme que con sus palabras me enseñó a confiar en mí misma, a superar los miedos y a no rendirme nunca. Gracias por tus consejos llenos de sabiduría, por motivarme a dar siempre lo mejor de mí, por tu cariño genuino y por demostrarme que los sueños se alcanzan con esfuerzo, constancia y valentía. Tus enseñanzas me acompañarán siempre.

A mis hermanas Renata, Consuelo y Jessica, gracias por ser una fuente constante de inspiración, alegría y cariño. Son mujeres valientes, inteligentes, fuertes y generosas, a quienes admiro profundamente. Gracias por sacarme una sonrisa incluso en los días más complicados, por contagiarme su energía, por estar ahí con sus palabras sinceras y por compartirme sus aprendizajes, que me han acompañado en muchos momentos de esta etapa. Su apoyo ha sido incondicional, y saber que siempre están conmigo me ha dado fuerzas para seguir adelante.

A mis sobrinas Melissa y Emma, gracias por llenar mis días de luz con sus ocurrencias, sus juegos y ese amor tan puro que solo las niñas pequeñas pueden dar. Aunque aún están creciendo, su presencia ha sido una alegría inmensa en mi vida. Ustedes, con su ternura y espontaneidad, hicieron que muchos días pesados terminaran con una sonrisa.

A mis amigas Jennifer y Daniela, gracias por demostrarme lo que significa una verdadera amistad. Gracias por cada risa, cada clase compartida, cada consejo y cada momento que hizo más ligera esta etapa. Sin ustedes, la carrera no hubiera sido igual. Ustedes le dieron sentido y alegría a muchos de mis días, y me hicieron sentir acompañada y comprendida.

A mi asesora, la maestra Sofía Iyali Téllez Villalobos, gracias por acompañarme con paciencia, por confiar en mi trabajo, y por compartirme su experiencia y conocimiento de una forma tan generosa. Su guía fue clave para poder estructurar este proyecto y seguir aprendiendo en cada revisión. Gracias por motivarme y por enseñarme que siempre hay algo que se puede mejorar, pero también algo que ya vale la pena reconocer.

Y, por último, pero no menos importante, quiero agradecerme a mí misma. Porque sé que no fue fácil. Porque en más de una ocasión pensé que no lo lograría. Porque dudé de mis capacidades, lloré, me frustré y quise rendirme. Pero también fui valiente, constante y resiliente. Hoy me abrazo con orgullo y me digo: *sí pudiste*. Me demostré que cada esfuerzo valió la pena, que cada caída me hizo más fuerte y que todo lo vivido me trajo hasta aquí.

Gracias a todos los que, de alguna manera, formaron parte de este camino. Este logro no es solo académico; es también personal, emocional y profundamente humano.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	5
1. Descripción del lugar en que se desarrolló la práctica profesional y las características de los participantes.....	5
2. Justificación y relevancia del tema.....	6
3. Interés personal sobre el tema y responsabilidad asumida como profesional de la educación.....	8
4. Contextualización de la problemática.....	11
5. Planteamiento de los objetivos de elaboración del documento.....	14
6. Identifica las competencias que se desarrollaron durante la práctica.....	15
7. Descripción de forma concisa el contenido del documento.....	16
II. PLAN DE ACCIÓN.....	19
2.1 Diagnóstico y análisis de la situación educativa describiendo características contextuales.....	19
2.2 Descripción y focalización del problema.....	21
2.3 Propósitos considerados para el plan de acción.....	32
2.4 Revisión teórica que argumenta el plan de acción (presupuestos psicopedagógicos, metodológicos y técnicos).....	40
2.6 Descripción de las prácticas de interacción en el aula (acciones, estrategias e instrumentos).....	48
III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.....	50
Actividad 1. “EL corazón delator”.....	50
Actividad 2. “El almohadón de plumas”.....	58
Actividad 3. “Crónica”.....	65
Actividad 4. “La semilla del abismo”.....	70
IV. Conclusiones y recomendaciones.....	83
VI. Anexos.....	90

I. INTRODUCCIÓN

1. Descripción del lugar en que se desarrolló la práctica profesional y las características de los participantes.

Este informe, titulado “Actividades didácticas para favorecer la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria”, es un producto académico que documenta de manera analítica y reflexiva las estrategias utilizadas, sus resultados y las conclusiones obtenidas. Las prácticas profesionales se llevaron a cabo en la Escuela Secundaria General “Graciano Sánchez Romo” con el objetivo de ayudar a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

De acuerdo a las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación (2018), el informe de prácticas profesionales es una herramienta fundamental para integrar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante la formación docente, permitiendo mostrar competencias profesionales y disciplinares a través de la resolución de problemas específicos en situaciones reales. Este tipo de documento no sólo valida el aprendizaje del docente en formación, también fomenta una reflexión crítica y la mejora continua de la práctica docente.

La importancia de este informe reside en que representa un proceso formativo integral, donde se analizan y modifican las prácticas pedagógicas mediante un enfoque inclusivo y centrado en competencias. Además, es una contribución valiosa para la comunidad educativa al ofrecer estrategias innovadoras y adaptadas al contexto.

Asimismo, la Escuela Secundaria "Graciano Sánchez Romo", creada en 1973 en Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P., está situada con acceso por la Carretera 57 y Blas Escontría, cerca de un centro comercial. Es una escuela pública del sistema de Secundarias Generales que brinda educación en dos turnos (matutino con 895 alumnos y vespertino con 788), sumando un total de

1,683 estudiantes atendidos por un equipo de 105 personas, que incluye maestros, personal administrativo y de apoyo.

El plantel tiene varios edificios repartidos en áreas específicas: salones para los tres grados, oficinas administrativas, laboratorios, talleres, biblioteca, baños divididos por turnos, y un auditorio que puede albergar a 150 personas.

En el grupo 3°F, formado por 50 alumnos (27 hombres y 23 mujeres), se observa una participación activa, creatividad y trabajo en equipo. Sin embargo, algunos muestran desinterés ocasional hacia las tareas. Dos alumnos con discapacidad auditiva se integran completamente gracias al uso de audífonos y al apoyo de sus compañeros, lo que ha creado un ambiente inclusivo. El grupo destaca por su potencial, que puede ser desarrollado con las estrategias adecuadas, enfocadas en el desarrollo de comprensión lectora,

2. Justificación y relevancia del tema.

La comprensión lectora es una habilidad esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, particularmente en la educación secundaria, etapa en la que se consolidan las bases para el pensamiento crítico y la autonomía académica. En este nivel de la educación básica, se fortalece la capacidad de analizar, interpretar y reflexionar de manera profunda sobre diversos tipos de textos, lo que no solo mejora el desempeño en la asignatura de Español, sino que también incide de forma significativa en todas las áreas del currículo, tales como Saberes y Pensamiento Científico, Lenguajes, Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano a lo Comunitario. Cuando un alumno comprende cabalmente lo que lee, accede con mayor eficacia a los contenidos de las distintas disciplinas, lo que facilita la elaboración de trabajos académicos y promueve un aprendizaje más autónomo, significativo y duradero.

Sin embargo, la comprensión lectora no se limita al ámbito escolar, sino que tiene un impacto decisivo en la vida cotidiana de los estudiantes. Comprender e interpretar la información escrita es una herramienta indispensable para

tomar decisiones informadas, resolver problemas y participar activamente en la sociedad. Desde seguir instrucciones en un manual, entender una receta, interpretar señales de tránsito o analizar noticias y documentos oficiales, la lectura crítica permite a los jóvenes desenvolverse con seguridad y eficacia en múltiples contextos de la vida diaria.

En el entorno educativo, esta habilidad no solo potencia el aprendizaje individual, sino que también favorece la interacción colaborativa entre los estudiantes. A medida que desarrollan una comprensión más profunda de los textos, los alumnos fortalecen otras competencias clave como la argumentación, el razonamiento lógico y la resolución de problemas complejos. Estas habilidades no solo contribuyen al éxito académico, sino que también elevan la autoestima y la confianza del estudiante, al brindarle herramientas para enfrentar con mayor seguridad los retos escolares y personales.

En este marco, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve un enfoque pedagógico centrado en una educación inclusiva, equitativa y de excelencia, orientada al desarrollo pleno de los estudiantes como sujetos activos dentro de su comunidad. La comprensión lectora adquiere un papel central dentro de este modelo, al permitir que los estudiantes analicen, interpreten y reflexionen sobre textos que abordan temas sociales, culturales, científicos y éticos desde una perspectiva crítica. A través de la lectura, no solo se amplía el conocimiento del mundo, sino que también se cultivan valores como la empatía, la solidaridad y el compromiso social, fundamentales para la formación de ciudadanos responsables, conscientes y participativos.

La NEM se conecta con varios ejes articuladores, como la inclusión, la igualdad de género, la interculturalidad, pensamiento crítico, apropiación cultural a través de la lectura y escritura, artes y experiencias estéticas y vida saludable, los cuales se refuerzan mediante la lectura. Los textos que tratan estos temas permiten a los estudiantes pensar sobre la diversidad, los derechos humanos y los valores esenciales para una convivencia justa y

equitativa. Además, la NEM impulsa el acceso a las culturas y las artes, lo que también se refleja en la lectura de obras literarias y poéticas que promueven la creatividad y el aprecio estético.

Por estas razones, decidí enfocarme en este tema, ya que implementaré estrategias y actividades didácticas que fomenten el desarrollo de la comprensión lectora es una tarea fundamental en el aula. Mejorar esta habilidad no solo garantiza un mejor rendimiento académico de los estudiantes, también los prepara para enfrentar los retos de la vida cotidiana y los ayuda a convertirse en personas críticas, reflexivas y capaces de contribuir positivamente a su entorno. La comprensión lectora es, sin duda, la base sobre la cual se edifica un aprendizaje significativo y una vida plena.

3. Interés personal sobre el tema y responsabilidad asumida como profesional de la educación.

Como profesional de la educación, asumo con plena conciencia la responsabilidad que implica formar estudiantes capaces de interpretar críticamente los textos que enfrentan tanto en el contexto escolar como en la vida cotidiana. La comprensión lectora constituye una competencia clave no solo para el aprendizaje disciplinar, sino también para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el pensamiento reflexivo y la participación en la transformación social. Desde esta perspectiva, la escuela como lo promueve la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) debe situar la lectura como una práctica transversal y significativa, que permita a los estudiantes comprender, cuestionar y actuar en su realidad.

La comprensión lectora, es un proceso activo y constructivo, demanda una mediación pedagógica intencionada. El docente no solo facilita el acceso a los textos, sino que diseña situaciones didácticas que promuevan el desarrollo progresivo de habilidades cognitivas, metacognitivas y afectivas asociadas a la lectura. De acuerdo con Isabel Solé (1992), comprender un texto implica no

solo descifrarlo, sino interactuar con él, anticiparse a su contenido, verificar hipótesis, interpretar significados implícitos y establecer juicios críticos. Esta interacción se ve potenciada cuando el docente actúa como mediador entre el estudiante, el texto y el contexto, acompañando de forma estratégica el desarrollo de microhabilidades lectoras y la autorregulación del aprendizaje (p. 20).

En mi trayectoria como estudiante, particularmente durante la educación media superior, enfrenté importantes desafíos para comprender textos académicos, lo cual incidió negativamente en mi rendimiento y en mi seguridad al abordar tareas escolares. Con el tiempo, y gracias a una formación universitaria que promovió el uso de estrategias como el subrayado estructurado, la elaboración de mapas conceptuales y el análisis crítico de textos, logré fortalecer mis habilidades lectoras. Esta experiencia personal ha sido fundamental para reconocer que el acceso temprano y sistemático a estrategias lectoras adecuadas puede marcar una diferencia significativa en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Durante mis prácticas profesionales en escuelas secundarias, he constatado que las dificultades de comprensión lectora persisten como una problemática común. Muchos estudiantes manifiestan una lectura superficial y fragmentada, limitada a la recuperación literal de información, sin alcanzar niveles inferenciales ni críticos. Esta observación refuerza la necesidad de intervenir desde el aula con propuestas didácticas coherentes y sostenidas. En este sentido, el docente debe desempeñar un papel activo en la selección de textos pertinentes, la formulación de preguntas que orienten la reflexión y la creación de ambientes que valoren el diálogo interpretativo y el pensamiento argumentativo.

La lectura crítica, entendida como la capacidad de analizar, interpretar y emitir juicios sobre la información presentada en un texto, es una competencia que debe fomentarse de manera progresiva. Desde mi experiencia, propongo

implementar prácticas pedagógicas centradas en la lectura comparativa de textos con diferentes puntos de vista, la identificación de intenciones discursivas, y la elaboración de respuestas argumentadas a partir de evidencias textuales. Estas estrategias, alineadas con el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, promueven una educación centrada en el desarrollo integral, la inclusión, la participación democrática y la justicia social.

Autores como Ferreiro (2019) señalan que la lectura no puede reducirse a una actividad técnica, pues se trata de una práctica cultural que implica asumir una postura frente al texto y al mundo (p. 15). En esta misma línea, Frida Díaz Barriga (2021) sostiene que el docente debe propiciar experiencias de lectura que integren tanto lo cognitivo como lo afectivo, favoreciendo el sentido, la motivación y el compromiso del estudiante con los textos que aborda (p. 132). Esto implica superar prácticas centradas en la reproducción de contenidos, y dar paso a propuestas que promuevan la construcción activa del conocimiento a través de la lectura significativa.

La comprensión lectora debe dejar de ser una tarea aislada para convertirse en una práctica habitual dentro de la cultura escolar. Al ser integrada de manera transversal en todas las disciplinas, se convierte en una herramienta esencial para el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Como señala Lerner (2001), enseñar a leer en todas las áreas no significa restarle valor al área de Español, sino reconocer que cada campo disciplinar demanda modos específicos de leer, interpretar y escribir (p. 24).

Finalmente, el trabajo con la comprensión lectora debe ser concebido como un proceso formativo y ético, en el que el docente asume un compromiso profundo con el desarrollo de sus estudiantes. Fomentar la lectura crítica no es solo una decisión didáctica, sino un acto de justicia educativa. A través de ella, los alumnos no solo mejoran su rendimiento escolar, sino que se convierten en sujetos capaces de interpretar su entorno, tomar posturas informadas y

participar activamente en su comunidad. En este sentido, la labor docente cobra una dimensión transformadora, pues incide directamente en la formación de ciudadanos conscientes, reflexivos y comprometidos con la construcción de una sociedad más equitativa.

4. Contextualización de la problemática

Atender las problemáticas reales que obstaculizan el aprendizaje en las aulas es una exigencia ética y pedagógica para todo docente comprometido con la formación integral del estudiantado. Entre ellas, la comprensión lectora se ha consolidado como uno de los principales desafíos en el nivel secundaria, al ser una competencia fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y la participación activa en la vida social. Desde los principios rectores de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), se reconoce que enseñar a leer con comprensión no solo es tarea del área de Español, sino una responsabilidad transversal en todos los campos formativos.

Partiendo de la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria, en la Escuela Secundaria General “Graciano Sánchez Romo” identifiqué, a través de observaciones, exámenes diagnósticos aplicados por la maestra titular del grupo y diálogos constantes con ella, que en el tercer grado, grupo “F”, más de la mitad de los estudiantes se encuentran en un nivel crítico de comprensión lectora. Este dato no solo evidencia un rezago en la asignatura de Español, sino que impacta transversalmente otras disciplinas del currículo, como Ciencias, Historia y Matemáticas, donde la interpretación de textos, instrucciones y problemas es indispensable.

Este grupo, compuesto por más de 50 alumnos, se ubica en una escuela localizada en una zona urbana con alta demanda escolar, lo que genera condiciones que dificultan la atención personalizada. Sin embargo, uno de los elementos positivos del contexto es la participación activa de madres y padres

de familia, quienes han mostrado disposición tanto en lo económico como en el acompañamiento escolar de sus hijos. A pesar del tamaño del grupo, se reconoce el compromiso de la comunidad educativa por impulsar mejoras en los aprendizajes.

Durante las sesiones observadas, se constató que el grupo presenta una participación limitada y dispersa, por lo que se requieren actividades dinámicas, motivadoras y bien estructuradas para captar su atención y fomentar su implicación. La maestra titular, consciente de esta situación, ha diseñado una rutina semanal de trabajo con comprensión lectora cada viernes. En estas sesiones se trabaja con materiales de diversos autores, con el objetivo de acercar a los estudiantes a múltiples formas de lenguaje y de estructuras narrativas. Uno de los autores que destaca en sus planeaciones es Juan Rulfo, cuya obra permite el análisis de estructuras complejas, simbolismos y contextos culturales que enriquecen la comprensión profunda.

Además de Rulfo, se han integrado textos de autores contemporáneos que abordan temáticas juveniles, identitarias y sociales, lo que ha resultado pertinente para motivar a los alumnos a establecer conexiones entre el texto y su realidad. Esta práctica responde al enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje se construye a partir de la interacción entre el individuo y su entorno. Así, el contexto no solo influye en el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que determina los significados que el estudiante atribuye a lo que lee y aprende (p. 88).

El papel del docente en este proceso es medular. Como señala Díaz Barriga (2021), el profesorado debe propiciar experiencias de lectura que integren tanto lo cognitivo como lo afectivo, permitiendo que los estudiantes se apropien del texto desde su experiencia, pensamiento y sensibilidad (p. 132). La mediación pedagógica no se limita a la selección de materiales, sino que implica el diseño de preguntas, andamiajes y estrategias que favorezcan el tránsito desde la comprensión literal hasta el análisis crítico.

La falta de comprensión lectora en el nivel secundaria es una problemática ampliamente documentada en evaluaciones nacionales. De acuerdo con los resultados de PLANEA (INEE, 2019), el 45.4% de los estudiantes de tercero de secundaria se ubicaron en el nivel más bajo de logro en Lenguaje y Comunicación, lo que significa que no pueden identificar información explícita ni realizar inferencias sencillas. Esta situación se vuelve aún más preocupante cuando se considera que la comprensión lectora es la base para acceder a conocimientos más complejos en todas las áreas curriculares.

Esta deficiencia no solo limita el desarrollo académico de los estudiantes, sino que afecta directamente la posibilidad de cumplir con los fines de la Nueva Escuela Mexicana, que busca formar sujetos críticos, participativos, responsables y conscientes de su entorno. Asimismo, obstaculiza el logro de los aprendizajes clave planteados en los campos formativos, particularmente en el campo de Lenguajes pero, también en Saberes y Pensamiento Científico y en Ética, Naturaleza y Sociedades, donde la interpretación y análisis textual son fundamentales.

A partir de lo anterior, se considera que abordar esta problemática no puede reducirse a la aplicación de ejercicios aislados, sino que requiere un enfoque pedagógico integral que articule la comprensión lectora con las experiencias, saberes y necesidades de los estudiantes. Desde mi experiencia, promover la lectura crítica en el aula implica:

- Seleccionar textos diversos y culturalmente significativos.
- Diseñar preguntas abiertas que promuevan el análisis y la reflexión.
- Fomentar el trabajo colaborativo para el intercambio de interpretaciones.
- Incorporar estrategias metacognitivas como la autoevaluación de la comprensión.
- Vincular la lectura con proyectos reales o situaciones de su contexto.

De este modo, se posibilita un aprendizaje más significativo, donde los alumnos no solo decodifican, sino que comprenden, dialogan, cuestionan y transforman el texto.

La comprensión lectora no es una competencia exclusiva del área de Español, sino una habilidad transversal que sostiene el aprendizaje, el pensamiento crítico y la formación ciudadana. Como docente, me corresponde generar ambientes de aprendizaje que promuevan la lectura como una práctica social, cultural y transformadora. El reto no es menor, pero constituye una responsabilidad ética que asumo con plena convicción, sabiendo que cada esfuerzo dirigido a mejorar la comprensión lectora impacta de manera profunda en el desarrollo integral de los estudiantes y en su posibilidad de construir una vida más digna, crítica y libre.

5. Planteamiento de los objetivos de elaboración del documento.

- Diseñar y aplicar un diagnóstico inicial que permita identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de tercer grado de secundaria, con el fin de planificar una intervención docente pertinente.
- Implementar actividades didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de secundaria, a fin de mejorar su desempeño lector dentro del aula.
- Evaluar el progreso de los alumnos de tercer grado de secundaria para determinar el nivel de comprensión lectora alcanzado tras la intervención docente.

