



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

TITULO: La literatura mexicana como herramienta para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de secundaria

AUTOR: Omar Alejandro Peralta Méndez

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Lectura, Comprensión, Literatura mexicana, Estrategias didácticas, Educación secundaria

**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

**LA LITERATURA MEXICANA COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE
SECUNDARIA**

TESIS DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

PRESENTA:

OMAR ALEJANDRO PERALTA MÉNDEZ

ASESOR:

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTÍZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO, 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 OMAR ALEJANDRO PERALTA MÉNDEZ
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**LA LITERATURA MEXICANA COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA**

en la modalidad de: Tesis para obtener el

Título en 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 11 días del mes de JULIO de 2025.

ATENTAMENTE.

OMAR ALEJANDRO PERALTA MÉNDEZ

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

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. PERALTA MENDEZ OMAR ALEJANDRO
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Tesis de investigación.

Titulado:

LA LITERATURA MEXICANA COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO 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 DE
MEDINA

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ

AGRADECIMIENTOS

A mis papás, por su amor incondicional y su esfuerzo incansable por darme lo mejor, les agradezco por estar siempre conmigo, apoyarme en cada momento, guiarme y creer en mí. Todo lo que hago es por ellos.

A mi familia, los que viven y los que no están físicamente, pero que me acompañan todos los días; por compartir cada etapa de mi vida y hacerme sentir rodeado de amor.

A los amigos que hice en el último año de mi etapa como estudiante, por todos los momentos que vivimos juntos, por motivarme y confiar en mí.

A mi asesor de este trabajo de investigación, el Dr. Jesús Alberto Leyva Ortiz, por compartir conmigo su conocimiento e inspirarme a seguir aprendiendo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
Antecedentes	4
Justificación.....	9
Problemática	12
Objetivos.....	16
<i>Objetivo General</i>	16
<i>Objetivos Específicos</i>	17
Preguntas de Investigación.....	17
<i>Pregunta Central</i>	17
<i>Preguntas Complementarias</i>	17
Hipótesis	17
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO.....	18
Estado de la Cuestión	18
Marco Teórico	30
<i>Leer: Significado e Implicaciones</i>	30
<i>La Comprensión: Elemento Imprescindible de la Lectura</i>	33
<i>Las Rutas de la Comprensión Lectora</i>	38
<i>Los Niveles de Comprensión Lectora</i>	39
<i>Lectura y Comprensión Lectora Desde el Enfoque de la Nueva Escuela Mexicana</i>	43
<i>¿A Qué se le Conoce Como Literatura?</i>	44
<i>La Literatura Mexicana</i>	46
<i>Los Géneros y Subgéneros Literarios</i>	49
<i>Estrategias Didácticas para la Interpretación de la Literatura Mexicana</i>	57
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	64
Contexto Externo	74
<i>Información General</i>	74
<i>La Zona y sus Pobladores</i>	74
Contexto Escolar.....	76
<i>Datos Históricos</i>	76
Características de la institución	77
Contexto Áulico	79
Resultados del Diagnóstico de Comprensión Lectora.....	82
CAPÍTULO IV. INTERVENCIONES DIDÁCTICAS	93
Primera Intervención: Conociendo a un Nuevo Amigo	93
Segunda Intervención: Arborigrama	101
Tercera Intervención: Viaje a un “Poema de Amorosa Raíz”	109

Cuarta Intervención: Entre Imágenes y Personajes	120
Quinta Intervención: Conversaciones Literarias	133
Sexta Intervención: Palabras que Invitan a Leer	144
Séptima Intervención: Rulfo a Través de Nuestros Ojos.....	155
CAPÍTULO V. RESULTADOS	166
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	181
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
ANEXOS.....	206

INTRODUCCIÓN

Aproximarse a una definición del término lectura, implica reconocerla como un proceso interactivo que permite la construcción de significados por parte del lector, a partir de las ideas que contiene un texto. En este sentido, leer no puede limitarse a su carácter decodificador, pues más allá de este, es una tarea que implica la interpretación y elaboración de un sentido propio, para lo cual, es necesario desarrollar la capacidad de extraer información literal del texto, crear inferencias y valorar el texto mediante opiniones argumentadas.

Las habilidades anteriores le permiten a cualquier lector adentrarse en los textos y obtener una comprensión más amplia de estos. Sin embargo, los resultados de investigaciones y pruebas centradas en estudiantes de educación básica, realizadas en los ámbitos nacional e internacional, dejan en evidencia que existen deficiencias en la didáctica de la lectura, que desembocan en alumnos que no pueden llegar a interpretar un texto correctamente.

Al identificar que tal situación se presenta en los estudiantes de 2° “E” de la escuela secundaria “Dionisio Zavala Almendarez”, ubicada en la capital de San Luis Potosí, es oportuno hacer uso de herramientas como la investigación acción o la documental, pues, a partir de ellas, se puede recopilar información válida y sustentada con base en una problemática identificada dentro del aula, con el fin de ofrecer alternativas de solución.