6. Identifica las competencias que se desarrollaron durante la práctica.

A continuación se presentan las competencias que desarrollaré en este informe de prácticas profesionales, al igual como es que se llevarán a cabo en la aplicación de actividades en la escuela secundaria, estas competencias fueron tomadas del perfil de egreso de la educación normal.

Competencia Genérica: Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica

He escogido esta competencia porque pienso que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son herramientas importantes en la labor docente y profesional. Como futura docente, estoy decidida a aprender a usar estas herramientas de forma reflexiva y estratégica, para que ayuden a mi desempeño profesional y a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollé esta competencia al aprender a seleccionar, analizar y usar plataformas y recursos digitales que me permitieron planificar clases más dinámicas e interactivas. También, buscaré formarme en el uso crítico de las TIC, reconociendo sus beneficios y limitaciones, para aprovechar al máximo su potencial sin caer en un uso excesivo o ineficaz. Por ejemplo, me concentraré en aprender a hacer presentaciones interactivas, emplear aplicaciones educativas para analizar datos o crear materiales digitales que apoyen los contenidos curriculares.

Asimismo, trabajaré en mi habilidad para identificar fuentes confiables y usar herramientas digitales que me ayuden a gestionar la información de forma ética y responsable. Este desarrollo será clave para reforzar mi perfil docente, porque las TIC no son sólo un recurso adicional, sino una herramienta que puede cambiar la forma de enseñar y aprender en el aula.

Competencia Profesional: Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.

Esta competencia profesional es importante para mi formación como docente, ya que implica entender los procesos cognitivos y socioemocionales de los estudiantes para escoger y crear recursos didácticos eficaces. Durante mi desarrollo profesional, trabajaré en mejorar esta habilidad, centrándome en diseñar materiales que sean atractivos, útiles y relevantes para los diferentes contextos educativos.

Mi avance en esta competencia incluye aprender a identificar las necesidades específicas de los estudiantes según sus etapas de desarrollo, lo que me permitirá elegir estrategias y recursos que beneficien su aprendizaje de manera completa. Por ejemplo, me prepararé para hacer materiales visualmente atractivos, como infografías y mapas conceptuales, así como actividades que promuevan el aprendizaje activo y colaborativo.

Además, me centro en trabajar con un enfoque inclusivo, entendiendo que los alumnos tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Esto me permite crear recursos que fomenten no sólo la adquisición de conocimientos, también el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo.

Ambas competencias son clave en mi proceso de formación como docente, ya que me ayudarán a mejorar mis habilidades profesionales y, en el futuro, ofrecer una enseñanza de calidad que impacte positivamente en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

7. Descripción de forma concisa el contenido del documento.

El documento detalla el desarrollo y el examen de diversas actividades creadas para mejorar la comprensión de lectura en alumnos de tercer año de

educación secundaria. Este trabajo tiene dos propósitos: uno es documentar con precisión las estrategias utilizadas, describiendo su aplicación, ventajas y áreas donde se puede mejorar, y el segundo es analizar los resultados alcanzados en el rendimiento académico de los estudiantes, para reflexionar sobre posibles cambios que optimicen su eficacia.

Se asume que la comprensión de lectura es una habilidad esencial para el éxito en el ámbito académico y en la vida personal de los estudiantes, ya que mejora su habilidad para interpretar, analizar y conectar la información con su entorno. Por lo tanto, las estrategias aplicadas se centraron en promover el pensamiento crítico, la interpretación reflexiva y la capacidad de contextualizar textos, habilidades necesarias para afrontar los retos de la educación media superior.

El presente informe se organiza en distintos apartados que permiten comprender de manera integral el proceso de intervención didáctica. En primer lugar, se incluye la introducción, donde se contextualiza el entorno en el que se desarrollaron las actividades. Se proporciona información relevante sobre la institución educativa, las características del grupo de estudiantes y las condiciones bajo las cuales se llevó a cabo la intervención pedagógica.

A continuación, se exponen los objetivos generales y específicos que orientaron el diseño de las estrategias aplicadas. Posteriormente, se presenta el plan de acción, en el cual se describen los contextos externo, interno y áulico, con el fin de situar las decisiones metodológicas en un marco real y concreto. Seguidamente, se abordan los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo del informe, y se ofrece una descripción general de las actividades diseñadas, junto con sus propósitos pedagógicos.

En la sección de resultados, se analizan los avances observados en el grupo, así como los principales desafíos enfrentados durante el proceso. Se detallan los ajustes realizados para mejorar la eficacia de las estrategias, y se

describe de manera precisa cada una de las actividades implementadas, acompañadas del sustento teórico correspondiente. Además, se evalúan aspectos como el nivel de participación de los estudiantes, su progreso en la comprensión lectora y las dificultades surgidas durante la ejecución.

Por último, se destaca el impacto de las actividades sobre la motivación y el interés del alumnado hacia la lectura, considerando también sus efectos en otras áreas del aprendizaje. Este análisis permite reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias empleadas y su potencial para enriquecer la práctica docente en contextos similares.

El informe finaliza con un análisis crítico de la experiencia, resaltando la función del docente como mediador y facilitador del aprendizaje. Se subraya la necesidad de que los maestros reflexionen de forma continua sobre su práctica, innoven en sus métodos y adapten sus estrategias a las necesidades específicas de sus alumnos. Además, se proponen sugerencias para futuras intervenciones, con el fin de hacer más efectiva la enseñanza de la comprensión de lectura y consolidarla como una herramienta clave para el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

II. PLAN DE ACCIÓN

2.1 Diagnóstico y análisis de la situación educativa describiendo características contextuales.

En este apartado se abordará el concepto de diagnóstico en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), su relevancia como herramienta para entender las necesidades y posibilidades de los estudiantes, así como su uso en el grupo de 3°F de la Escuela Secundaria Graciano Sánchez Romo. Se explican el proceso mediante el cual se realizó el diagnóstico con este grupo, las estrategias empleadas y los resultados obtenidos. Además, se examina el contexto educativo, considerando los factores internos, externos y áulicos que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comprender el diagnóstico desde una perspectiva pedagógica resulta fundamental para contextualizar su aplicación en el aula.

El diagnóstico educativo, según la NEM (SEP, 2022), es un proceso formativo y reflexivo que permite identificar fortalezas, debilidades, intereses y condiciones socioculturales de los estudiantes. No se trata de una actividad aislada, sino de una práctica continua que orienta la toma de decisiones pedagógicas e impulsa ambientes inclusivos y participativos. Para Díaz Barriga (2021), la evaluación diagnóstica permite planificar la enseñanza desde la comprensión de los contextos, al considerar factores individuales, institucionales y comunitarios (p. 150).

En el grupo 3°F de la Escuela Secundaria General “Graciano Sánchez Romo”, el diagnóstico se llevó a cabo mediante observaciones sistemáticas, entrevistas a docentes, encuestas breves a estudiantes y revisión de trabajos previos. La triangulación de estos instrumentos permitió detectar que más del 50% del alumnado se encuentra en un nivel crítico de comprensión lectora. Esta situación coincide con lo reportado por la evaluación PLANEA (INEE,

2019), donde se establece que el 45.4% de los estudiantes de secundaria no pueden identificar información explícita ni realizar inferencias simples.

Este hallazgo adquiere mayor relevancia al vincularlo con el contexto socioeducativo de la institución. La escuela se ubica en una zona urbana de alta demanda en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, próxima a una plaza comercial y vías de tránsito importantes. Este contexto externo presenta condiciones socioeconómicas diversas; la mayoría de las familias pertenece a un estrato medio-bajo, con dificultades económicas, pero con fuerte interés en la mejora educativa de sus hijos. Además, existen factores culturales y familiares que influyen en el aprendizaje, como la escasa formación lectora en casa o el tiempo limitado que pueden dedicar los padres al acompañamiento escolar. A pesar de ello, se observa un compromiso importante por parte de madres y padres de familia, tanto en lo económico como en el seguimiento escolar.

En cuanto al contexto interno, la escuela cuenta con una matrícula de más de 1,600 estudiantes distribuidos en dos turnos. Esta alta densidad dificulta una disciplina efectiva, genera saturación de espacios y limita la atención individualizada por parte de los docentes. El profesorado, aunque capacitado y comprometido, enfrenta limitaciones estructurales y administrativas que afectan la calidad del proceso educativo. Los directivos procuran establecer orden institucional a través de los Consejos Técnicos Escolares, donde se abordan problemáticas recurrentes, pero la magnitud de la demanda escolar sobrepasa muchas veces la capacidad de respuesta.

En el contexto áulico, el grupo 3°F está conformado por 50 estudiantes (27 hombres y 23 mujeres), quienes presentan un bajo nivel de comprensión lectora, escasa participación y débil hábito lector. No obstante, destacan por su creatividad, capacidad de trabajo colaborativo y actitudes inclusivas, especialmente con compañeros con discapacidad auditiva. La maestra titular del grupo ha implementado actividades de comprensión lectora cada viernes,

utilizando textos de autores diversos, como Juan Rulfo, lo cual permite fortalecer la interacción entre el texto y el contexto del alumnado.

Desde una mirada pedagógica crítica, esta situación exige repensar las prácticas docentes. La comprensión lectora no puede limitarse a ejercicios mecánicos, sino que debe promover el análisis crítico, la argumentación y el pensamiento reflexivo. Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje se construye en la interacción con el entorno, por lo que es indispensable considerar los contextos culturales y sociales en los que se desarrolla el estudiantado. El docente, como mediador del conocimiento, debe crear estrategias que articulen los saberes escolares con las realidades del alumnado (p. 79). En este sentido, el diagnóstico no solo proporciona información, sino que permite visualizar rutas de acción. En un grupo como 3°F, la planificación debe responder a los ritmos, intereses y necesidades específicas, integrando propuestas didácticas que favorezcan la comprensión crítica, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de la diversidad. Solo así se podrán alcanzar los fines formativos de la NEM y los propósitos de los campos formativos como Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Crítico y Ética, Naturaleza y Sociedades.

2.2 Descripción y focalización del problema.

Se presentarán diversas investigaciones enfocadas en la habilidad de comprensión lectora, considerada una competencia fundamental en el ámbito educativo contemporáneo. Estos estudios no solo destacan la importancia de comprender lo que se lee como base para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, sino que también analizan los múltiples factores que inciden en su desarrollo, tales como el nivel socioeconómico, el acceso a materiales de lectura, las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes y la motivación del alumnado. Asimismo, las investigaciones revisadas ofrecen propuestas concretas para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora, como la incorporación de estrategias metacognitivas, el fomento del pensamiento crítico

a través de la lectura, y la necesidad de adaptar los textos y actividades a los contextos y necesidades particulares de los estudiantes.

El documento de 2022 titulado "Dos años después: Salvando a una generación", elaborado por UNICEF en cooperación con el Banco Mundial y la UNESCO, señala una preocupante crisis en la comprensión lectora en América Latina y el Caribe a raíz de la pandemia de COVID-19. El informe estima que cuatro de cada cinco alumnos de sexto grado en la región no poseen habilidades básicas para comprender lo que leen, lo cual refleja un retroceso de más de diez años en los logros educativos a causa del cierre prolongado de escuelas.

El deterioro en la comprensión lectora se debe a distintos factores, como las largas interrupciones en la educación presencial y las desigualdades existentes en el acceso a recursos educativos adecuados. La pandemia ha agravado estas desigualdades, afectando especialmente a los estudiantes más vulnerables y aumentando la brecha de aprendizaje entre distintos niveles socioeconómicos.

En el caso de México, evaluaciones internacionales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) y nacionales como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) han mostrado de forma continua un bajo rendimiento en comprensión lectora. Los resultados de PISA 2018 indicaron que una buena parte de los estudiantes mexicanos de 15 años no logró alcanzar niveles básicos de competencia lectora, posicionando al país por debajo del promedio de la OCDE.

Estos estudios destacan cómo los factores socioeconómicos y educativos influyen en el desempeño de los estudiantes. La carencia de infraestructura adecuada, recursos escasos y condiciones económicas desfavorables juegan un papel significativo en las dificultades en la comprensión lectora,

perpetuando ciclos de desigualdad y limitando las oportunidades de crecimiento académico y profesional de los estudiantes.

En el estudio realizado por Rodarte Cabrera (2024), titulado Mejorar la comprensión lectora con proyectos didácticos y MEJOREDU, se ofrece un análisis detallado sobre los niveles de comprensión lectora en los estudiantes mexicanos, desde la perspectiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). El informe señala que uno de los principales obstáculos en el desarrollo de esta habilidad es la falta de continuidad en las estrategias de lectura implementadas en el aula, así como la limitada formación docente especializada en la enseñanza de la comprensión lectora. Estas deficiencias repercuten directamente en el bajo rendimiento de los estudiantes en esta competencia clave. El estudio también resalta la necesidad de diseñar e implementar proyectos didácticos contextualizados y sostenidos, que promuevan procesos lectores más reflexivos, críticos y permanentes en el tiempo.

Dentro del informe, se detallan diversas problemáticas detectadas en la enseñanza de la lectura, como la ausencia de metodologías diversificadas, la escasez de materiales adecuados a los contextos socioculturales de los alumnos y la insuficiente capacitación docente en estrategias específicas de comprensión lectora. Además, se destaca el papel crucial de la lectura como base para el desarrollo del pensamiento crítico, la escritura y la capacidad de análisis en distintas áreas del conocimiento.

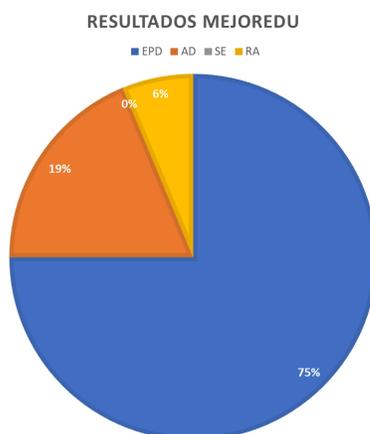
MEJOREDU propone estrategias concretas para fortalecer la comprensión lectora en los niveles educativos básicos y medios, incluyendo la incorporación de programas de lectura extensiva, el fomento de la lectura autónoma y la implementación de estrategias didácticas innovadoras basadas en la gamificación y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, recomienda la creación de espacios de formación continua para docentes, donde se les proporcione herramientas pedagógicas actualizadas para la enseñanza de la lectura y la

comprensión de textos en distintos formatos y géneros. Finalmente, el informe subraya la importancia de establecer políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a materiales de lectura de calidad, la mejora en la infraestructura escolar y la promoción de una cultura de la lectura en el hogar y la comunidad, con el fin de cerrar la brecha de aprendizaje y asegurar el desarrollo integral de los estudiantes.

Según los hallazgos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), después de realizar pruebas en la Escuela Secundaria “Graciano Sánchez Romo”, se concluyó que la escuela está en el nivel En Proceso de Desarrollo (EPD). Al examinar en detalle al grupo de 3°F, se puede notar que el 36% de los estudiantes está en el nivel EPD, el 18% en Apreciable Desarrollo (AD), y solo el 6% alcanza Resultado Alto (RA). Esta información indica que la mayoría de los alumnos tienen un rendimiento medio. A continuación, se muestra la gráfica correspondiente.

Figura 1:

Muestra los resultados del examen de mejora continua de la educación (MEJOREDU) del grupo de 3°F



Nota: Esta figura es creación de la autora del presente documento.

Durante las semanas de observación en la Escuela Secundaria General “Graciano Sánchez Romo”, tuve la oportunidad de conocer de cerca la forma

de trabajo de las maestras titulares, así como el comportamiento y desempeño de los estudiantes en el aula. Una de las experiencias que más llamó mi atención ocurrió con el grupo de 3° F, cuando la maestra titular aplicó una evaluación diagnóstica con el propósito de identificar los conocimientos previos que los alumnos habían adquirido en segundo grado, y a partir de ello, planificar su intervención educativa.

Mientras los estudiantes resolvían el diagnóstico, observé que muchos de ellos no comprenden adecuadamente las preguntas. La maestra, al notar esta dificultad, comenzó a leer en voz alta cada reactivo y a explicar su significado, con el fin de que los alumnos pudieran responder correctamente. Esta situación provocó que el tiempo destinado para la aplicación del examen se extendiera considerablemente, ya que los estudiantes necesitaban ayuda constante para interpretar lo que estaban leyendo.

A partir de esta experiencia, pude identificar una problemática relevante: la dificultad de comprensión lectora que presentan varios alumnos del grupo. Aunque en este caso se trataba de preguntas de un examen, el problema puede trascender a otras áreas académicas, ya que la capacidad de entender textos es fundamental para el aprendizaje en general. Esta observación me hizo reflexionar sobre la importancia de fortalecer las habilidades lectoras desde etapas tempranas, así como de implementar estrategias didácticas que favorezcan la comprensión y el análisis de textos en el aula.

Para fortalecer la hipótesis sobre la problemática se aplicó un cuestionario de comprensión lectora para conocer el nivel de comprensión que tiene cada alumno del grado 3 grupo F, de los cuales se aplicaron en su totalidad a los 50 estudiantes. Los niveles de comprensión lectora que se van a abarcar son: literal, inferencial y crítico, según Isabel Solé, una autora reconocida en el área de la comprensión lectora, trata los niveles de comprensión como parte del proceso de lectura estratégica. En su libro "Estrategias de lectura", menciona

que entender un texto no solo es descifrar palabras, sino interactuar activamente con el texto para crear significado.

El diagnóstico consistía en una serie de preguntas tanto de opción múltiple como abiertas, de las cuales cuatro eran de cada uno de los niveles ya mencionados, esto con la finalidad de poder identificar cuáles son los aciertos que tienen los alumnos en cada nivel de comprensión (véase anexo a y b) Se muestra la siguiente tabla que contiene el nivel en el que se encuentra cada alumno del grupo de 3°F:

Tabla 1.

Tabla con resultados de diagnóstico inicial aplicado para conocer nivel de comprensión lectora.

Alumno/a	Literal (preguntas 1-4)	Inferencial (preguntas 5-8)	Critico (preguntas 9- 12)	Total de aciertos (12)	Nivel global	Observaciones
A1	4	2	1	7	Intermedio	
A2	4	4	2	10	Alto	
A3	4	4	4	12	Alto	
A4	4	3	3	10	Alto	
A5	0	1	0	1	Bajo	
A6	4	4	4	12	Alto	
A7	3	4	2	9	Alto	
A8	3	2	2	8	Intermedio	
A9	4	4	2	10	Alto	
A10	4	4	3	11	Alto	
A11	3	3	2	8	Intermedio	

A12	3	3	2	8	Intermedio	
A13	1	2	1	4	Bajo	
A14	3	3	3	9	Alto	
A15	4	3	3	10	Alto	
A16	4	4	4	12	Alto	
A17	3	4	1	8	Intermedio	
A18	3	2	2	7	Intermedio	
A19	4	4	2	10	Alto	
A20	3	3	2	8	Intermedio	
A21	4	3	3	10	Alto	
A22	2	4	3	10	Intermedio	
A23	2	3	1	6	Intermedio	
A24	4	2	2	8	Intermedio	
A25	2	5	3	10	Intermedio	
A26	3	2	3	8	Intermedio	
A27	2	1	2	5	Intermedio	
A28	4	4	2	10	Alto	
A29	4	2	2	8	Intermedio	
A30	1	2	2	5	Intermedio	
A31	4	3	2	9	Alto	
A32	3	1	0	4	Bajo	

A33	4	3	1	8	Intermedio	
A34	4	4	2	10	Alto	
A35	4	3	2	9	Alto	
A36	4	3	4	11	Alto	
A37	3	2	2	7	Intermedio	
A38	3	1	1	5	Intermedio	
A39	2	2	0	4	Bajo	
A40	4	2	3	9	Alto	
A41	4	3	0	7	Intermedio	
A42	4	3	3	10	Alto	
A43	4	3	2	9	Alto	
A44	3	2	1	6	Intermedio	
A45	4	3	2	9	Alto	
A46	4	3	1	8	Intermedio	
A47	3	1	2	6	Intermedio	
A48	4	3	2	9	Alto	
A49	4	3	1	8	Intermedio	
A50	4	1	1	6	Intermedio	

Nota: A1, A2, A3... A50 (alumnos). Creación original de la autora de este documento.

La tabla presenta una distribución importante del rendimiento de los alumnos, donde se ve que 21 estudiantes están en un nivel alto, 19 en un nivel medio y 4 en un nivel bajo. Este panorama nos da una visión clara del grupo, ayudándonos a detectar fortalezas y áreas de mejora.

Para la evaluación de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se llevó a cabo un análisis distribuido por reactivo, tal como se muestra en la tabla correspondiente. A cada estudiante se le asignó un puntaje con base en la cantidad de aciertos, calculando posteriormente un promedio general. Cabe destacar que se otorgó un mayor peso a las preguntas de nivel crítico, debido a su mayor grado de complejidad cognitiva.

Esta decisión responde a la necesidad de valorar no solo el conocimiento literal, sino también la capacidad de análisis, inferencia y juicio, habilidades que constituyen niveles superiores en la taxonomía de Bloom. Como señalan Anderson y Krathwohl (2001), “las tareas de evaluación deben reflejar distintos niveles de pensamiento, especialmente aquellos que exigen mayor elaboración y reflexión por parte del alumno” (p. 84).

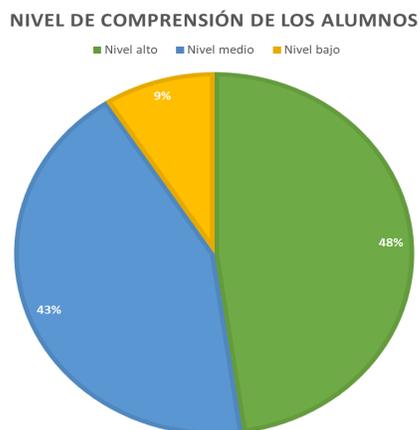
El hecho de que la mayoría de los alumnos esté en un nivel alto indica que hay un grupo bastante avanzado que puede asumir retos académicos más grandes. Esto puede incentivar a realizar actividades que fomenten la profundización de conocimientos y habilidades, así como el trabajo en equipo en proyectos más complicados.

Por otro lado, los 19 alumnos en un nivel medio constituyen una proporción relevante que necesita afianzar sus aprendizajes. Este grupo puede beneficiarse de estrategias que fortalezcan las bases fundamentales para avanzar al nivel superior, como talleres prácticos, actividades interactivas o tutorías entre compañeros.

Finalmente, los 4 estudiantes en nivel bajo son un grupo clave a atender, ya que sus resultados indican que enfrentan dificultades específicas. Es vital crear intervenciones personalizadas y diferenciadas, ajustando estrategias pedagógicas que respondan a sus necesidades particulares y aumenten su motivación.

Figura 2.

Muestra los porcentajes de los resultados del diagnóstico aplicado.



Nota: La presente figura es creación original de la autora de este documento.

Es por esto que el tema a tratar es la comprensión lectora en la escuela secundaria “Graciano Sánchez Romo” en el grupo 3-F. Se está trabajando con 50 alumnos que forman el grupo; el 10% está en un nivel alto, y el otro 14% está en un nivel intermedio. Por eso se están realizando diagnósticos sobre hábitos de lectura, gustos e intereses de los alumnos para implementar actividades didácticas y atractivas que permitan que todos los alumnos alcancen un nivel de comprensión crítico .

También se diseñó un cuestionario con el objetivo de conocer en profundidad las preferencias lectoras de los estudiantes, identificar qué tanto les gusta leer, en qué formatos prefieren hacerlo y cuáles son los géneros literarios que más disfrutan. Este diagnóstico consistía en una serie de preguntas con opción múltiple, como sabemos es esencial para personalizar las actividades de lectura y asegurar que sean relevantes y atractivas para los alumnos. (véase anexo c y d)

Los resultados del cuestionario nos mostraron que los textos que más les gusta a los alumnos es el de terror, misterio, romance, ciencia ficción, etc. La

mayoría de los alumnos prefieren leer en formato físico y en su casa, ya que mencionan, que en la escuela no pueden concentrarse, por el ruido o por sus compañeros, mencionaron que si les gustaría que se llevarán a cabo más actividades de lectura dentro de la escuela y que si les gusta leer, solo que no saben elegir un buen libro. A continuación se muestran gráficas para ver el porcentaje en los resultados del diagnóstico aplicado de manera individual sobre estos cuestionamientos:

Figura 3.

Muestra los resultados sobre un test aplicado para conocer más sobre los intereses de lectura de los alumnos.



Nota: La presente figura es creación original de la autora de este documento.

Como menciona Solé (1992), el interés del lector juega un papel fundamental en la comprensión lectora, ya que la motivación influye directamente en el proceso de construcción de significado (p. 45). Al comprender mejor las inclinaciones personales de los estudiantes, se puede seleccionar y adaptar el material de lectura para hacer que la experiencia sea más significativa y estimulante para cada uno de ellos.

Además, según Condemarín (1991), conocer las preferencias y los estilos de lectura de los alumnos permite trabajar de manera más efectiva en los distintos niveles de comprensión, desde el nivel literal hasta el crítico (p. 58). Al tener en cuenta sus géneros literarios favoritos o los formatos que prefieren (como libros impresos, electrónicos, audiolibros, etc.), se pueden diseñar actividades que les resulten atractivas y que fomenten una mayor participación, lo cual es crucial para estimular tanto la lectura como la reflexión sobre el texto. Este enfoque también facilita la conexión de los textos con el mundo real y las experiencias previas de los estudiantes, lo que aumenta la relevancia y, por lo tanto, la comprensión.

2.3 Propósitos considerados para el plan de acción.

Estos propósitos son realizados para poder lograr el objetivo general que se propuso al inicio de este documento.

1. Que los alumnos reconozcan la importancia de la comprensión lectora, para que, a través de la reflexión y el análisis, se conviertan en lectores críticos y autónomos, capaces de interpretar y cuestionar textos de manera independiente.

2. Que los alumnos adquieran un gusto por la lectura, mediante la exploración de diferentes géneros literarios, disfruten de la lectura como una actividad placentera y se conviertan en lectores frecuentes.

3. Que los alumnos desarrollen habilidades lectoras y alcancen un nivel crítico de lectura, para que, mediante la práctica constante y el análisis profundo de textos, puedan evaluar, comparar y argumentar sobre los contenidos leídos de manera reflexiva.

2.4 Revisión teórica que argumenta el plan de acción (presupuestos psicopedagógicos, metodológicos y técnicos).

La lectura es mucho más que la simple decodificación de símbolos escritos. Diversos autores han aportado sus visiones para entender este proceso como

una construcción activa de sentido. En primer lugar, Isabel Solé (1992) sostiene que “la lectura es un proceso de construcción de significado”, en el que el lector, lejos de ser un receptor pasivo, interactúa activamente con el texto mediante la activación de conocimientos previos y la elaboración de inferencias. Esta concepción es complementada por Emilia Ferreiro, quien afirma que “la lectura constituye un proceso de construcción de conocimientos”, en el que los niños no solo reconocen palabras, sino que también comprenden las estructuras y convenciones del sistema de escritura.

En este mismo sentido, Arana y García (1995) consideran que “leer es una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano”, en la que intervienen procesos psicológicos, afectivos y sociales. Esta visión holística se refuerza con el planteamiento de Gómez Palacios (1995), quien destaca que “la lectura es estratégica”, y enfatiza que un lector eficiente es aquel que autorregula su comprensión, actúa de manera deliberada y es capaz de detectar rupturas en el proceso comprensivo.

Asimismo, Freire (2004) otorga un papel protagónico al pensamiento crítico al afirmar que “la lectura exige que el lector se comprometa con el texto, en una actitud capaz de desentrañar significados, verdades escondidas, intencionalidades y propósitos”. De esta manera, se promueve una lectura profunda, vinculada con la reflexión y la conciencia social. Esta perspectiva encuentra eco en las investigaciones de organismos como la OCDE (2009) y el MINEDUC (2010, 2011), los cuales alertan que la comprensión lectora no siempre se alcanza plenamente, lo que hace necesaria su evaluación constante en las distintas etapas educativas.

La comprensión lectora, por tanto, es entendida como un proceso activo. Según Solé (1992), “la comprensión lectora es un proceso activo en el que el lector no solo lee palabras, sino que forma significados a partir de su relación con el texto” (p. 18). De modo similar, Johnston (1989) sostiene que “la comprensión lectora es un proceso que incluye el uso consciente o

inconsciente de varias estrategias, incluidas las de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar”. Snow (2001) la define como “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito” (p. 45), mientras que Goodman (1986) señala que “el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (p. 11).

Desde una perspectiva cognitiva, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2018) sostienen que la comprensión se configura como “una actividad estratégica y constructiva, en la que el lector moviliza recursos cognitivos, esquemas previos y estrategias interpretativas para generar sentido a partir del texto” (p. 85). Esta concepción destaca que comprender no es sólo decodificar, sino construir significados con base en experiencias y conocimientos previos. En cuanto a los niveles de comprensión, Solé identifica tres etapas: literal (identificación de información explícita), inferencial (interpretación de lo implícito) y crítica (evaluación y reflexión sobre el contenido).

En relación con el desarrollo lector, Según Downing (1986), “toda habilidad lectora implica tres fases: la primera es cognitiva, la segunda dominancia, y la tercera es automatización” (p. 9). Estas fases se presentan reiteradamente a medida que el lector enfrenta nuevas subdestrezas, lo que evidencia la complejidad del acto lector.

La evaluación de la comprensión lectora, por su parte, es abordada por Johnston (1989), quien propone estrategias que permiten observar “cómo los lectores acceden, interpretan y reconstruyen el significado del texto” (p. 52). En complemento, Riffo y Véliz (2011) proponen un modelo de evaluación basado en teorías psicolingüísticas, del discurso y de la pragmática, que “pretende entregar parámetros de medición que permitan clasificar a los lectores de acuerdo con el nivel alcanzado en las distintas dimensiones que implica el complejo proceso de la comprensión de lectura” (p. 103). Este modelo busca

ofrecer herramientas para diseñar instrumentos de evaluación integrales que reflejen la complejidad del fenómeno.

Favorecer la comprensión lectora en el aula requiere de actividades metacognitivas y estrategias de autorregulación, tal como indica Díaz Barriga (2002), quien explica que el estudiante “hace uso de los marcadores textuales y de formato” para enriquecer su comprensión y construir un sentido personal del texto leído (p. 89). Por su parte, Van Dijk (1980) contribuye con su teoría sobre la construcción de la macroestructura textual, donde “el sujeto lector aplica una serie de reglas al conjunto de proposiciones que forman el texto para obtener el contenido semántico que resume el sentido global del texto”, en un proceso que depende tanto del texto como de los intereses y conocimientos previos del lector (p. 45).

En este marco, es pertinente incluir el concepto de literatura, entendida como una forma de expresión artística que transforma el lenguaje cotidiano en una experiencia estética, crítica y cultural. Eagleton (2006) sostiene que “la literatura convierte el lenguaje ordinario en una forma intensificada de expresión, capaz de provocar efectos estéticos, éticos e ideológicos en el lector” (p. 12). De este modo, la literatura no solo representa la realidad, sino que invita a cuestionarla, enriquecerla o reinterpretarla, promoviendo el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico.

La Nueva Escuela Mexicana reconoce la literatura como una herramienta esencial para la formación integral de los estudiantes, ya que favorece la comprensión del entorno, la identidad y la diversidad cultural. Desde su planteamiento curricular, establece que la lectura y la escritura no deben limitarse a su funcionalidad comunicativa, sino que deben ser prácticas significativas y reflexivas que impulsen la participación crítica del alumno en la sociedad. En el marco del Plan de Estudios 2022, se señala que la comprensión lectora y el acercamiento a textos literarios permiten que los estudiantes desarrollen “habilidades para el análisis, la argumentación, la

creatividad y la construcción de conocimiento desde una perspectiva situada y socialmente comprometida” (SEP, 2022).

Asimismo, se destacan los ejes articuladores como estructuras que vinculan los contenidos con fines educativos amplios. En particular, el eje de pensamiento crítico adquiere gran relevancia, pues orienta las prácticas de lectura hacia la interpretación y el cuestionamiento de los discursos, la reflexión autónoma, la toma de decisiones informadas y el desarrollo de posturas éticas frente a los problemas del entorno. Al incorporar este eje en el trabajo con textos literarios y no literarios, se busca formar lectores capaces de construir significados profundos, establecer conexiones con su realidad y transformar su visión del mundo a través de la lectura.

Finalmente, para promover prácticas pedagógicas eficaces, es necesario recurrir a enfoques reflexivos como la investigación-acción. John Elliott (2005) plantea este enfoque como “un proceso reflexivo y sistemático en el que los docentes evalúan su propia práctica pedagógica con el objetivo de mejorarla y adaptarla a las necesidades específicas de su entorno escolar” (p. 23). La investigación-acción no sólo produce conocimiento teórico, sino que tiene un impacto directo sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, al centrarse en la resolución de problemas concretos dentro del aula.

2.5 Planteamiento del plan de acción donde se describe el conjunto de acciones y estrategias que se definieron como alternativas de solución (Intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión).

Según García (2019), un cronograma educativo es "un esquema temporal que organiza las actividades pedagógicas de manera sistemática, indicando fechas y tiempos para su ejecución, con el propósito de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje".

La metodología que se utilizará para la elaboración del presente informe es la de investigación-acción. Esta permite establecer una conexión directa entre la teoría y la práctica, impulsando ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión, los cuales se retroalimentan para mejorar la práctica educativa. Este proceso sigue las etapas propuestas por Kemmis y McTaggart: planificación, acción, observación y reflexión, que se suceden en ciclos sucesivos con el objetivo de perfeccionar el quehacer docente.

Según Kemmis y McTaggart (1988), “la investigación-acción es un proceso participativo y autorreflexivo llevado a cabo por los propios docentes con el fin de mejorar sus prácticas, su comprensión de estas y las condiciones en que se desarrollan” (p. 9). A través de esta metodología, el docente no solo analiza su práctica, sino que la transforma de manera consciente y sistemática.

Uno de los principales aportes de la investigación-acción es que convierte a los docentes en agentes activos del cambio educativo. Lejos de ser simples ejecutores de planes, los profesores se convierten en investigadores de su propia realidad, lo cual les permite identificar áreas de mejora y diseñar estrategias innovadoras basadas en la evidencia y la experiencia del aula. En este sentido, Elliott (2005) enfatiza que “la finalidad de la investigación-acción es mejorar la práctica educativa mediante la comprensión que tiene el propio profesional de su actuación en situaciones concretas” (p. 27). De este modo, la metodología se constituye como una herramienta para fortalecer la autonomía profesional y el pensamiento crítico de los docentes.

Más allá del aula, la investigación-acción tiene un impacto significativo en la construcción de una educación más inclusiva y equitativa. Al permitir una atención contextualizada de las necesidades del alumnado, esta metodología fomenta estrategias pedagógicas sensibles a la diversidad, respetando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Pine (2009) sostiene que “la investigación-acción permite que los docentes adapten sus estrategias a las realidades cambiantes del aula, promoviendo una respuesta educativa sensible a la diversidad”. A la vez, esta perspectiva propicia el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y otros actores educativos, generando espacios de reflexión y co-construcción del conocimiento que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Carr y Kemmis (1986) afirman, en esta misma línea, que “la investigación-acción es una forma de investigación educativa que vincula el desarrollo profesional con la transformación social” (p. 162), lo cual subraya su potencial transformador no solo a nivel individual, sino también institucional. En el contexto específico de este informe, la elección de la investigación-acción como metodología responde a la necesidad de comprender, analizar y transformar una problemática concreta del aula, partiendo de la observación directa y reflexiva del quehacer docente. Esto implica no solo diagnosticar situaciones de mejora, sino también implementar propuestas viables que impacten positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

De este modo, se refuerza el compromiso ético y profesional del docente con la transformación educativa desde su propia práctica. Como señalan Cohen, Manion y Morrison (2007), “la investigación-acción permite que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica, comprometidos con el cambio y la mejora constante” (p. 298), reafirmando así su papel como protagonistas en la construcción de una educación significativa y pertinente.

2.6 Descripción de las prácticas de interacción en el aula (acciones, estrategias e instrumentos).

Actividad 1

Propósito: Que los alumnos analicen el relato “El corazón delator” de Edgar Allan Poe a partir del visionado de un video y el cuestionamiento crítico, para desarrollar su capacidad de interpretación, reflexión ética y expresión creativa mediante la escritura de un final alternativo y la representación visual de un símbolo clave del cuento.

Inicio: Se comienza presentando a los alumnos el vídeo de “el corazón delator” de Edgar Allan Poe, se pide a los alumnos que presten atención al vídeo y tomen notas del comportamiento del anciano.

Desarrollo: Se anota en el pizarrón las siguientes preguntas:

- ¿Qué obsesión tiene el protagonista sobre el anciano?
- ¿Cómo planeo y ejecuto el crimen?
- ¿Por qué el narrador insiste en que no está loco?
- ¿Qué representa el ojo del anciano para el protagonista?
- ¿Crees que la obsesión puede llevar a una persona a cometer actos extremos? ¿Por qué?
- ¿Has sentido alguna vez culpa por algo? ¿cómo afecta la mente?
- ¿El latido que oye al final es real o es producto de su culpa?

Pedir a los alumnos que las anoten y contesten en su cuaderno, con la información que anotaron sobre el comportamiento del anciano, deben de crear un final alternativo de una cuartilla en su cuaderno y acompañarlo con el dibujo del ojo del anciano.

Cierre: Los alumnos se forman a manera de círculo, cada uno comparte los finales que crearon y el dibujo que hicieron sobre cómo se imaginaron el ojo

del anciano, se identifica el final más creativo y el dibujo más colorido y llamativo.

Evaluación: Heteroevaluación y lista de cotejo.

Criterios:

- Responde de manera clara y personal a las preguntas de análisis planteadas en clase.
- Elabora un dibujo que represente simbólicamente el ojo del anciano, con creatividad y relación con el texto.
- Escribe un final alternativo coherente, relacionado con el cuento, que muestre comprensión del personaje y del conflicto.
- Cuida aspectos básicos de redacción: ortografía, puntuación, y estructura del texto.
- Participa activamente en la dinámica de cierre, compartiendo su final o colaborando con ideas.

Actividad 2

Propósito: Que los alumnos identifiquen las características y estructura de la crónica mediante la exposición guiada y la lectura de un ejemplo, para fortalecer su comprensión lectora y desarrollar habilidades de análisis y expresión escrita al reflexionar sobre el contenido del texto leído.

Inicio:

Se explica mediante diapositivas el tema de la crónica, características, estructura y consejos para realizar una, se pide a los alumnos que tomen nota.

Desarrollo:

Se proyecta a los alumnos el ejemplo de una crónica, se realiza una lectura robada del texto. Se pregunta a los alumnos ¿De qué trata la crónica?, después se pide a los alumnos que anoten las siguientes preguntas:

- ¿Cómo estaba el clima al inicio de la crónica, antes de que comenzara la tormenta?
- ¿Qué sonidos se mencionan al principio de la tormenta y qué efecto causaban en las personas?
- ¿Cómo cambió el clima a las 7:00 p.m. y qué impacto tuvo en las calles?
- ¿Qué imágenes sensoriales se describen para transmitir la fuerza de la lluvia y la tormenta?
- ¿Qué acción tomaron los desconocidos en la avenida principal, y qué motivó su intervención?
- ¿Cómo afectó la tormenta a las casas de los barrios más bajos?
- ¿Qué elementos sensoriales ayudan a entender la magnitud del desastre en las primeras horas de la mañana del día siguiente?
- Según la crónica, ¿cuál es la lección que la ciudad aprendió después de la tormenta?
- ¿Qué diferencias hay entre la descripción del ambiente al inicio de la tormenta y al final de la crónica?
- ¿Cómo se describe el sentimiento de las personas al final del relato, cuando la tormenta ya ha pasado.

Cierre:

Se realiza un círculo de respuestas, pidiendo a los alumnos que compartan sus respuestas.