Así mismo, la aplicación de ciclos de reflexión, como lo es el de Smyth, permite analizar y valorar la propia práctica, con el fin de adaptarla a partir de las necesidades y resultados de los propios alumnos, lo cual permite alcanzar una meta u objetivo determinado, que en este caso es desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes. A continuación, se realiza un breve recorrido por el contenido de cada uno de los seis capítulos que conforman este trabajo de investigación:

En el primer capítulo, titulado **Planteamiento del problema**, se exponen las investigaciones que representan el antecedente para definir a la falta de comprensión lectora

como un problema que afecta al desarrollo integral del ser humano, mismas que se han llevado a cabo tanto por organismos internacionales, instancias nacionales o los mismos planes y programas de estudio. Del mismo modo, se presentan los argumentos que justifican la elección del tema, y permiten analizar la problemática que este implica. Finalmente, se encuentran los objetivos y preguntas que orientan este trabajo de investigación.

Por su parte, el segundo capítulo, denominado **Estado de la cuestión y marco teórico** constituye un espacio en el que convergen investigaciones realizadas al respecto de la comprensión lectora, que ofrecen la posibilidad de analizar qué se ha hecho al respecto y alcanzar una visión más global del tema. También, representa un escenario para presentar aportes teóricos que explican y fundamentan a la investigación.

En seguida, en el tercer capítulo bajo el nombre de **Metodología**, se presentan de forma detallada las herramientas indispensables para la indagación y recopilación de datos, así como el análisis de los mismos, es decir: la investigación acción, la investigación documental, el enfoque mixto o el ciclo reflexivo de Smyth. Por otro lado, se realiza una descripción del contexto externo e interno de la escuela donde se llevó a cabo este trabajo, así como de las características de los alumnos participantes.

Ahora, en el cuarto capítulo, llamado **Intervenciones didácticas** se concentra la parte fundamental de la investigación, dado que, se realiza un análisis de las estrategias aplicadas con el fin de desarrollar la comprensión lectora de los alumnos. En este apartado se encuentra la descripción, explicación, confrontación y retroalimentación de cada una de las siete actividades.

En cuanto al quinto capítulo, que lleva por nombre **Resultados**, se plantea un análisis de los datos obtenidos a partir de las siete intervenciones, así como de los niveles a los que llegaron los estudiantes al final del proceso de esta investigación. Igualmente, se presentan los hallazgos de un instrumento que se aplicó después de las intervenciones, con el fin de contrastarlos con los del diagnóstico.

Para finalizar, el sexto capítulo nombrado **Conclusiones** sintetiza las consideraciones y reflexiones finales de este trabajo, además, se evalúa la pertinencia de las intervenciones didácticas, así como el valor de estas en el desarrollo de la comprensión lectora.

En este sentido, la presente tesis plantea una ruta metodológica en la que, a partir de las herramientas de investigación y reflexión mencionadas, se ofrece una perspectiva encaminada al desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del grupo arriba expuesto, a través de estrategias didácticas y textos literarios mexicanos.

Apreciable lector, espero que el contenido de este trabajo de investigación resulte interesante y significativo, así mismo, que represente un aporte valioso para el campo de la didáctica de la literatura, al enriquecer el acercamiento de los niños, niñas y adolescentes con los textos literarios, apuntando hacia la formación de lectores competentes.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

Leer es una de las principales actividades a partir de las cuales se puede acceder al conocimiento de cualquier disciplina y al entendimiento del mundo. La evolución de esta actividad es evidente, pues ha cambiado la concepción que se tiene sobre ella, así como su didáctica, los formatos y medios con los que se le puede acceder, entre otros aspectos.

En palabras de Fernández (2014), “sobre los años sesenta-setenta, la comprensión lectora se basaba exclusivamente en la conversión grafema fonema, es decir, el alumno que dominaba esta estrategia se le habilitaba como buen lector” (p. 2). Durante años, la lectura fue tomada en cuenta como una tarea de decodificación, y se le restaba importancia a la comprensión y asimilación de lo leído, sin embargo, en últimas décadas, investigadores han propuesto que la lectura va más allá de solo descifrar un código, y han propuesto a la comprensión como parte esencial de la lectura.

En este sentido, diversos organismos nacionales e internacionales, tales como, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) o el Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa (ILCE), entre otros; se han encargado de reflexionar sobre la importancia de la lectura como proceso de comprensión, así como remarcar la necesidad de promoverla en la sociedad, propiciando así el desarrollo social, cognitivo y académico de las personas. Por su parte, Hanemann (2023), en el portal de las Naciones Unidas plantea que

En todo el mundo, 7 de cada 10 niños de 10 años no pueden leer ni entender un texto sencillo. Muchas personas terminan la educación secundaria con capacidades insuficientes de lectura y escritura. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos realizado en 2018

indican que el 20% de los adultos (de 16 a 55 años) no logran el nivel de alfabetización mínimo. (párr. 2)

Ante esto, la ONU ha reconocido la relevancia de fortalecer los procesos de alfabetización en todo el mundo, proponiendo llevar a cabo programas que respeten la diversidad lingüística y que abarquen a toda la familia, ya que así, se brinda acceso a oportunidades de alfabetización tanto a adultos como a niños y adolescentes de cualquier parte del mundo. Tal es el caso del programa “Desafío de lectura en vacaciones”, realizado en 2021, en el que a través del cual se pretende que las familias accedan a una biblioteca digital con más de 700 títulos e impulsen el hábito lector, fortaleciendo el vínculo familiar.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas y otros organismos internacionales han distinguido a la alfabetización como factor fundamental en el desarrollo económico, social y académico de las personas, además, ha indicado que el acceso al aprendizaje por medio de la lectura es fundamental para la supervivencia de las personas y del planeta (ONU, 2023).