Evaluación: Autoevaluación con lista de cotejo.

Criterios:

1. Revisé que mi respuesta respondiera completamente la pregunta.
2. Usé un ejemplo o referencia del texto para respaldar mi respuesta.
 - a. Mi respuesta incluyó una opinión personal justificada.
 - b. Organicé mis ideas antes de participar o escribir.
3. Escuché las opiniones de mis compañeros y respeté turnos al hablar.
4. Identifiqué algo nuevo que aprendí durante la actividad.
5. Detecté en qué parte de mi intervención puedo mejorar para futuras actividades. (*véase anexo M*)

Actividad 3

Propósito: Analizar el papel del ambiente en la historia y cómo contribuye al terror psicológico en “El almohadón de plumas”.

Inicio (Antes de la lectura)

- Se presenta a los alumnos el título del cuento “El almohadón de plumas” y se les pide que imaginen de qué tratará. Se anotan sus hipótesis en el pizarrón.

Desarrollo (Durante la lectura)

Se enumera a los alumnos del 1 al 3 para formar equipos , se les explica los detalles que debe de rescatar de la historia:

- Grupo 1: Observa y anota cambios en la salud de Alicia.
- Grupo 2: Analiza la actitud de Jordán a lo largo de la historia.
- Grupo 3: Identifica descripciones del ambiente y cómo influyen en la historia.

A mitad del cuento, se interrumpe la lectura y los alumnos de manera individual inventan un posible final basado en lo leído hasta ese momento. Luego, se continúan leyendo el texto para comparar sus hipótesis con el desenlace real.

Cierre (Después de la lectura)

- Se realiza la actividad “Las pistas del terror”, en la que cada equipo presenta sus hallazgos sobre el personaje que analizaron. Se hace un debate sobre cómo el ambiente y las relaciones influyen en el desenlace.
- Para finalizar, los alumnos escriben una carta a Alicia desde la perspectiva de un amigo que intenta advertirle sobre lo que está pasando en su casa.

Evaluación: Heteroevaluación formativa, instrumento de evaluación rubrica analítica.

Criterios:

- Participación oral durante la anticipación al texto.
 - Participa activamente en la lluvia de ideas, expresando opiniones o hipótesis relacionadas con el cuento.
 - Escucha y respeta las ideas de sus compañeros.
 - Se muestra dispuesto a compartir ideas, aun si no son completamente correctas.
- Colaboración en actividades grupales o en parejas.
 - Coopera con sus compañeros de manera respetuosa y equitativa.
 - Aporta ideas al trabajo conjunto.
 - Se involucra activamente en las tareas asignadas al equipo.
- Pensamiento hipotético y crítico.
 - Formula suposiciones coherentes a partir del título o elementos del texto.
 - Relaciona conocimientos previos con la lectura de forma reflexiva.

- Muestra capacidad para hacer inferencias y establecer relaciones lógicas.
- Calidad de la producción escrita.
 - La escritura es clara, coherente y organizada.
 - El contenido está relacionado con el tema del cuento.
 - Emplea recursos lingüísticos adecuados (ortografía, puntuación, conectores).
- Actitud y disposición ante la actividad.
 - Muestra interés, curiosidad y apertura hacia la lectura y las actividades propuestas.
 - Mantiene una actitud participativa durante toda la sesión.
 - Cumple con las indicaciones en tiempo y forma.

Actividad 4

Propósito: Que los alumnos exploren los elementos del género de horror a partir del análisis de imágenes inquietantes y la lectura colaborativa de un cuento, para fortalecer su comprensión lectora, su capacidad de síntesis y su reflexión sobre los recursos narrativos que provocan emociones como el miedo o la intriga.

Inicio: Se comienza con la actividad “la imagen inquietante” consiste en mostrar a los alumnos imágenes y realizar las siguientes preguntas:

- ¿Qué sensación les provoca este lugar?
- ¿Qué pasaría si quedaran atrapados ahí?
- ¿Creen que la naturaleza puede cambiar de manera extraña sin explicación?

Se pide la participación de los alumnos para que respondan de manera oral.

Desarrollo: Se entrega a cada alumno la lectura, se realizará una lectura robada, pedir a los alumnos que se integren en binas y realicen un resumen del cuento en sólo cinco oraciones como máximo pidiéndole que agreguen los siguientes elementos:

- Personajes principales
- El lugar
- El problema central
- El desenlace

-Posteriormente cada bina compartirá el resumen que realizaron, pedir a los demás que comenten brevemente qué detalles les parecieron importantes de cada resumen.

Cierre: Se anotan las siguientes preguntas en el pizarrón y pedir a los alumnos que pasen a responderlas, las preguntas son:

- ¿Qué emociones sintieron al imaginar nuevas partes de la historia?
- ¿Qué detalles de horror o misterio fueron más efectivos en sus creaciones?
- ¿Por qué creen que el miedo a lo desconocido es un tema tan recurrente en cuentos y películas.

Evaluación: Heteroevaluación formativa con registro cualitativo y escala de logro

Criterios:

1. Durante la lectura robada (lectura colectiva)

- Entonación y fluidez lectora

Lee en voz alta con ritmo adecuado, entonación apropiada y respetando

los signos de puntuación.

- **Comprensión literal e inferencial del contenido**
Interpreta adecuadamente las frases leídas, demostrando comprensión tanto explícita como implícita.
 - **Participación activa y respetuosa**
Se integra a la lectura colectiva, respeta los turnos, mantiene atención y colabora con actitud positiva.
 - **Intervención reflexiva a partir de preguntas detonadoras**
Responde con ideas propias, relacionadas con el texto, demostrando pensamiento crítico inicial.
2. Durante el resumen en binas (producción escrita breve)
- **Identificación de los personajes principales**
Reconoce con claridad a los protagonistas del cuento y los nombra correctamente.
 - **Descripción adecuada del lugar**
Incluye detalles pertinentes sobre el espacio en el que transcurre la historia.
 - **Formulación clara del problema central**
Resume el conflicto principal del cuento con precisión.
 - **Coherencia y lógica en el desenlace**
El resumen presenta una secuencia narrativa clara, con un cierre coherente.
3. Durante la exposición oral y la reflexión final
- **Capacidad argumentativa en la plenaria**
Expone su punto de vista con claridad, justificando sus ideas al comentar su propio resumen o el de otros.

- Escucha activa y respeto por las intervenciones ajenas
Presta atención a las opiniones de los compañeros y responde de forma respetuosa.
- Pertinencia y profundidad en las respuestas reflexivas
Relaciona el contenido del cuento con experiencias propias, referencias culturales o símbolos narrativos.
- Reconocimiento de elementos del género narrativo (horror)
Identifica rasgos característicos del género (ambiente, tensión, desenlace inesperado, etc.).

III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.

Actividad 1. "EL corazón delator"

La primera actividad fue desarrollada el día 7 de marzo de 2025 con el grupo de tercer grado, sección F, de educación secundaria, en el horario correspondiente a la última clase del día: de 12:50 a 13:40 horas. El propósito de esta sesión fue doble: por un lado, propiciar un acercamiento significativo a la literatura clásica mediante el análisis de un cuento de terror psicológico y, por otro, fomentar habilidades como la comprensión lectora crítica, la reflexión ética, la producción escrita y la expresión creativa de los estudiantes. El texto seleccionado fue "El corazón delator", de Edgar Allan Poe, una obra que permite múltiples lecturas, al articular temas como la obsesión, la culpa, la locura y el autoengaño.

La actividad se diseñó con base en los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, que priorizan el aprendizaje significativo, la participación activa, la formación de pensamiento crítico y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, se incorporaron estrategias que apelan a lo emocional y lo simbólico, reconociendo que el aula es también un espacio de subjetividades. La literatura, en este sentido, se vuelve una herramienta de exploración interior y de reflexión social. Como afirma Paulo Freire, "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 33), lo cual subraya la importancia de vincular la experiencia vital de los estudiantes con los textos literarios trabajados en clase. La clase dio inicio con una pregunta generadora: "¿Conocen a Edgar Allan Poe o alguno de sus cuentos?". La mayoría de los estudiantes respondió de forma negativa. Esta situación fue abordada como una oportunidad para introducir, con entusiasmo y sin prejuicio, al autor y a su obra. Se ofreció una breve contextualización de Poe, destacando su lugar como precursor del cuento moderno y su influencia en los géneros del terror, la narrativa policial y la ciencia ficción. Se mencionaron cuentos como "El gato

negro", "La caída de la Casa Usher" y "El pozo y el péndulo". Se explicó que, en todos ellos, el autor indaga en los rincones más oscuros de la mente humana, lo que genera una conexión inmediata con el universo emocional de los adolescentes. En palabras de Harold Bloom, Poe no solo creó cuentos de horror, sino "fábulas interiores del alma humana".

Como estrategia para facilitar la comprensión del cuento, se optó por proyectar una versión audiovisual animada de "El corazón delator". Esta decisión pedagógica respondió a la necesidad de mantener la atención de los estudiantes durante la última hora de clases y de acercar el lenguaje del siglo XIX a formas narrativas más accesibles para el alumnado. César Coll señala que "los medios audiovisuales, si se emplean críticamente, pueden actuar como mediadores poderosos entre el conocimiento y los sujetos que aprenden" (p. 115). Durante la proyección, se animó a los alumnos a tomar nota de los aspectos más inquietantes o interesantes: personajes, ambientes, emociones, símbolos. Al concluir el video, se propusieron seis preguntas guía, escritas en el pizarrón, destinadas a fomentar el análisis textual, la interpretación simbólica y la reflexión personal:

- ¿Qué obsesiona al protagonista sobre el anciano?
- ¿Cómo planea y ejecuta el crimen?
- ¿Por qué el narrador insiste en que no está loco?
- ¿Qué representa el ojo del anciano para el protagonista?
- ¿Crees que la obsesión puede llevar a una persona a cometer actos extremos? ¿Por qué?
- ¿Has sentido alguna vez culpa por algo? ¿Cómo afecta la mente?

Las respuestas de los estudiantes mostraron un alto nivel de comprensión e involucramiento. Algunos interpretaron el ojo como símbolo de juicio o conciencia moral, otros lo vieron como una representación de la vigilancia o el castigo interno. Surgieron referencias a experiencias personales sobre el sentimiento de culpa, el autoengaño o el remordimiento. La discusión dio pie a

hablar sobre los límites entre la cordura y la locura, sobre cómo una idea puede dominar a una persona hasta llevarla a la destrucción. Tal como plantea Sigmund Freud, “la culpa no siempre es consciente; a menudo actúa como una fuerza incontenible que irrumpe a través de síntomas” (p. 142). Posteriormente, se propusieron dos actividades creativas para que los estudiantes pudieran procesar y expresar lo trabajado:

1. Dibujar cómo imaginaban el ojo del anciano, con libertad de estilo y enfoque simbólico.
2. Escribir un final alternativo, de media cuartilla, en el que el protagonista no confesara el crimen.

Estas actividades combinan la expresión visual y escrita, permitiendo a los estudiantes explorar los símbolos del cuento desde su subjetividad. Los dibujos revelaron interpretaciones ricas y diversas: ojos mecánicos, ojos que lloraban sangre, ojos infinitos, ojos con frases escritas. Algunos alumnos acompañaron sus dibujos con reflexiones como "el ojo es la culpa que no se puede ocultar" o "es su propia conciencia la que lo mira".

En cuanto a los textos escritos, hubo propuestas que sorprendieron por su originalidad: finales donde el protagonista enloquece en silencio, donde es consumido por la paranoia, donde el ojo lo persigue en sueños o donde el crimen se repite. Esta producción demuestra, como sostiene Gianni Rodari, que “toda persona tiene dentro de sí un narrador en potencia, y el aula debe ser el espacio donde ese narrador despierte” (p. 76).

Para evaluar esta actividad, se elaboró una rúbrica sencilla con cuatro criterios: comprensión del texto original, creatividad del final alternativo, coherencia narrativa y expresión escrita. Se asignaron valores cualitativos (excelente, bueno, regular, necesita apoyo), y se ofreció retroalimentación individual a cada alumno. Se valoró especialmente el esfuerzo por reinterpretar el cuento desde perspectivas personales. Aquellos estudiantes que

demonstraron una comprensión profunda de los símbolos y emociones del texto obtuvieron una evaluación destacada.

Además de las producciones individuales, se llevó a cabo una actividad grupal de cierre denominada "Compartiendo historias". Se invitó a los estudiantes a leer en voz alta sus finales, y se construyó colectivamente un relato alternativo, el cual fue escrito en el pizarrón de manera colaborativa. Esta dinámica generó un clima de entusiasmo, participación y reconocimiento mutuo. Aunque algunos alumnos se mostraron distraídos al ser la última clase del día, la mayoría manifestó interés genuino y deseo de continuar trabajando con este tipo de textos.

En términos de reflexión docente, considero que esta actividad fue una experiencia valiosa por múltiples razones. En primer lugar, permitió trabajar habilidades cognitivas y emocionales desde un texto literario desafiante. En segundo lugar, logró despertar la creatividad y el pensamiento crítico del alumnado. Y, en tercer lugar, abrió un espacio para hablar de temas como la obsesión, la culpa y la salud mental desde un enfoque simbólico y respetuoso.

No obstante, también reconozco áreas de mejora. El tiempo asignado fue limitado para el nivel de análisis y producción que se propuso. Sería conveniente, en el futuro, dividir esta actividad en dos sesiones: una dedicada al análisis del cuento y otra al trabajo creativo y la socialización. Además, sería ideal incluir una autoevaluación y una coevaluación, que permitan a los estudiantes reflexionar sobre sus procesos y reconocer el trabajo de sus compañeros. Como menciona Philippe Perrenoud, "evaluar es también formar, en la medida en que convierte el aprendizaje en objeto de conciencia" (p. 68).

En conclusión, esta experiencia confirma que la literatura no sólo enseña contenidos, sino que forma sensibilidad, pensamiento, expresión y vínculo. Los adolescentes necesitan encontrarse con textos que los desafíen, que los conmuevan, que les permitan preguntarse por el bien, el mal, la verdad y la

locura. Trabajar con cuentos como los de Edgar Allan Poe es una oportunidad privilegiada para ello. Mi compromiso como docente es seguir diseñando actividades que conjuguen profundidad, creatividad y disfrute. Porque, como decía Italo Calvino, “un clásico es aquel libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” (p. 42).

La evaluación de la actividad realizada a partir del cuento *El corazón delator* de Edgar Allan Poe se llevó a cabo de manera formativa, continua y cualitativa, priorizando el desarrollo de habilidades interpretativas, creativas y expresivas en los estudiantes de tercer grado. Esta evaluación no solo buscó calificar productos, sino acompañar los procesos de pensamiento, invención y reflexión que cada estudiante fue desplegando a lo largo de la sesión.

En primer lugar, se evaluaron las respuestas a las preguntas de análisis que se escribieron en el pizarrón una vez concluida la proyección del video. Estas preguntas tenían la intención de guiar a los alumnos hacia una comprensión más profunda del relato, más allá de los hechos narrados, para centrarse en los motivos psicológicos del protagonista, los símbolos del cuento (como el ojo del anciano), y las implicaciones éticas de la obsesión y la culpa. Al revisar las respuestas y escuchar la participación oral, se pudo observar que la mayoría de los alumnos logró identificar las emociones centrales del relato, como el miedo, la tensión y el remordimiento. Algunos incluso se atrevieron a conectar esas emociones con vivencias personales, lo cual evidencia un proceso de lectura crítica y sensible. En este sentido, coincidimos con lo que plantea la pedagoga argentina Delia Lerner, cuando afirma que “leer literatura es aprender a ver el mundo desde otras miradas, a veces inquietantes, a veces reveladoras” (p. 53).

Otra parte importante de la evaluación fue la actividad creativa que consistió en la elaboración de un dibujo sobre cómo se imaginaban el ojo del anciano. Esta actividad, lejos de ser solo un recurso lúdico, se pensó como una forma simbólica de representar los miedos, culpas y obsesiones que atraviesan

el cuento. Al observar los trabajos realizados, resultó evidente que los alumnos lograron plasmar, con recursos visuales sencillos pero potentes, sus interpretaciones personales. Hubo ojos con lágrimas de sangre, ojos mecánicos, ojos que reflejaban palabras como “culpa” o “locura”. Algunos alumnos acompañaron sus dibujos con pequeñas frases o reflexiones que enriquecieron aún más su trabajo visual. Esta producción permitió evaluar no solo la creatividad, sino también la capacidad de transponer un símbolo literario a una imagen cargada de sentido. Se valoró tanto el esfuerzo por representar de manera original como la relación del dibujo con el contenido del cuento. Esta actividad resultó especialmente significativa para aquellos alumnos que encuentran en lo visual una vía más cómoda de expresión, lo que reafirma la necesidad de diversificar los modos de evaluación en el aula.

La actividad central y más extensa en términos de producción fue la redacción de un final alternativo al cuento, en el que el protagonista no confesara el crimen. Esta propuesta se pensó como una forma de invitar a los estudiantes a reimaginar la historia desde su propia perspectiva, estimulando su capacidad narrativa, su creatividad y su dominio de la estructura textual. Para evaluar estos textos, se elaboró una rúbrica analítica con cuatro criterios principales: comprensión del texto original, coherencia narrativa, creatividad y calidad de la expresión escrita. Cada uno de estos aspectos se valoró en una escala cualitativa que iba de “excelente” a “insuficiente”, y se acompañó con retroalimentación específica, en su mayoría escrita, que permitiera al estudiante conocer sus aciertos y áreas de mejora.

Los trabajos escritos mostraron una amplia gama de enfoques: algunos alumnos imaginaron que el protagonista era descubierto por la policía, pero sin confesar; otros lo hicieron enloquecer lentamente por el peso del remordimiento; otros construyeron escenas en las que el ojo seguía persiguiéndolo en sueños. Esta diversidad de interpretaciones fue muy valorada, pues evidenció una lectura activa y una apropiación del relato. En

muchos casos, los alumnos demostraron una comprensión profunda de los símbolos del cuento y fueron capaces de construir relatos con coherencia interna y originalidad. Como menciona Michèle Petit, “la lectura y la escritura literaria son espacios para reorganizar el caos interior, para elaborar lo que no se dice de otro modo” (p. 41). Desde esta perspectiva, cada final alternativo fue también un acto de creación subjetiva que mereció ser leído y escuchado con atención.

En cuanto a la expresión escrita, se observaron avances importantes en la estructuración de ideas, uso del lenguaje narrativo y construcción de atmósferas. Sin embargo, en algunos casos persistieron dificultades en la ortografía, puntuación y conectores lógicos, lo cual se señaló con respeto y ánimo de mejora en la retroalimentación individual. Se considera que para fortalecer estos aspectos es necesario seguir trabajando con estrategias de revisión textual y escritura por etapas.

Por último, se evaluó también la participación de los alumnos en la dinámica de cierre titulada “Compartiendo historias”. Esta consistió en leer en voz alta fragmentos o finales completos, con la opción de construir colectivamente un nuevo desenlace, integrando ideas de varios compañeros. Esta actividad buscó fomentar la escucha atenta, el respeto por la producción ajena y el trabajo colaborativo. Si bien algunos alumnos se mostraron dispersos debido a que se trataba de la última clase del día, la mayoría participó con entusiasmo.

Durante el desarrollo de la clase, el docente fue registrando en la lista si los estudiantes cumplían con cada criterio. Esta forma de evaluación permitió tener un panorama general del grupo y también detectar con claridad qué estudiantes requerían más acompañamiento en su comprensión lectora o en la producción escrita. Asimismo, permitió ofrecer retroalimentación personalizada al finalizar la clase, con comentarios orientados a reconocer logros específicos y a sugerir mejoras en casos necesarios.

Esta estrategia evaluativa fue pertinente para el contexto, ya que se trató de una sesión breve, centrada en productos concretos y expresivos. Además, la lista de cotejo sirvió como guía para organizar la observación del docente y asegurar que se valorarán tanto los aspectos cognitivos como los creativos de la actividad. Al utilizar este instrumento, se fomentó una evaluación clara, justa y centrada en evidencias reales del trabajo del estudiante.

El relato final que se escribió entre todos fue una muestra de creatividad compartida, donde se combinaron giros inesperados, humor negro y referencias al cuento original. Esta actividad no fue calificada numéricamente, pero sí se valoró como un cierre significativo desde el punto de vista afectivo y pedagógico.

Cabe mencionar que, si bien no se aplicó en esta ocasión, se propone incorporar en futuras actividades una breve autoevaluación en la que los estudiantes puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Preguntas como “¿Qué aprendí con esta actividad?”, “¿Qué me resultó más difícil?”, o “¿Qué haría diferente la próxima vez?” pueden ayudar a consolidar una conciencia crítica sobre su desempeño. También se sugiere incluir momentos de coevaluación, en los que los estudiantes valoren el trabajo de sus compañeros con base en criterios previamente consensuados, promoviendo así la empatía, el diálogo y la mirada constructiva.

En conclusión, la evaluación de esta actividad no se limitó a asignar calificaciones, sino que se convirtió en una herramienta para acompañar, reconocer y potenciar los aprendizajes de los alumnos. La riqueza de sus respuestas, dibujos y textos da cuenta de que, cuando se les brinda la oportunidad de interpretar, crear y compartir, los estudiantes responden con compromiso y sensibilidad. Esta experiencia confirma la necesidad de continuar desarrollando prácticas evaluativas que consideren los procesos, respeten los ritmos individuales y valoren la diversidad de formas de expresión.

Como afirma Philippe Meirieu, “evaluar no es seleccionar ni excluir: es hacer visible lo que se aprende, para seguir aprendiendo” (p. 15). (véase anexo e y f)

Actividad 2. “El almohadón de plumas”

La segunda actividad fue llevada a cabo el día 14 de marzo de 2025 con el grupo de 3°F, en el horario correspondiente de 12:50 a 13:40 horas. Dado que se trataba de la última hora del turno escolar, era notorio el cansancio y la dispersión de varios estudiantes. Esta observación se convirtió en un punto de partida para adaptar la sesión hacia una dinámica más activa, participativa y creativa, capaz de captar su atención y fomentar el pensamiento crítico a partir de un texto literario. Como lo señala Isabel Solé (1992), “leer no es un proceso pasivo, sino una actividad mental compleja que exige la construcción activa del significado” (p. 22). Esto implica que, como docentes, debemos generar estrategias que inviten al alumno a posicionarse frente al texto, a dialogar con él desde sus experiencias, emociones y conocimientos previos.

Para generar una primera conexión con el cuento, se escribió en el pizarrón el título de la obra: “El almohadón de plumas”, del autor uruguayo Horacio Quiroga. En ese momento se propició una lluvia de ideas, preguntando a los alumnos qué creían que podría suceder en la historia. Las respuestas fueron diversas: “es sobre un monstruo”, “una almohada embrujada”, “una historia de amor triste”, entre otras. Esta etapa de anticipación, además de fomentar la participación, permitió despertar la curiosidad e involucrarlos desde el inicio, lo cual es fundamental para combatir la apatía que en ocasiones surge al final de la jornada escolar. Como afirma Daniel Cassany (2006), “la lectura se activa cuando el lector se plantea preguntas, establece hipótesis y conecta lo leído con lo vivido” (p. 67). Justamente eso buscábamos al hacerlos pensar en el contenido del cuento solo a partir del título. Un estudiante comentó que ya conocía el texto, por lo que se le pidió respetuosamente que no compartiera el desenlace, explicando la importancia de preservar el misterio y permitir que cada lector construya su propio camino hacia la comprensión. Esta acción

ayudó a fortalecer el respeto por las experiencias lectoras ajenas y fomentó un ambiente de colaboración y expectativa.

Después de compartir las hipótesis, se procedió a dividir la clase en tres equipos. Para ello, se numeró a los alumnos del 1 al 3 de forma estratégica, promoviendo la distribución equitativa de habilidades en cada grupo. Cada equipo recibió una consigna específica relacionada con la lectura: el primero debía identificar los cambios en la salud de Alicia, la protagonista; el segundo, observar la actitud de Jordán, su esposo; y el tercero, analizar la ambientación de la historia y su influencia en los acontecimientos. Estas instrucciones tenían como finalidad dar sentido a la lectura, orientarla con una finalidad interpretativa y favorecer la participación colaborativa. Como sostiene Aidan Chambers (1993), “un lector que tiene una misión al leer, lee con más atención, más placer y más profundidad” (p. 28).

Comenzó entonces la lectura del cuento en voz alta por parte de la docente. Se procuró un ritmo pausado, entonación adecuada y énfasis en los momentos significativos, con la intención de captar la atención del grupo. Aunque algunos alumnos inicialmente estaban inquietos o distraídos, la mayoría logró integrarse conforme avanzaba la narración. En retrospectiva, considero que pudo haberse intensificado la experiencia mediante la dramatización de fragmentos o incluso ambientando el aula con sonidos que recrearan el tono sombrío del cuento. Estas acciones habrían facilitado una conexión emocional más intensa con la historia. Como plantea Gianni Rodari (1996), “la fantasía no se opone a la realidad, sino que es un medio para comprenderla y transformarla” (p. 8). En este sentido, hacer de la lectura una experiencia sensorial y emocional puede potenciar el vínculo de los estudiantes con el texto literario. A mitad del cuento, se realizó una pausa estratégica para proponer un ejercicio creativo: redactar, de manera individual, un posible final para la historia con base en lo leído hasta ese momento.

Esta actividad despertó entusiasmo, pues permitía a cada alumno imaginar su propia versión de los hechos y reflexionar sobre la estructura del cuento. Al finalizar, algunos compartieron sus ideas en voz alta. Hubo finales felices, otros trágicos y varios con tintes de misterio o terror. Esta diversidad de enfoques puso de manifiesto la riqueza de la lectura como acto interpretativo. Como menciona Michèle Petit (1999), “la lectura no solo es una experiencia intelectual, sino también emocional, simbólica, y en muchos casos, transformadora” (p. 25). Al imaginar otros desenlaces, los alumnos se apropiaron del texto, lo reescribieron desde su mirada y participaron activamente en el proceso literario. Se retomó la lectura hasta llegar al desenlace real.

El impacto fue inmediato: expresiones de asombro, incredulidad, algunos comentarios espontáneos como “¡qué miedo!”, “¡yo nunca imaginé eso!”. Estas reacciones demostraron que el texto había logrado su cometido: conmover, perturbar y dejar una huella en el lector. Al concluir la lectura, se dio paso al trabajo por equipos. Cada grupo compartió sus observaciones. El primer equipo explicó cómo Alicia pasó de un aparente estado de debilidad a un deterioro grave: fiebre, alucinaciones, palidez extrema y finalmente, la muerte. Reflexionaron sobre cómo estos síntomas podrían parecer comunes, pero al ser narrados en el contexto del cuento, revelaban algo siniestro. El segundo equipo habló de Jordán: un personaje frío, distante, pero que mostraba preocupación silenciosa. Algunos alumnos lo calificaron como indiferente, mientras que otros señalaron que quizás su manera de amar era contenida. Esto abrió un espacio de diálogo sobre las distintas formas de expresar afecto y sobre los estereotipos que rodean a las figuras masculinas en la literatura. Finalmente, el tercer equipo destacó la atmósfera de la casa: silenciosa, fría, solitaria. Coincidieron en que este ambiente potenciaba la sensación de encierro y amenaza, y que no era solo el escenario del cuento, sino un personaje más, con influencia directa en el destino de los protagonistas. Fue pertinente introducir aquí el concepto freudiano de lo siniestro (das

Unheimliche), definido como aquello que resulta extraño y perturbador, aun siendo familiar.

Como cierre, se propuso una actividad de escritura creativa con enfoque empático: redactar una carta dirigida a Alicia, desde la voz de un amigo cercano que intenta advertirle del peligro en su entorno. Se repasaron los elementos de la carta personal y se sugirió un tono afectivo, convincente y reflexivo. Durante esta actividad, el aula se sumió en un silencio de concentración. Las cartas entregadas fueron variadas: algunas dramáticas, otras racionales, y varias profundamente emotivas. Hubo intentos de alertar a Alicia sobre el ambiente de la casa, sobre la actitud de su esposo, e incluso algunas cartas mencionaban sueños o presentimientos. Esto evidenció no sólo comprensión del cuento, sino también la capacidad de ponerse en el lugar del personaje, desarrollar empatía y construir un texto con intención comunicativa clara.

Desde una mirada crítica a mi práctica docente, reconozco varios aspectos a mejorar. En primer lugar, aunque la estrategia fue dinámica y los resultados fueron positivos, es importante prestar mayor atención al proceso individual de cada estudiante durante la actividad, no solo al producto final. En algunos casos, noté que ciertos alumnos participaron poco o necesitaban más apoyo para comprender su consigna. En futuras sesiones, procuraré observar más detenidamente lo que hacen y dicen los estudiantes mientras trabajan, para poder intervenir de manera oportuna. Asimismo, considero que la lectura podría haberse enriquecido mucho más si se hubiera dramatizado desde un principio, involucrando a los alumnos como lectores activos, con roles asignados y elementos escénicos mínimos. Este tipo de experiencias suelen generar un mayor impacto y permiten que los alumnos recuerden el texto con más profundidad.

También considero necesario incluir pausas breves para verificar la comprensión a lo largo del cuento, en lugar de esperar hasta el final. Esto

podría realizarse con preguntas de inferencia, debates breves en parejas o discusiones dirigidas. Igualmente, implementar una rúbrica sencilla para evaluar las cartas permitiría dar retroalimentación más precisa, tanto en lo literario como en lo emocional y expresivo. Por último, sería recomendable retomar este tipo de textos en sesiones posteriores para analizarlos desde otros enfoques: por ejemplo, comparándolo con textos actuales de terror o con relatos de otros autores que aborden el tema de la muerte, la enfermedad o lo sobrenatural.

En conclusión, esta actividad fue altamente significativa tanto para los alumnos como para mí. Comprobé que, cuando la literatura se trabaja desde la emoción, la participación activa y la creatividad, es capaz de generar experiencias profundas, que trascienden el aula. La lectura de “El almohadón de plumas” se convirtió no solo en un ejercicio de comprensión, sino en una vivencia colectiva que tocó fibras emocionales, promovió el diálogo, estimuló la imaginación y fortaleció habilidades de lectura y escritura. Como docente, reafirmé la importancia de generar ambientes que favorezcan la exploración libre del texto, sin imponer una única interpretación, sino promoviendo la multiplicidad de sentidos. La literatura, en palabras de Harold Bloom (1994), “nos ayuda a vivir, nos ofrece consuelo, desafío, placer y verdad” (p. 25). Y eso fue justamente lo que intentamos lograr: que la lectura fuera una forma de encuentro con uno mismo y con los otros.

Además, esta experiencia refuerza la necesidad de seguir explorando la literatura de manera interdisciplinaria. Sería interesante en una sesión futura vincular el análisis de este cuento con nociones básicas de biología o psicología, para analizar desde una perspectiva científica el deterioro de la salud de Alicia o las posibles interpretaciones del comportamiento de Jordán. También podríamos vincular el cuento con producciones cinematográficas de terror psicológico, comparando recursos narrativos y efectos emocionales. Este

tipo de enfoques enriquecen la comprensión lectora, promueven el pensamiento crítico y despiertan nuevas motivaciones en los estudiantes.

Asimismo, propongo integrar al final de cada lectura un espacio de reflexión metacognitiva, donde los alumnos puedan comentar cómo vivieron la experiencia, qué emociones surgieron, qué aprendizajes lograron identificar y qué aspectos mejorarían en su propia participación. Este tipo de diálogo no solo fortalece la autorregulación del aprendizaje, sino que genera una cultura de diálogo respetuoso y valoración del pensamiento propio y ajeno. En definitiva, leer no es solo interpretar un texto: es también interpretarse a uno mismo frente a ese texto. Y eso es, quizás, uno de los aprendizajes más valiosos que podemos ofrecer desde el aula.

La evaluación de esta actividad se llevó a cabo de forma continua y cualitativa a lo largo de la sesión, considerando tanto la participación individual como la colaborativa, así como la calidad de las producciones escritas y la disposición de los estudiantes para involucrarse activamente en las distintas fases de la clase. Desde el inicio, se observó que la estrategia de anticipación al contenido del cuento mediante una lluvia de ideas generó curiosidad e interés, lo cual permitió establecer una conexión inicial con el texto y activó conocimientos previos. Esta dinámica favoreció la expresión oral y el pensamiento hipotético, habilidades clave en el desarrollo del pensamiento crítico.

Durante la lectura, se valoró la atención sostenida, la capacidad de análisis y el cumplimiento del rol asignado en cada equipo. Si bien algunos estudiantes manifestaron cierta distracción en los primeros minutos, una vez que comprendieron la dinámica de trabajo colaborativo, lograron integrarse y asumir con mayor responsabilidad sus tareas específicas. El ejercicio intermedio de creación de un final alternativo permitió evaluar la creatividad, la comprensión de la estructura narrativa y la apropiación de los elementos del

cuento hasta ese momento, aspectos que se evidenciaron en las ideas propuestas y en la variedad de enfoques que los alumnos dieron a sus textos.

En la puesta en común, cada equipo compartió con claridad sus observaciones, demostrando un nivel de análisis adecuado al identificar elementos narrativos como la evolución del estado de salud de la protagonista, la caracterización del personaje masculino y la atmósfera inquietante del relato. Las intervenciones fueron pertinentes y en varios casos se complementaron entre sí, lo que reflejó un buen nivel de comprensión y colaboración. Se valoró especialmente la manera en que algunos alumnos establecieron vínculos entre el lenguaje literario y las sensaciones que éste provocaba, lo que demuestra un avance significativo en la lectura crítica de textos narrativos.

Finalmente, la actividad de escritura de una carta dirigida a Alicia permitió una evaluación integral de la competencia escritora, incluyendo aspectos como la coherencia textual, el uso de un tono apropiado, la estructura formal de la carta y la empatía expresada hacia el personaje. Las producciones entregadas evidenciaron no solo comprensión lectora, sino también sensibilidad e imaginación. Algunos textos se destacaron por su creatividad, mientras que otros sobresalieron por el manejo emotivo del lenguaje o por las estrategias persuasivas empleadas para advertir a la protagonista sobre su destino.

A lo largo de la sesión, se tomaron notas y se ofreció retroalimentación oral inmediata a los estudiantes, destacando sus aciertos y sugerencias para mejorar. Como evaluación final, se consideraron tanto los productos escritos como la participación activa durante la clase, con especial énfasis en el nivel de implicación personal y el respeto por las ideas del grupo. Esta actividad evidenció el valor de combinar la lectura literaria con estrategias de escritura creativa y reflexión colectiva, fortaleciendo competencias clave del área de Español de una manera significativa. (véase anexo g y h)

Actividad 3. “Crónica”

La tercera actividad planeada para el grupo de 3°F de secundaria se llevó a cabo el día 27 de marzo de 2025, en el horario de 11:10 a 12:00 horas. En esta sesión se abordó el tema de la crónica, un género periodístico que permite narrar hechos reales desde la mirada personal del autor, articulando información con opinión y contexto. La intención central de la clase fue que los alumnos reconocieran las características de este género y adquirieran las herramientas básicas para redactar una crónica a partir de situaciones significativas para ellos.

La sesión inició con una presentación en diapositivas elaborada con fines didácticos, en la cual se explicó de forma clara y secuencial qué es una crónica, cuáles son sus características fundamentales y qué elementos deben considerarse al momento de escribir una. Entre los aspectos tratados se incluyó el propósito comunicativo del texto, la importancia del orden cronológico, el uso del lenguaje personal y la combinación de hechos objetivos con la opinión del autor. Esta fase tuvo como objetivo brindar una base conceptual sólida para el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos.

Cabe mencionar que previamente los estudiantes habían investigado sobre la crónica como tarea individual, utilizando fuentes confiables de internet y materiales sugeridos. Esta preparación previa permitió que los contenidos presentados en clase no fueran completamente nuevos, sino una oportunidad para reforzar y organizar el conocimiento adquirido, lo que se alinea con la propuesta de Ausubel (1983), quien afirma que “el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se ancla en conocimientos ya existentes” (p. 20). Durante esta exposición se solicitó a los alumnos que tomaran apuntes, con el fin de que contarán con material de estudio personal y reforzarán su atención. Después de esta primera etapa, se procedió a la lectura de un ejemplo de crónica. Para ello se empleó una técnica conocida como lectura robada, que consiste en leer un texto entre varios lectores en voz alta.

Participaron alumnos voluntarios, así como la maestra titular del grupo, lo cual ayudó a fomentar un clima de colaboración, además de propiciar el desarrollo de la expresión oral. Esta estrategia, si bien sencilla, es eficaz para involucrar a los alumnos en la dinámica de lectura y convertirla en una experiencia más activa y compartida. Como afirma Isabel Solé (1992), “leer no es sólo decodificar un texto, sino interactuar con él, interpretarlo y construir significados a través de la experiencia personal y social” (p. 18).

Una vez finalizada la lectura, se realizaron algunas preguntas orales generales para indagar en la comprensión inicial del texto: ¿De qué trató la crónica? ¿Qué hechos se narran? ¿Cuál es la postura del autor? Estas preguntas permitieron activar el pensamiento reflexivo de los estudiantes y facilitaron el tránsito hacia una comprensión más profunda. Posteriormente, se proyectaron en el pizarrón preguntas específicas de comprensión lectora, organizadas en tres niveles: literal, inferencial y crítico, con base en el enfoque propuesto por Solé (1992) (p. 25). Los alumnos anotaron y respondieron las preguntas en sus cuadernos, promoviendo así el trabajo individual, la reflexión y la organización escrita del pensamiento.

Al concluir esta etapa, se realizó una socialización de respuestas, donde varios alumnos compartieron sus opiniones y hallazgos. En este espacio surgieron algunas diferencias en la interpretación de ciertos pasajes, lo cual dio lugar a un diálogo respetuoso, en el que se compararon y discutieron puntos de vista. Esta dinámica resultó enriquecedora, ya que promovió la argumentación oral, el respeto a la diversidad de opiniones y el desarrollo de habilidades comunicativas. Como señala Paulo Freire (1997), “la educación debe ser un acto de diálogo, en el que cada sujeto, desde su lugar, se reconozca como portador de saberes y como interlocutor válido” (p. 65). Sin embargo, durante el desarrollo de la actividad también se identificaron algunas áreas de mejora. Se observó que una parte del grupo no se mantuvo completamente atenta durante la lectura, mostrando signos de distracción o

desinterés. Esto podría deberse a diversos factores, entre ellos, la elección del texto o la dinámica de la lectura. Aunque el contenido de la crónica era pertinente, tal vez no logró conectar con los intereses o experiencias del grupo. En este sentido, sería oportuno seleccionar textos más cercanos al entorno de los alumnos, que les permitan establecer vínculos emocionales o experienciales con lo que leen. Daniel Cassany (2006) menciona que “para que una lectura sea significativa, debe estar contextualizada, ser atractiva y despertar preguntas en quien la realiza” (p. 74). Otra posibilidad de mejora consiste en diversificar las estrategias de lectura, incorporando recursos que estimulen más canales de aprendizaje. Por ejemplo, se podría complementar la lectura con imágenes, audios, videos breves o incluso dramatizaciones cortas. La implementación del teatro leído, por ejemplo, puede aumentar el interés y la comprensión del texto al activar otras formas de representación. Además, permitir que los estudiantes escojan entre diferentes crónicas según sus intereses también puede aumentar su nivel de implicación. Estas estrategias contribuyen no solo a mejorar la comprensión lectora, sino también al desarrollo de la creatividad, la empatía y la expresión corporal.

En relación con la evaluación, la actividad logró integrar una evaluación formativa mediante las preguntas proyectadas y la socialización de respuestas. No obstante, sería conveniente establecer con mayor claridad criterios de evaluación mediante el uso de una rúbrica, que permita valorar no solo el contenido de las respuestas, sino también la calidad de la argumentación, la profundidad del análisis y la capacidad de expresarse con claridad y coherencia. Este tipo de instrumentos favorecen la transparencia del proceso evaluativo, al mismo tiempo que promueven la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Por otro lado, uno de los aciertos más notables de la sesión fue el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La presentación digital, el proyector y el uso de recursos visuales contribuyeron a

organizar mejor la información y a captar la atención de algunos alumnos, especialmente aquellos con estilos de aprendizaje visual. Esta integración responde a las necesidades educativas actuales, en las que la tecnología no debe ser un fin en sí mismo, sino una herramienta que potencie el aprendizaje. Como expresa Tünnermann Bernheim (2008), “las TIC no sustituyen al maestro, pero sí amplían sus posibilidades de enseñanza y abren nuevas puertas al conocimiento” (p. 102).

En conclusión, la actividad permitió avanzar en los objetivos planteados para la clase: introducir a los alumnos en el género de la crónica, fomentar la lectura comprensiva, promover la participación oral y escrita, e integrar el uso de tecnologías de apoyo. No obstante, también evidenció la necesidad de repensar algunas estrategias para mantener la atención sostenida del grupo y favorecer una mayor implicación emocional y cognitiva. Como docente en formación, reconozco que cada experiencia en el aula representa una oportunidad de aprendizaje profesional, donde se articulan la teoría, la práctica y la reflexión crítica. Como lo expresa Philippe Meirieu (2001), “enseñar no es aplicar recetas, sino comprometerse en una relación viva con los alumnos, adaptando y creando caminos posibles para que cada uno avance en su proceso de formación” (p. 37).

La evaluación de la actividad realizada el 27 de marzo de 2025 se desarrolló de manera principalmente formativa y cualitativa, enfocándose en observar los procesos de comprensión, análisis y participación de los alumnos durante el abordaje del género periodístico de la crónica. Desde el inicio, la sesión permitió identificar distintos niveles de apropiación del contenido, evidentes tanto en las respuestas orales como en la resolución escrita de las preguntas proyectadas, que fueron diseñadas conforme a los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

Durante la etapa de lectura y socialización de ideas, fue posible notar que varios estudiantes lograron identificar con claridad los elementos esenciales del

texto, tales como la secuencia cronológica, los hechos narrados y la postura del autor, lo cual denotó un primer nivel de comprensión literal. Algunos alumnos incluso fueron capaces de inferir intenciones comunicativas y deducir el mensaje implícito del autor, lo cual evidenció avances hacia la comprensión inferencial. De manera destacada, unos pocos estudiantes formularon opiniones críticas bien sustentadas, cuestionando la perspectiva del texto o relacionándola con situaciones de su propio entorno, lo que mostró un nivel más avanzado de pensamiento reflexivo.

En cuanto a la expresión oral, se observó una participación activa por parte de un grupo de alumnos, quienes se mostraron dispuestos a intervenir, compartir sus respuestas y contrastar opiniones con sus compañeros. No obstante, también se identificó un sector del grupo que se mantuvo más pasivo o desconectado, en especial durante la lectura, lo cual impactó en su posterior participación. Esta disparidad en el nivel de involucramiento permitió reflexionar sobre la necesidad de diversificar las estrategias didácticas, especialmente para captar el interés de aquellos estudiantes que requieren estímulos más dinámicos o adaptaciones específicas.

Por otra parte, el trabajo escrito individual que consistió en responder preguntas de comprensión permitió evaluar con mayor objetividad el nivel de apropiación de los contenidos. La mayoría de los estudiantes logró responder correctamente las preguntas literales, mientras que las inferenciales y críticas presentaron un mayor grado de dificultad. En algunos casos, las respuestas fueron superficiales o poco argumentadas, lo que señala la necesidad de fortalecer las habilidades de análisis y escritura reflexiva, posiblemente mediante ejercicios guiados o el modelado de respuestas esperadas.

Es importante mencionar que, si bien no se utilizó una rúbrica formal en esta ocasión, se aplicaron criterios implícitos durante la revisión y retroalimentación oral, tales como la claridad en la expresión, la pertinencia de las ideas, la conexión con el texto y la coherencia argumentativa. En futuras

sesiones, se considera valioso elaborar e implementar una rúbrica con indicadores precisos, que permita a los alumnos conocer con anticipación los aspectos a evaluar, autorregular su desempeño y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

En términos generales, la actividad cumplió con su propósito pedagógico de acercar a los estudiantes al género de la crónica, generar espacios de lectura comprensiva y fomentar la producción de ideas propias. Sin embargo, la evaluación también permitió visibilizar aspectos a mejorar en cuanto a la selección de textos, la participación equitativa y la profundización en los niveles superiores de comprensión. La experiencia dejó en claro que la evaluación no debe entenderse como un acto aislado de medición, sino como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a acompañar, guiar y potenciar el desarrollo de competencias comunicativas. (véase anexo I y J)

Actividad 4. “La semilla del abismo”

La cuarta actividad del proyecto de literatura se desarrolló el día jueves 3 de abril de 2025, en el grupo de 3°F de secundaria, dentro del horario habitual de 11:10 a 12:00 horas. Esta sesión se propuso como un espacio de encuentro entre los adolescentes y una narrativa de misterio cargada de simbolismo natural, lo cual representaba una oportunidad ideal para fomentar tanto la comprensión lectora como el desarrollo de la imaginación literaria. En esta ocasión, el texto trabajado fue La semilla del abismo, cuento que ofrece múltiples capas de lectura: desde la historia literal hasta interpretaciones simbólicas del miedo a lo desconocido y de la transformación de lo cotidiano en lo extraño.

Desde el inicio de la clase, se planteó una estrategia de ambientación visual y emocional que preparara a los estudiantes para el encuentro con el texto. Para ello, se proyectaron en el aula una serie de imágenes cuidadosamente seleccionadas que mostraban paisajes naturales con una atmósfera

inquietante: bosques cubiertos por neblina, caminos solitarios al atardecer, ríos oscuros serpenteando entre árboles sin hojas, montañas deformadas por la bruma. Estas imágenes no solo cumplían una función estética, sino que actuaban como disparadores emocionales y cognitivos. Se trataba de utilizar la imagen como umbral hacia la ficción, invitando a los estudiantes a transitar de su cotidianidad al espacio simbólico del cuento. Como afirma Daniel Cassany (2006), “una buena lectura literaria no comienza cuando abrimos el libro, sino cuando algo nos inquieta, nos intriga, nos provoca preguntas” (p. 58). En este caso, las imágenes sirvieron como ese “algo” inicial, sembrando la inquietud que el texto vendría a cultivar. A partir de esas imágenes, se escribieron tres preguntas en el pizarrón: “¿Qué sensación les provoca este lugar?”, “¿Qué pasaría si quedaran atrapados ahí?” y “¿Creen que la naturaleza puede cambiar de manera extraña sin explicación?”.

Las respuestas de los alumnos fueron inmediatas y variadas. Algunos expresaron miedo, otros fascinación; unos más hablaron de sentirse atrapados o perdidos, y algunos mencionaron que les recordaban escenas de películas de horror o videojuegos. Un alumno, por ejemplo, mencionó que uno de los paisajes le recordaba al bosque de Slenderman, mientras que otra alumna dijo que una de las montañas le parecía un rostro humano deformado. Estas asociaciones mostraron que los estudiantes no solo observaban con atención, sino que eran capaces de establecer conexiones culturales, personales y simbólicas con lo que veían. Esto reforzó la idea de que antes de leer, ya estábamos construyendo significados juntos.

Una vez establecida esa atmósfera de extrañeza y curiosidad, se procedió a la lectura del cuento. La estrategia elegida fue la “lectura robada”, que consiste en que los alumnos leen en voz alta y se ceden el turno de manera espontánea, sin un orden preestablecido. Esta técnica permite que todos los estudiantes se mantengan atentos, ya que no saben en qué momento les tocará leer. Además, favorece la participación de quienes suelen ser más

tímidos, pues se sienten incluidos en una dinámica colectiva. Durante esta lectura, se observó que la mayoría de los alumnos participó con disposición. Algunos leyeron con entonación adecuada, interpretando los diálogos y creando tensión en los momentos clave. Otros, si bien mostraban cierta inseguridad, lo hicieron con interés y fueron respetados por sus compañeros, lo que denota un ambiente de aula empático y solidario.

Un rasgo notable del comportamiento del grupo en esta actividad fue su capacidad de mantener la atención durante un tiempo prolongado. A pesar de que el texto tiene un tono denso y un ritmo narrativo pausado, los estudiantes no perdieron el hilo de la historia. Al contrario, al finalizar la lectura, comenzaron a hacer comentarios espontáneos sobre ciertos pasajes, en particular sobre la forma en que el entorno parecía absorber a los personajes o sobre la incertidumbre del final. Estas reacciones mostraban un alto nivel de implicación emocional y cognitiva. Como señala Teresa Colomer (2010), “leer literatura no es simplemente entender lo que pasa, sino interpretar lo que no se dice, imaginar lo que falta y reflexionar sobre lo que sugiere” (p. 32). En este caso, el texto funcionó como un catalizador de la interpretación colectiva.

Después de la lectura, se propuso a los estudiantes una actividad de síntesis y análisis en parejas. Se les pidió que, en cinco oraciones, redactaran un resumen del cuento que incluyera los siguientes elementos: los personajes principales, el espacio narrativo, el conflicto central y el desenlace. Esta actividad trabajó varios objetivos: desarrollar la capacidad de condensar información, fomentar el trabajo colaborativo y poner a prueba la comprensión profunda del texto. La respuesta del grupo fue ejemplar. Las parejas se organizaron con agilidad, discutieron sobre los elementos del texto, debatieron qué era esencial y qué podía omitirse. Se observó un trabajo dialógico, donde los estudiantes negociaban sentidos, corregían ideas y colaboraban genuinamente. Algunos incluso usaron lápiz para borrar y reescribir partes del

resumen, lo que demuestra que no estaban haciendo la tarea mecánicamente, sino que les importaba la calidad del producto.

Durante este proceso, algunas parejas necesitaron orientación, especialmente aquellas que confundían detalles secundarios con elementos estructurales. En esos casos, mi intervención consistió en plantearles preguntas guía como: “¿Quién toma las decisiones importantes en la historia?”, “¿Dónde ocurre lo más extraño?” o “¿Qué pasa al final con el personaje principal?”. Estas preguntas, más que brindar respuestas, invitaron a los alumnos a regresar al texto, a revisar sus notas mentales y a pensar de manera autónoma. Esta forma de acompañamiento está en consonancia con lo que menciona Emilia Ferreiro (1999) sobre el papel del docente como mediador: “enseñar a leer no es transmitir habilidades, sino crear condiciones para que el otro construya significados” (p. 28). Esa fue, precisamente, la intención detrás de cada intervención. Una vez que todas las parejas terminaron su resumen, se abrió un espacio de socialización. Cada binomio leyó en voz alta su resumen, y los demás compañeros ofrecieron comentarios orales sobre lo que les llamó la atención, qué podían mejorar o qué detalles habían pasado por alto.

Esta actividad, que en otros momentos puede resultar dispersa o poco efectiva, en esta ocasión fluyó con gran madurez por parte del grupo. Se escuchaban unos a otros, hacían observaciones respetuosas, argumentaban sus opiniones. Una alumna señaló que el resumen de sus compañeros era muy bueno pero que no mencionaba el conflicto con la naturaleza, lo cual —dijo— era esencial en el cuento. Otro alumno agregó que varios resúmenes no mencionaban el abismo literal y simbólico que atraviesan los personajes. Estas observaciones no sólo enriquecieron la actividad, sino que mostraron que los estudiantes estaban comprendiendo e interpretando a un nivel alto. Como señala Michèle Petit (2008), “la lectura literaria forma parte de los dispositivos que permiten al sujeto elaborar su experiencia, nombrar lo que

siente, pensar lo que vive” (p. 33). En este sentido, los estudiantes no solo estaban resumiendo una historia: estaban apropiándose de ella, haciéndola suya. Para cerrar la sesión, se propusieron tres preguntas de reflexión final que los estudiantes anotaron en sus cuadernos: “¿Qué emociones sintieron al imaginar nuevas partes de la historia?”, “¿Qué detalles de horror o misterio fueron más efectivos en sus creaciones?” y “¿Por qué creen que el miedo a lo desconocido es un tema tan recurrente en cuentos y películas?”. Las respuestas orales que ofrecieron fueron reveladoras. Muchos hablaron del miedo a lo que no se puede explicar, a la pérdida de control, al desbordamiento de la naturaleza. Otros mencionaron que lo más inquietante del cuento era que no había un “monstruo” claro, sino una atmósfera que se volvía cada vez más opresiva. Estas respuestas muestran que los adolescentes no son lectores pasivos: son capaces de reflexionar sobre el lenguaje, el estilo y los efectos emocionales de la literatura. En este proceso, como docente, fui desarrollando competencias fundamentales como la mediación lectora, la escucha activa, la planificación de experiencias literarias significativas y la evaluación formativa basada en la interacción oral y escrita.

No obstante, también reconozco áreas de mejora. Uno de los aspectos a fortalecer es la integración de las tecnologías digitales. Si bien el uso de imágenes fue un acierto, podría haber incluido herramientas interactivas como Jamboard, Mentimeter o Padlet para que los alumnos compartieran sus reflexiones de forma sincrónica y colaborativa. Asimismo, podría haberse asignado una lectura anticipada del cuento como tarea previa, lo que permitiría destinar más tiempo de clase al análisis y la producción creativa. También es necesario diversificar las formas de evaluación: si bien la participación oral fue valiosa, podría haber complementado con una rúbrica escrita de los resúmenes y las respuestas reflexivas.

A pesar de estos puntos a mejorar, considero que la sesión fue altamente significativa tanto para los alumnos como para mí. Ellos lograron vivir la

literatura como experiencia sensible, reflexiva y creativa; yo, como docente, fortalecí mi papel como mediadora y diseñadora de ambientes de aprendizaje literario. Como afirma Graciela Montes (2000), “la literatura no solo educa, también salva, consuela, inquieta y transforma” (p. 84). Esa transformación, pequeña pero genuina, fue visible en los rostros, las palabras y las interpretaciones de los alumnos al finalizar la clase. Estas respuestas muestran que los adolescentes no son lectores pasivos: son capaces de reflexionar sobre el lenguaje, el estilo y los efectos emocionales de la literatura. En este proceso, como docente, fui desarrollando competencias fundamentales como la mediación lectora, la escucha activa, la planificación de experiencias literarias significativas y la evaluación formativa basada en la interacción oral y escrita.

La evaluación de esta actividad no se limitó a la revisión de un producto final, sino que fue un proceso continuo y multidimensional que acompañó cada momento de la sesión. Se evaluó, en primer lugar, la participación activa y reflexiva durante la lectura robada. Aquí se valoró la entonación, la comprensión implícita y explícita de las frases leídas, así como el respeto a los turnos y la disposición para integrarse al ejercicio colectivo. Esta evaluación se realizó de forma cualitativa, mediante observación directa y registro anecdótico. Además, se utilizaron preguntas detonadoras para verificar la comprensión de los estudiantes a lo largo de la lectura.

En segundo lugar, el resumen en binas fue evaluado a partir de cuatro criterios establecidos previamente y mencionados en clase: identificación clara de los personajes principales, descripción adecuada del lugar, precisión en la formulación del problema central y coherencia en el desenlace. Estos resúmenes fueron revisados in situ, mientras las parejas trabajaban, y posteriormente compartidos en plenaria. Durante la exposición oral, también se evaluó la capacidad argumentativa de los estudiantes al defender o comentar los resúmenes de sus compañeros. La evaluación en este punto fue tanto

formativa como diagnóstica, ya que permitió identificar qué alumnos comprendieron los ejes estructurales del cuento y cuáles requerían mayor apoyo para distinguir entre elementos centrales y secundarios en un texto narrativo.

Finalmente, las respuestas a las preguntas de reflexión final permitieron observar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y apreciación literaria. Se valoró la pertinencia de los argumentos, la conexión con el texto y la profundidad emocional o simbólica de las ideas. Aunque estas respuestas no se recogieron por escrito, el intercambio oral permitió apreciar que varios alumnos comenzaron a reconocer patrones narrativos del género de horror, así como a vincular los temas del cuento con experiencias propias o referencias culturales externas (películas, series, videojuegos).

Si bien esta evaluación tuvo un carácter eminentemente cualitativo, también se establecieron niveles de desempeño generales que me permitieron sistematizar los resultados. Para cada estudiante se consideraron tres aspectos esenciales: comprensión lectora, producción escrita breve (resumen) y participación reflexiva oral. Cada uno se valoró con base en una escala de logro: logrado, en proceso y por desarrollar. Esta escala permitió ofrecer retroalimentación específica a los estudiantes, reconociendo sus aciertos y señalando rutas de mejora. Como lo plantea el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación debe tener una función formativa y no sancionadora, ser justa, situada y orientada al crecimiento del alumno en su contexto.

Esta manera de evaluar me permitió captar la riqueza del proceso más allá del producto final. De hecho, algunos alumnos que no lograron un resumen plenamente estructurado, destacaron en las reflexiones orales; otros que no participaron mucho durante la lectura, mostraron una gran capacidad para sintetizar las ideas centrales. Esta variedad de desempeños refuerza la

necesidad de implementar una evaluación diversificada y flexible, que valore las distintas formas en que los estudiantes se vinculan con la literatura.

De cara a futuras sesiones, considero necesario integrar un instrumento más estructurado de evaluación, como una rúbrica o lista de cotejo, que permita retroalimentar de forma más clara y objetiva tanto a los alumnos como a mí misma como docente. También sería útil recopilar de forma escrita algunas producciones, especialmente las reflexiones finales, para poder analizarlas con mayor detenimiento y documentar el avance de cada estudiante a lo largo del proyecto. Esta experiencia, como muchas otras en el aula, me recordó que enseñar literatura es mucho más que leer textos: es acompañar procesos de sentido, abrir espacios de expresión, y construir comunidad en torno a las palabras.

Diagnóstico final

El día 12 de mayo de 2025, en el horario de 10:20 a 11:10, se llevó a cabo en el aula la aplicación de un diagnóstico final de comprensión lectora con los alumnos de tercer grado. Esta actividad tuvo como propósito principal evaluar los avances alcanzados por los estudiantes en relación con su capacidad para comprender, interpretar y reflexionar críticamente sobre un texto. La evaluación consistió en la lectura individual del cuento “El vaso de leche”, del autor chileno Manuel Rojas, seguida de una serie de preguntas cuidadosamente diseñadas para explorar los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

El instrumento de evaluación incluyó dos preguntas correspondientes al nivel literal, dos al nivel inferencial y cuatro al nivel crítico, con lo cual se buscó abarcar de forma equilibrada el espectro de habilidades lectoras que se han trabajado a lo largo de este informe de prácticas. Antes de iniciar la actividad, se pidió a los alumnos que guardaran silencio, que leyeran tanto el texto como las preguntas con detenimiento, y que procuraran responder con claridad y

fundamento. Al finalizar el diagnóstico escrito, se abrió un breve espacio de retroalimentación oral, donde se hicieron preguntas como: ¿De qué trataba la historia?, ¿Te gustó?, ¿Por qué?, promoviendo así la expresión espontánea de opiniones y sentimientos frente a la lectura.

“El vaso de leche” resultó ser una elección adecuada para esta actividad, ya que presenta una trama sencilla en apariencia, pero cargada de profundidad emocional y crítica social. La historia de un joven en situación de calle, quien se ve impulsado por el hambre y la vergüenza a robar, pero que finalmente es auxiliado por una mujer anónima, permite al lector establecer múltiples vínculos con valores como la solidaridad, la dignidad y la esperanza. Como señala Isabel Solé (1992), leer no es sólo decodificar palabras o reconocer significados explícitos; leer implica construir sentidos, inferir intenciones y conectar lo leído con la experiencia y el conocimiento del lector. En palabras de esta autora, “leer no es sólo decodificar signos; es construir significados a partir de lo que el texto dice, de lo que sugiere y de lo que el lector aporta desde sus conocimientos previos” (p. 15).

Los resultados obtenidos fueron, en muchos sentidos, alentadores. A diferencia de lo observado al inicio en la aplicación del primer diagnóstico donde la mayoría de los estudiantes se encontraba en un nivel literal o inferencial, en esta ocasión, una amplia mayoría logró ubicarse en el nivel de comprensión crítica, lo que constituye un avance considerable y evidencia del impacto de las prácticas de lectura sostenidas a lo largo de esta jornada de trabajo. Para evaluar este diagnóstico final, se aplicó un instrumento que incluyó preguntas de distintos niveles de complejidad, alineadas con los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica.

La revisión y valoración de las respuestas se realizaron mediante una heteroevaluación, utilizando una lista de cotejo que permitió observar con claridad el cumplimiento de los criterios establecidos: identificación explícita de información, interpretación de significados implícitos, emisión de juicios

personales con base en el texto, y establecimiento de relaciones entre el contenido leído y su contexto social o personal.

Este resultado es relevante porque demuestra que los alumnos no sólo comprendieron el contenido del cuento, sino que también fueron capaces de emitir juicios personales, establecer relaciones con su entorno y reflexionar sobre los valores implicados en la historia.

A lo largo del ciclo escolar, se promovieron diversas estrategias didácticas centradas en el desarrollo de la comprensión lectora. Actividades como la lectura compartida, los círculos de discusión literaria, el uso de organizadores gráficos, la escritura de respuestas argumentadas y los debates fueron elementos constantes en el aula. Tal como sostiene Daniel Cassany, “comprender un texto no es una actividad pasiva, sino un proceso activo de construcción de sentido que implica interactuar con el contenido y con los propios esquemas del lector” (Cassany, 2006, p. 44). Esta afirmación encuentra eco en la práctica docente, donde se observa que la participación activa de los estudiantes en la lectura y discusión de textos favorece el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Sin embargo, el progreso alcanzado no sólo es atribuible a las estrategias pedagógicas implementadas, sino también al cambio de actitud que los propios alumnos han mostrado hacia la lectura.

En los primeros meses del ciclo escolar, muchos estudiantes se enfrentaban a los textos con desconfianza, consideraban la lectura como una actividad obligatoria y ajena a sus intereses. Poco a poco, a través de textos significativos, preguntas provocadoras y actividades que apelaban a su mundo emocional y social, comenzaron a descubrir el placer de leer, a reconocerse en las historias, a reflexionar sobre sus propias vivencias. Como afirma Emilia Ferreiro, “aprender a leer no es sólo dominar un código, es apropiarse de una práctica cultural que transforma la manera en que los sujetos se relacionan con el mundo” (Ferreiro, 2002, p. 45).

En el caso concreto del diagnóstico aplicado, muchas de las respuestas escritas reflejaron no sólo comprensión literal, sino también interpretaciones personales y valoraciones morales del actuar de los personajes. Algunos estudiantes, por ejemplo, compararon la actitud de la mujer del cuento con personas reales que ellos conocen, y señalaron la importancia de ayudar al otro sin juzgarlo. Estas respuestas muestran que, tal como plantea Louise Rosenblatt, “la lectura literaria es una transacción entre el lector y el texto, donde la experiencia estética del lector forma parte del sentido que se construye” (Rosenblatt, 2002, p. 268). Esta idea se confirma cuando los alumnos, al leer, no solo buscan entender lo que pasa en el texto, sino también preguntarse por qué sucede, cómo se sienten los personajes, y qué harían ellos en una situación similar.

Cabe mencionar que, a pesar de los avances logrados, algunos estudiantes aún presentan dificultades para pasar del nivel inferencial al crítico. Este grupo tiende a centrarse en aspectos superficiales del texto o responde de forma mecánica, sin establecer conexiones con su propia experiencia ni con otras realidades.

Esto evidencia que la comprensión lectora, lejos de ser una habilidad ya adquirida, es un proceso en permanente construcción, que requiere ser reforzado de manera continua. En esta línea, Paulo Freire señala que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel” (Freire, 1984, p. 11), lo cual nos recuerda que enseñar a leer críticamente también implica enseñar a observar, cuestionar y comprender el entorno.

Desde una perspectiva reflexiva, este diagnóstico ha sido valioso no solo por los resultados obtenidos, sino porque permite mirar hacia atrás y reconocer los aciertos y áreas de oportunidad de la práctica docente. La planeación intencionada, la selección adecuada de textos, la creación de ambientes propicios para la lectura y la confianza construida entre docente y alumnos son

factores que incidieron en los logros obtenidos. Al mismo tiempo, es necesario fortalecer el acompañamiento personalizado, diseñar estrategias diferenciadas para quienes aún se encuentran en niveles inferiores de comprensión y seguir fomentando el diálogo como una herramienta para construir sentidos en colectivo.

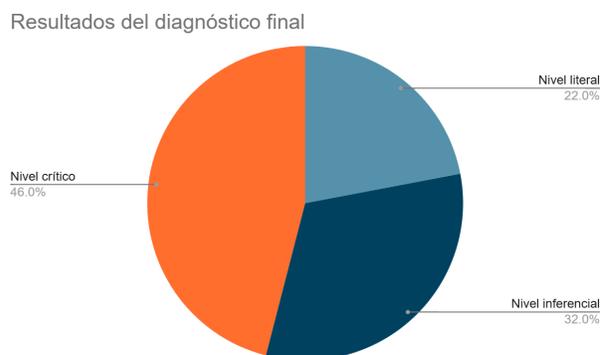
En conclusión, la aplicación del diagnóstico final de comprensión lectora evidenció avances relevantes en el desarrollo de habilidades lectoras, particularmente en el nivel crítico. Este progreso no solo se reflejó en los resultados obtenidos, sino también en la actitud analítica y reflexiva que los estudiantes demostraron al interactuar con los textos. Fue posible observar cómo lograron establecer vínculos significativos entre lo leído y su contexto, emitir juicios fundamentados y adoptar una postura activa frente al contenido.

Tal como señala Freire (1984), “leer es un acto de conocimiento” (p. 10), y en este proceso formativo los estudiantes no solo mejoraron su capacidad para comprender textos, sino también para interpretar la realidad desde una perspectiva más consciente y crítica. Este tipo de comprensión es esencial para la formación de sujetos capaces de participar de manera informada en su entorno social y cultural.

Como recomendación, es fundamental que los alumnos mantengan el hábito de lectura de forma constante, eligiendo textos variados que les permitan ampliar su comprensión del mundo y desarrollar una mirada analítica. Además, se sugiere que continúen ejercitando la argumentación oral y escrita, la formulación de preguntas y la reflexión sobre las ideas implícitas en los textos. Estas prácticas fortalecerán su competencia lectora y contribuirán a su desarrollo como lectores autónomos, críticos y comprometidos. (véase anexo K y L). A continuación se muestra una gráfica con los resultados obtenidos del diagnóstico final:

Figura 4

Muestra los porcentajes de los resultados del diagnóstico aplicado.



Nota: La presente figura es creación propia de la autora de este documento.

IV. Conclusiones y recomendaciones

Las prácticas profesionales desarrolladas en la Escuela Secundaria General “Graciano Sánchez Romo” representan uno de los momentos más significativos en mi formación docente, tanto por su profundidad académica como por el impacto emocional que tuvo en mí como futura maestra de español. Esta etapa me permitió comprobar que la docencia va mucho más allá de la transmisión de contenidos: es una tarea profundamente humana, que requiere sensibilidad, empatía, compromiso y una disposición constante a la mejora.

Al ingresar por primera vez al aula como practicante, experimenté una mezcla de entusiasmo, nerviosismo y responsabilidad. Aunque contaba con fundamentos teóricos sólidos, sabía que el reto real se encontraba en el aula, en la interacción con los estudiantes, en la gestión del grupo, y en la capacidad para traducir mis planificaciones en experiencias de aprendizaje significativas. Desde el inicio, entendí que debía estar abierta a aprender tanto de mis errores como de los aciertos, y que cada clase sería una oportunidad para crecer profesional y personalmente.

Uno de los aprendizajes más valiosos fue constatar que la comprensión lectora no es una habilidad aislada, sino una puerta hacia la reflexión crítica, la autoconciencia y la expresión personal. Como afirma Cassany (2006), “una buena lectura literaria no comienza cuando abrimos el libro, sino cuando algo nos inquieta, nos intriga, nos provoca preguntas” (p. 58). Este enfoque lo viví de manera directa al ver cómo los estudiantes pasaban de una actitud indiferente ante la lectura a involucrarse emocionalmente con los textos trabajados. La lectura dejó de ser una actividad mecánica y se convirtió en una experiencia transformadora, que les permitió construir sentido, reconocerse en los personajes, y descubrir nuevas formas de interpretar su realidad.

Durante mis prácticas, trabajé con diversos textos literarios que propiciaron el diálogo, la reflexión ética y la creatividad. Uno de los momentos más reveladores

fue el abordaje del cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga. Lejos de limitarme a una lectura superficial del texto, diseñe una secuencia didáctica que incluyó actividades como la lectura dramatizada, el análisis de atmósferas, la redacción de cartas a los personajes y la elaboración de finales alternativos. Estas estrategias, inspiradas en enfoques didácticos activos y participativos, permitieron que los estudiantes se apropiaran del texto, dialogarían entre ellos y expresaran sus ideas desde distintas perspectivas.

Los resultados alcanzados no fueron únicamente medibles en términos académicos. Más allá del avance en los niveles de comprensión lectora de literal a inferencial y finalmente crítica, el mayor logro fue el vínculo afectivo que se generó con los estudiantes. Como afirma Michèle Petit (2001), “la lectura y la escritura literaria son espacios para reorganizar el caos interior, para elaborar lo que no se dice de otro modo” (p. 45). Esta afirmación cobra especial sentido cuando se observa cómo, a través de la literatura, los jóvenes encuentran palabras para expresar sus emociones, inquietudes y deseos. Algunos alumnos, que al principio se mostraban retraídos o poco participativos, empezaron a compartir sus opiniones, a escribir con entusiasmo y a disfrutar del acto de leer como una experiencia personal y colectiva.

Además, esta experiencia me ayudó a comprender que enseñar requiere también del arte de observar y de saber escuchar. Noté cómo ciertos estudiantes necesitaban más apoyo, cómo algunos textos resonaban de manera distinta en cada uno y cómo los procesos individuales merecen tanta atención como los resultados grupales. En este sentido, el diagnóstico inicial fue una herramienta crucial, tal como menciona la SEP (2022), ya que permitió conocer a fondo las fortalezas y áreas de oportunidad del grupo, y adecuar las estrategias a las necesidades reales del aula. Reconocer la diversidad del grupo no sólo fue un acto pedagógico, sino también ético: se trataba de brindar a cada estudiante las condiciones necesarias para que pudiera aprender y desarrollarse a su ritmo.

La emoción fue un eje transversal en esta experiencia. Recuerdo particularmente la lectura de “El almohadón de plumas”, que se convirtió en una vivencia compartida. Como lo señala Bloom (1994), “la literatura nos ayuda a vivir, nos ofrece consuelo, desafío, placer y verdad” (p. 25). Ver a los estudiantes conmoverse, imaginar, debatir y escribir con pasión me recordó por qué elegí esta profesión. Fue en esos momentos, cuando el aula se transformaba en un espacio de diálogo y descubrimiento, que comprendí el verdadero poder educativo de la literatura.

Desde lo escolar, las prácticas me permitieron aplicar competencias fundamentales del perfil de egreso de la escuela normal, como el uso crítico de las TIC y la incorporación de recursos didácticos adecuados al desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Aprendí a planear con base en evidencias, a evaluar de forma formativa y a reflexionar sobre cada intervención. Como sostiene Schön (1983), el docente debe ser un “profesional reflexivo”, capaz de pensar en su práctica mientras actúa, para mejorar constantemente (p. 68). Esta capacidad de análisis me permitió ajustar mis clases, retroalimentar a los estudiantes de manera significativa y aprender de cada situación que se presentó en el aula.

En retrospectiva, puedo afirmar que las prácticas profesionales no sólo fortalecieron mis competencias docentes, sino que también me permitieron construir una identidad profesional comprometida con la equidad, la inclusión y el pensamiento crítico. La educación secundaria es una etapa decisiva en la vida de los jóvenes, y el papel del docente de español es crucial para acompañarlos en la construcción de su voz, su pensamiento y su mirada sobre el mundo.

Sin embargo, también debo reconocer que hubo aspectos por mejorar. Por ejemplo, en algunas sesiones noté que la gestión del tiempo fue un desafío, ya que algunas actividades se extendían más de lo previsto y no siempre lograba cerrar con una reflexión colectiva. Esto me llevó a replantear mi forma de planificar, incorporando márgenes de tiempo y espacios de autoevaluación más definidos. También comprendí la importancia de diversificar los recursos para

atender los distintos estilos de aprendizaje presentes en el grupo. Algunos estudiantes respondían mejor a actividades visuales, otros a tareas escritas o colaborativas. Esta diversidad me retó a ser más flexible y creativa en mis propuestas didácticas.

Otra área de oportunidad fue la evaluación. Aunque procuré realizarla de forma formativa y continua, reconozco que, en ocasiones, prioricé el producto sobre el proceso. Esto me llevó a reflexionar sobre la necesidad de diseñar instrumentos de evaluación que contemplen no sólo el resultado final, sino también el trayecto de aprendizaje, los avances individuales y la participación activa de los estudiantes. La coevaluación y la autoevaluación, por ejemplo, se revelaron como estrategias valiosas que deseo fortalecer en mi futura práctica.

En conclusión, las prácticas profesionales fueron una experiencia transformadora que reafirmó mi vocación docente y mi compromiso con la enseñanza del español. Aprendí que enseñar es acompañar, escuchar, proponer, cuestionar y, sobre todo, aprender junto con los estudiantes. Como menciona Paulo Freire (1997), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 88). Esta visión del aprendizaje como un proceso dialógico y colectivo fue una constante en mi práctica, y deseo seguir cultivándola en mi camino como maestra.

Hoy, al mirar atrás, me llevó no solo experiencias pedagógicas, sino también vivencias humanas profundamente significativas. Cada mirada curiosa, cada pregunta inesperada, cada texto compartido y cada logro alcanzado en el aula fueron piezas fundamentales en mi formación. Estoy convencida de que la docencia, cuando se ejerce con pasión, ética y reflexión, puede transformar vidas comenzando por la nuestra.

Referencias:

- Arana, J., & García, E. (1995). La lectura y sus implicaciones en la comprensión textual. Editorial Universitaria.
- Bloom, H. (1994). Cómo y por qué leer. Anagrama.
- Bloom, H. (1994). El canon occidental. Anagrama.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.
- Cassany, D. (2006). Desmontando la lectura: Cómo se aprende a comprender textos. Graó.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Colomer, T. (2010). Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela. Océano Travesía.
- Condemarín, M. (1991). Leer para comprender. Editorial Universitaria.
- Díaz Barriga, F. (2002). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2021). Evaluación educativa para la transformación social. Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, T. (2006). Introducción a la teoría literaria (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata.

Ferreiro, E. (1999). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido (20.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

García, J. (2019). Gestión del tiempo y planeación educativa. Trillas.

Gómez, M. (1997). Leer y comprender: procesos cognitivos en la lectura. Paidós.

Johnston, P. (1989). Constructive evaluation of classroom reading programs. International Reading Association.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner. Deakin University Press.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.

Meirieu, P. (1998). Aprender sí, pero ¿cómo?. Editorial Laertes.

Meirieu, P. (2001). La escuela: Peligro o esperanza. Morata.

Montes, G. (2000). La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (1999). Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2001). Leer y escribir: Experiencias literarias y educativas. Fondo de Cultura Económica.

Riffo, A., & Véliz, D. (2011). Evaluación de la comprensión lectora: una aproximación psicodidáctica. *Revista Enfoques Educativos*, 13(2), 63-83.

Rodari, G. (1996). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias* (15.ª ed.). Editorial Santillana.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Marco curricular común de la Nueva Escuela Mexicana*.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Diagnóstico educativo inclusivo*. SEP.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: desafíos y perspectivas*. Editorial Universidad Centroamericana.

UNICEF, UNESCO & Banco Mundial. (2022). *Dos años después: Salvando a una generación*.

Van Dijk, T. A. (1980). *La estructura de los textos informativos*. Gredos.

VI. Anexos

GRADO 3 GRUPO P V

Instrucciones: lee el siguiente texto y responde las preguntas

Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos

Juan José Arreola

Estimable señor:

Como he pagado a usted tranquilamente el dinero que me cobró por reparar mis zapatos, le va a extrañar sin duda la carta que me veo precisado a dirigirla. En un principio no me di cuenta del desastre ocurrido. Recibí mis zapatos muy contento, augurándoles una larga vida, satisfecho por la economía que acababa de realizar: por unos cuantos pesos, un nuevo par de calzado. (Estas fueron precisamente sus palabras y puedo repetir las).

Pero mi entusiasmo se acabó muy pronto. Llegado a casa examiné detenidamente mis zapatos. Los encontré un poco deformes, un tanto duros y resecos. No quise conceder mayor importancia a esta metamorfosis. Soy razonable. Unos zapatos remontados tienen algo de extraño, ofrecen una nueva fisonomía, casi siempre deprimente.

Aquí es preciso recordar que mis zapatos no se hallaban completamente arruinados. Usted mismo les dedicó frases elogiosas por la calidad de sus materiales y por su perfecta hechura. Hasta puso muy alto su marca de fábrica. Me prometió, en suma, un calzado flamante.

Pues bien: no pude esperar hasta el día siguiente y me descalcé para comprobar sus promesas. Y aquí estoy, con los pies doloridos, dirigiendo a usted una carta, en lugar de transferirle las palabras violentas que suscitaron mis esfuerzos infructuosos.

Mis pies no pudieron entrar en los zapatos. Como los de todas las personas, mis pies están hechos de una materia blanda y sensible. Me encontré ante unos zapatos de hierro. No sé cómo ni con qué artes se las arregló usted para dejar mis zapatos inservibles. Allí están, en un rincón, guiñándome burlonamente con sus puntas torcidas.

Cuando todos mis esfuerzos fallaron, me puse a considerar cuidadosamente el trabajo que usted había realizado. Debo advertir a usted que carezco de toda instrucción en materia de calzado. Lo único que sé es que hay zapatos que me han hecho sufrir, y otros, en cambio, que recuerdo con ternura: así de suaves y flexibles eran.

Los que le di a componer eran unos zapatos admirables que me habían servido fielmente durante muchos meses. Mis pies se hallaban en ellos como pez en el agua. Más que zapatos, parecían ser parte de mi propio cuerpo, una especie de envoltura protectora que daba a mi paso firmeza y seguridad. Su piel era en realidad una piel mía, saludable y resistente. Sólo que daban ya muestras de fatiga. Las suelas, sobre todo: unos amplios y profundos adelgazamientos me hicieron ver que los zapatos se iban haciendo extraños a mi persona, que se acababan. Cuando se los llevé a usted, iban ya a dejar ver los calcetines.

También habría que decir algo acerca de los tacones: piso defectuosamente, y los tacones mostraban huellas demasiado claras de este antiguo vicio que no he podido corregir.

(Anexo A: Texto sobre el cual se realizó el diagnóstico inicial)



BENEMERITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



2. ¿Cómo describe el narrador el estado original de sus zapatos antes de la reparación?
- Eran de baja calidad y ya estaban deformados.
 - Aunque tenían desgaste, estaban bien hechos y eran cómodos.
 - Nunca le gustaron los zapatos, pero no podía comprar otros.
 - Eran unos zapatos nuevos que no habían sido usados.
3. ¿Qué aspectos físicos de los zapatos critica el narrador después de la reparación?
- Que los zapatos quedaron más grandes de lo normal.
 - Que las costuras, el pegado o la estructura quedaron defectuosos.
 - Que el color de los zapatos cambió completamente.
 - Que los zapatos se volvieron más cómodos, pero menos elegantes.
4. ¿Qué encuentra el narrador dentro de los zapatos cuando los examina?
- Los zapatos estaban suaves y flexibles.
 - La punta de los zapatos estaba bloqueada, como un "quicio de cemento".
 - Las costuras eran perfectas.
 - Los zapatos tenían la forma exacta de sus pies.
5. ¿Por qué crees que el narrador se refiere con cariño a los zapatos que usaba antes de repáralos?
- Porque eran muy caros y exclusivos.
 - Porque tenían valor emocional y estaban asociados a experiencias vividas.
 - Porque eran nuevos y todavía se veían bien.
 - Porque eran los únicos zapatos que tenía
6. ¿Qué podemos deducir sobre el carácter del narrador a partir del tono de su carta?
- Es una persona muy paciente y reservada.
 - Tiende a expresar sus emociones con calma y pocas palabras.
 - Siente orgullo por sus pertenencias y valora la calidad en el trabajo.
 - No se toma en serio los problemas y suele ser despreocupado.
7. ¿Qué implicaciones tiene que el narrador le diga al zapatero que le falta amor por su trabajo? ¿A qué se refiere?
- Que el zapatero no eligió materiales de calidad.
 - Que el zapatero no mostró dedicación ni compromiso en su trabajo.
 - Que el zapatero se negó a reparar los zapatos.
 - Que el zapatero cobró demasiado por su trabajo.
8. ¿Por qué el narrador menciona al artesano de su pueblo?
- Para demostrarle al zapatero que él sabe cómo debe hacerse el trabajo.
 - Para sugerir que el zapatero debe aprender de quienes tienen dedicación y esmero.
 - Porque recuerda que el artesano también era un mal zapatero.
 - Para compararse a sí mismo con alguien que tampoco tiene habilidades para reparar.

(Anexo B: respuestas de un alumno al diagnóstico aplicado)

1. **¿Con qué frecuencia lees fuera de la escuela?**

- Todos los días
- Varias veces a la semana**
- Una vez a la semana
- Nunca

2. **¿Qué tipo de textos te gusta leer? (Puedes marcar más de una opción)**

- Novelas
- Cuentos
- Poesía
- Cómicos o mangas
- Revistas
- Biografías
- Libros de historia o ciencia
- Mitología
- Libros de terror o misterio
- Libros de fantasía
- Libros de aventuras
- Otros: libros de suspenso y de ciencia ficción

3. **¿Tienes un libro favorito? ¿Cuál es y por qué te gustó?**

Si. Boulevard, tiene una historia muy linda

4. **¿Qué libros o textos recuerdas haber leído en el último 2025?**

Cuando no quedan mas estrellas que contar

5. **¿Prefieres leer en formato físico o digital?**

- Libro impreso
- Digital (en celular, tablet o computadora)
- No tengo preferencia**
- No suelo leer en ningún formato

6. **¿Dónde prefieres leer?**

- En casa**
- En la escuela
- En la biblioteca
- En el transporte.
- Especifica otro lugar: _____

7. **¿Cómo eliges qué libro leer?**

- Me lo recomienda un amigo o familiar
- Me llama la atención la portada o el título
- Me interesa el tema o el autor
- Lo encuentro en la biblioteca o en internet**
- Otro: _____

8. **¿Cuál es tu género o subgénero literario favorito?**

- Fantasía
- Ciencia ficción
- Terror
- Misterio o detectives
- Romance**
- Aventura
- Realismo
- Otro: _____

(Anexo C: respuesta de alumno sobre el diagnóstico de gusto e intereses de lectura)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Nombre: Arabela Gpe. García Miranda Edad: 14 Grado y grupo: 3-F

1. ¿Con qué frecuencia lees fuera de la escuela?
 a) Todos los días
 b) Varias veces a la semana
 c) Una vez a la semana
 d) Nunca

2. ¿Qué tipo de textos te gusta leer? (Puedes marcar más de una opción)

- Novelas
- Cuentos
- Poesía
- Cómics o mangas
- Revistas
- Biografías
- Libros de historia o ciencia
- Mitología
- Libros de terror o misterio
- Libros de fantasía
- Libros de aventuras
- Otros: Filosofía

3. ¿Tienes un libro favorito? ¿Cuál es y por qué te gustó?
Los batallas en el desierto de José Emilio Pacheco, me gusto por como retrata la vida a través del personaje principal

4. ¿Qué libros o textos recuerdas haber leído en el último 2025?
El túnel de Ernesto Sabato

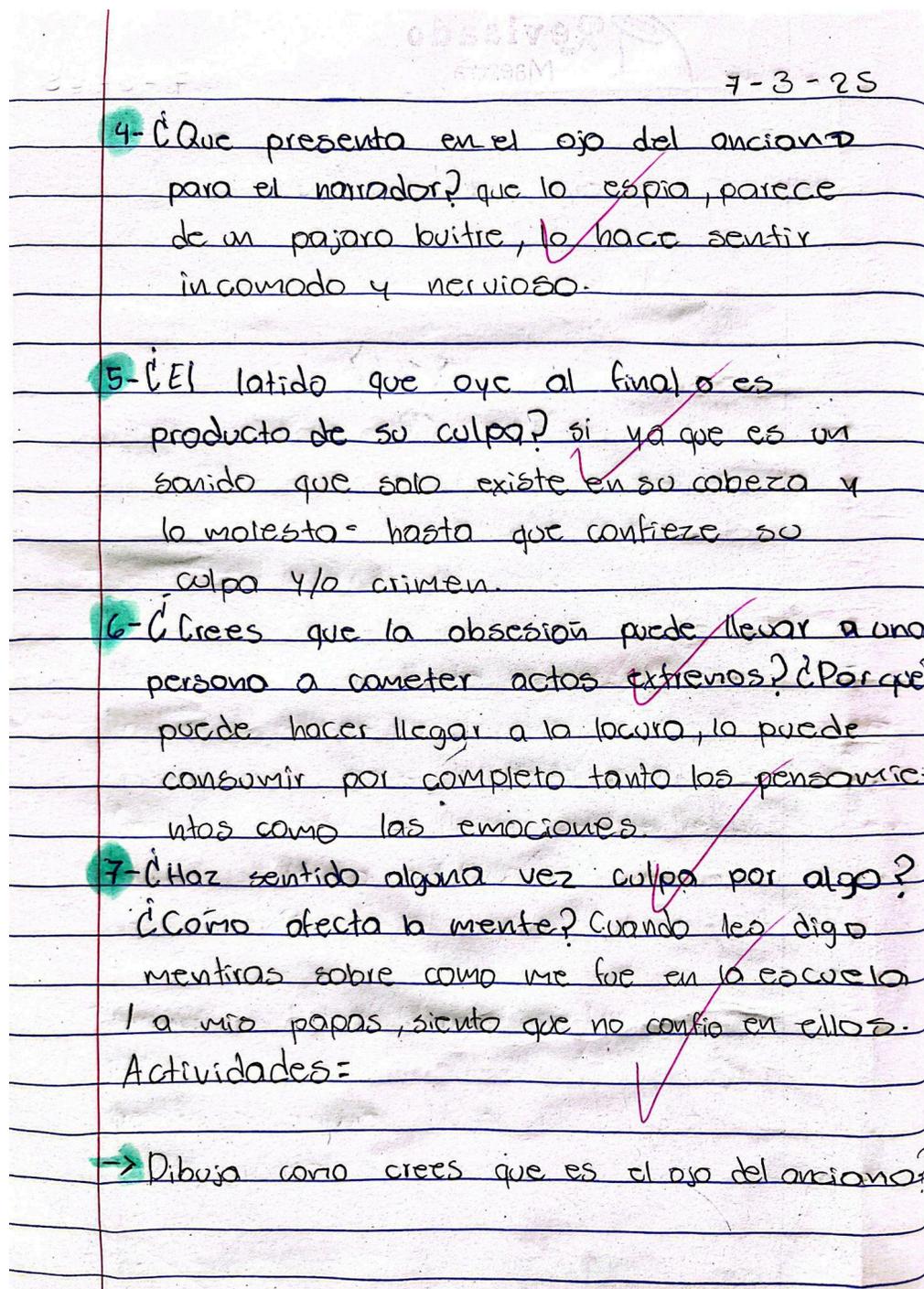
5. ¿Prefieres leer en formato físico o digital?
 a) Libro impreso
 b) Digital (en celular, tablet o computadora)
 c) No tengo preferencia
 d) No suelo leer en ningún formato

6. ¿Dónde prefieres leer?
 a) En casa
 b) En la escuela
 c) En la biblioteca
 d) En el transporte.
 e) Especifica otro lugar: _____

7. ¿Cómo eliges qué libro leer?
 a) Me lo recomienda un amigo o familiar
 b) Me llama la atención la portada o el título
 c) Me interesa el tema o el autor
 d) Lo encuentro en la biblioteca o en internet
 e) Otro: _____

8. ¿Cuál es tu género o subgénero literario favorito?
 a) Fantasía
 b) Ciencia ficción
 c) Terror
 d) Misterio o detectives
 e) Romance
 f) Aventura
 g) Realismo
 h) Otro: Realismo mágico

(Anexo D: respuesta de alumna, sobre el diagnóstico de gusto e intereses de lectura)



(Anexo E: evidencia de trabajo de un alumno sobre las preguntas aplicadas en la actividad del "corazón delator")

Maestra
Carmen Ramírez

7-3-25

→



→ Escribe un final alternativo en el que el narrador no conteece su crimen.

Incapaz de sacar el sonido del latido de su cabeza, decidió salir por un café en su auto, de regreso a casa comenzó a conducir a toda velocidad ya que el latido se hizo más fuerte y constante.

De pronto perdió el control del auto y el auto logró salir de la carretera cayendo a un barranco lleno de piedras. Finalmente murió y su secreto y su crimen se los terminó llevando a la tumba.

(Anexo F: evidencia de trabajo sobre la actividad de "corazón delator")

14/03/25

El almohadón de Plumas

Cambios de Alicia en su salud.

Ataque de influenza, no se podía reponer nunca. No más desmayos, pero iba hacia la muerte. En la noche su delirio empeoraba, veía formas. Alicia muere-

Final alternativo..

Creo que Alicia al principio va a seguir con problemas, pero conseguirá mejorar con tratamientos de doctores. Cada día logrará salir cada vez más con ayuda de su esposo.

Su salud mejorará significativamente, las figuras monstruosas serán solo sombras y será más feliz y con una mejor salud.

(Anexo G: evidencia de trabajo de alumno, sobre el texto "el almohadón de plumas")

	D	M	A	BACK 2 SCHOOL.
	14	03	25	

El almohadon de Plumas

Identificar descripciones del ambiente como afectar la historia

Alicia empeoraba y cada vez se volvia más debil, se veia muy decaida con los gos abiertos y con ojera, pues veia sombras. Jordan se preocupaba por ella y queria ayudarla. Alicia todas las noches iba y se acostaba esperando que esa noche pudiera dormir bien, pero al cerrar los gos escucho un ruido por la ventana, esta abrio losgos rapidamente y ver hacia donde provenia el sonido, en ese entonces se vio algo asomandose, una sombra

(Anexo H: evidencia de trabajo de alumno sobre las descripciones del ambiente)

La noche en la que la lluvia
no se detuvo.

27-3-25

- ¿Cómo estaba el clima al inicio de la crónica, antes que comenzara la tormenta? lleno de nubes gruesas y oscuras acompañado de un viento helado.
- ¿Qué sonidos se mencionan al principio de la tormenta y que afecto causaban en las personas? el crujimiento de los ramos secos de los arboles y los ventarrones, miedo y angustia advirtiéndolo el gran diluvio.
- ¿Cómo cambio el clima a las 7:00 pm y qué impacto tuvo en las calles? la lluvia se convirtió en tormenta, gotas mas gruesas y pesadas y enormes truenos.
- ¿Que imagenes sensoriales se describen para transmitir la fuerza de la lluvia y la tormenta? los grandes golpes en los carros y ventanas, el vibrar de las ventanas con los truenos y los pedos que parpadea.
- ¿Que acción tomaron los desconocidos en la avenida principal y que motivo su interacción? rescatar a una familia atrapada en su auto, en las grandes aguas.

(Anexo I: evidencia de trabajo con preguntas y respuestas de un alumno)

(Anexo J: evidencia de preguntas y respuestas de alumno)

27-3-25

- ¿Cómo afectó la tormenta a las casas de los barrios más bajos? se hacían grandes charcos de agua por las coladeras.
 - ¿Qué elementos sensoriales ayudan a entender la magnitud del desastre en las primeras horas de la mañana del día siguiente? los árboles caídos, los coches apilados unos sobre otros, calles hechas lagunas y casas envueltas en agua.
 - Según la crónica. ¿Cuál es la lección que la ciudad aprendió después de la tormenta? No se puede controlar la naturaleza se aprende a resistir.
- Revisado
 Maestra
 Carmen Ramírez
- ¿Qué diferencias hay entre la descripción del ambiente al inicio de la tormenta y al final de la crónica? todo lucía normal pero con fuertes vientos fuertes y nubes negras, y gran devastación, lagunas, carros y árboles.
 - ¿Cómo se describe el sentimiento de las personas al final del relato, cuando la tormenta ya ha pasado? el alivio, cansancio y desesperación por la gran devastación.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
INTERVENCIÓN DIDÁCTICO PEDAGÓGICA Y TRABAJO DOCENTE



El vaso de leche
Manuel Rojas

El hambre. Hasta tres veces vomitó tres veces desmayado y quedó con los ojos abiertos sin ver nada. Donde el hambre es intensa, no se pueden cerrar los ojos. Dormía mal en cualquier sitio, en la ribera, en un callejón, en un rincón de bultos, esperando el día para salir a buscar qué hacer. No pensaba en lo que podría encontrar; no pensaba. Lo aceptaba. Hambre, hambre, hambre. Un hambre que lo retorció, hambre que lo mareaba, que lo abatía como un fuego abrasador en el nuevo estómago, que bajaba de los hombros y obligaba a encorvarse. El paisaje se volvía distante, como si se mirara desde lejos, el rostro se alargaba. En ese estado no pensaba en nadie ni en nada. Solo en lo que quería: alimento.

Una mañana llegó hasta el almacén de la lechería. Vio un negocio muy claro y limpio: una lechería. La vidriera estaba llena de envases de leche, pan de dulce, bizcochos, champañinas. Un amigo tropezó con una silla, se instaló en un rincón.

—¿Qué desea tomar? —le preguntó la mujer.

—Leche.

—¿Grande?

—Sí, grande.

—¿Hay bizcochos?

—Solo galletas.

—No, galletas de vainilla.

—Bueno, galletas.

Le sirvieron el vaso de leche, y al lado un platito con dos galletas. El joven bajó la cabeza, vio el vaso lleno de leche, y algo le tembló por dentro.

Volvió a sentarse, y al ver el vaso de leche, algo le impidió tomarlo. Lo miraba fijamente. Lo miraba con una fijeza que impedía moverse.

Estuvo un rato sentado. Al fin se levantó y dijo:

—Muchas gracias, señora, adiós...

—¿Adiós? ¿Y la leche?

—Sí, señora, la leche.

La bebió lentamente, sin pensar, sin nada. La galleta se deshacía en la boca. Y algo le pasaba. Un temblor, un impulso. Dejó la taza, la miró con los ojos muy abiertos y las manos sobre la mesa, recogiendo todo. Y rompió en llanto. Lloró con ruido, durante mucho tiempo. No podía contenerse. Ganas de llorar, como si nunca hubiera llorado. En la mesa estaba el plato. Cuando sintió que una mano le acariciaba la cabeza, la voz de la mujer le decía:

—Lloré, hijito, lloré...

Una nueva ola de llanto le arrasó los ojos y lloró como la primera vez. Esa mano lo miraba, miraba hacia la calle, pero no lo miraba. Miraba hacia el punto donde el mar retemblaba lleno de lanchas, y su rostro estaba triste. La taza vacía y el plato con migas.

El joven salió lentamente, sin pensar en cómo iba a pagar, sin pensar si algún día podría devolverle el dinero. Se fue despacio, como si estuviera en su casa y su madre fuera esa mujer que estaba detrás del mostrador.

(Anexo K: texto que se trabajó en el diagnóstico final)



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
INTERVENCIÓN DIDÁCTICO PEDAGÓGICA Y TRABAJO DOCENTE



1. ¿Qué alimento le sirvió la mujer al joven en la lechería?
 - a) Un plato de sopa
 - b) Un vaso de leche y dos galletas
 - c) Un vaso de agua y pan
 - d) Un café y bizcochos

2. ¿Qué sentía el joven antes de entrar a la lechería?
 - a) Frío y tristeza
 - b) Cansancio y enojo
 - c) Hambre intensa y desesperación
 - d) Alegría por conseguir trabajo

3. ¿Por qué el joven rompió en llanto después de beber la leche?
 - a) Porque no le gustaron las galletas
 - b) Porque recordó a su madre
 - c) Porque sintió vergüenza de no poder pagar
 - d) Porque fue conmovido por el gesto de compasión y la sensación de alivio

4. ¿Qué se puede inferir de la actitud de la mujer que lo atiende?
 - a) Era indiferente con los clientes
 - b) Mostró compasión y comprensión hacia el joven
 - c) Estaba molesta por no recibir el pago
 - d) Le ofreció trabajo al joven

5. ¿Qué opinas de la decisión del joven de aceptar la comida, aunque no pudiera pagarla? ¿Lo justificarías? ¿Por qué?

Si ya que se encontraba en una situación de necesidad y lo ocupaba ya que tenía tiempo que no comía nada

6. ¿Cómo interpreta el autor el tema del hambre en esta historia? ¿Crees que logra transmitirlo de manera efectiva?

El personaje muestra el hambre que tiene como algo que destruye física y emocionalmente a través del dolor, el vacío, si ya que el lector siente la impotencia y la tristeza del joven

7. ¿Qué valoras más en la actitud de la mujer: su generosidad silenciosa o su comprensión emocional? Explica tu respuesta con ejemplos del texto.

Su comprensión ya que siempre lo apoya, lo trata con respeto, nunca lo juzga y fue muy empática al entender por lo que estaba pasando

8. ¿Cómo se relaciona el acto de llorar del protagonista con el concepto de dignidad? ¿Crees que se pierde o se recupera?

Se recupera al ver que lo ayudo y lo comprendió y el llanto le devuelve algo de la dignidad

(Anexo L: evidencia de respuestas de un alumno, sobre el diagnóstico final aplicado)

ESCUELA SECUNDARIA: <u>Escuela Secundaria "Graciano Sánchez Romo"</u>	DISCIPLINA: <u>Lengua materna, Español</u> GRADO Y GRUPO(S): 3° B,C,D,E,F	PERIODO DEL PROYECTO: <u>18 de marzo al 04 de abril del 2024.</u>	NOMBRE DEL MAESTRO(A) TITULAR: <u>KARLA YEDID GALARZA</u> DOCENTE EN FORMACIÓN: ALVARADO GALLEGOS LIZBETH ALESSANDRA FLORES TOVAR LIZBETH IXOYELIN HERRERA DÁVILA SOFÍA GUADALUPE RÍOS CORREA DANIELA EDITH RAMIREZ AGUNDIS MARIA DEL CARMEN
NOMBRE DEL PROYECTO:	Noticias con Propósito		
CONTENIDO:	Los recursos periodísticos y sus recursos para comunicar sucesos significativos familiares, escolares, comunitarios y sociales		
PROCESO DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE:	PROBLEMA DEL CONTEXTO	EJES ARTICULADORES	
Analiza los sucesos más significativos de la comunidad y los comunica empleando las características de los géneros periodísticos de interpretación, para preservar la memoria colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas de indisciplina y violencia escolar • Comprensión lectora 	Inclusión <input checked="" type="checkbox"/> Pensamiento crítico Interculturalidad crítica Igualdad de género <input type="checkbox"/> Vida saludable <input type="checkbox"/> Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura <input type="checkbox"/> Artes y experiencias estéticas	
PROPÓSITO:	Que el alumno investigue un hecho o situación con temática de violencia o acoso escolar dentro de su comunidad, a través de la redacción de una crónica utilizando las características de los géneros periodísticos de opinión, para que los hechos permanezcan en la memoria colectiva de la comunidad.		
ARTICULACIÓN CON DISCIPLINAS:	Formación Cívica y Ética		
PRODUCTO CENTRAL POR LOGRAR:	Crónica		

TIEMPO	MOMENTO Y ACTIVIDADES	SITUACIÓN DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
	Propósito: Identificar los	Inicio: - Se pide participaciones de los alumnos para la actividad	evaluación lista de cotejo:

(Anexo M: planeación sobre la crónica)