Por su parte, la UNESCO (2021) indica que en América Latina, el 44.3% de los alumnos de educación básica se encuentran en el nivel más bajo de lectura, lo que ha llevado a identificar que algunos de los problemas más comunes al respecto de la lectura en educación básica son: la incapacidad de localizar información en un texto, a menos que aparezca muy destacada, la falta de inferencias, así como la dificultad para conectar ideas dentro del texto.

Además, el informe “Dos años después, salvando a una generación” presentado por el Banco Mundial y UNICEF, en colaboración con UNESCO, menciona que el rezago educativo provocado por la pandemia de Covid-19, puede llevar a que 4 de cada 5 niños de América Latina no comprendan un texto sencillo, pues, aunque la zona ya se encontraba con un nivel de rezago, la contingencia sanitaria agravó la situación. Ante esto, UNICEF (2022) menciona que:

Los cierres prolongados de las escuelas y la falta de acceso a una enseñanza de calidad durante la pandemia de Covid-19 pusieron al descubierto una crisis de

aprendizaje ya existente que ha provocado que millones de escolares de todo el mundo carezcan de competencias básicas en aritmética y alfabetización. (párr. 3)

Derivado de los datos anteriores, se ha presentado la Estrategia para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos, periodo 2020-2025, a partir de la cual “se reconoce la importancia de abordar la alfabetización desde un triple enfoque: a) aumentar el acceso a la educación y mejorar su calidad, b) ofrecer alternativas de aprendizaje para las personas no escolarizadas, c) enriquecer los entornos alfabetizados”. (UNESCO, 2020, p. 3)

De igual manera, UNICEF (2023) ha indicado que es primordial favorecer a la lectura, ya que, además de favorecer al aprendizaje, despierta la imaginación y la creatividad, aunado a eso, es fundamental para desarrollar y fortalecer el lenguaje, es decir, interviene positivamente en la manera en que una persona interactúa con su entorno y los que le rodean.

Por otra parte, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) indica que a nivel mundial, el desempeño de los estudiantes durante 2022 tuvo una caída de 10 puntos en Comprensión Lectora, en comparación con la edición anterior, realizada en 2018.

Así mismo, la prueba PLANEA en México, indica que casi el 75% de la población de tercer grado de secundaria se encuentra en los dos niveles más bajos de comprensión lectora. Lo que quiere decir que la población egresada de educación básica no alcanza los niveles requeridos para lograr interpretar un texto. (ILCE, 2022)

En términos específicos, en México, los planes y programas de estudio recientes han propuesto diversas perspectivas sobre la didáctica de la lectura, mismas que están encaminadas a lograr el desarrollo de un hábito lector en los estudiantes de educación básica que les permita asimilar la información a la que acceden en diversas situaciones y escenarios. Por su lado, el plan Aprendizajes Clave (SEP, 2017) en los propósitos generales de la educación secundaria enuncia tres que se relacionan con la lectura, estos son:

- Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Analizar, comparar y valorar la información generada por diferentes medios de comunicación masiva, y tener una opinión personal y actitud responsable sobre los mensajes que intercambia.
- Conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valorar su papel en la representación del mundo. (p. 167)

En este plan de estudios se entiende a la alfabetización como “un conjunto de prácticas que se observan en los eventos mediados por los textos escritos y están asociadas a los diferentes dominios de la vida” (SEP, 2017, p.172) Considerando esto, se identifica que dentro de este plan de estudios, la lectura cobra relevancia como práctica social del lenguaje, ya que, se toma en cuenta la importancia que tiene esta actividad como medio para desarrollarse en la vida cotidiana y construir no sólo aprendizajes académicos.

Lo anterior se reafirma con la idea de que las prácticas de lectura están contextualizadas y son propositivas, además de que muchas de ellas se adquieren (o desarrollan) en situaciones de aprendizaje informal. Así mismo, este plan indica que la lectura no es una habilidad que se aprenda o desarrolle mediante la repetición o ejercitación, sino que, por el contrario, implica acción, inmersión de los individuos, o sea, llevarla cabo en situaciones reales y diversas, pues es su hacer social lo que la dota de significado. (SEP, 2017)

Con el fin de fortalecer y precisar algunos elementos importantes en el desarrollo de la comprensión lectora, la Nueva Escuela Mexicana (2022) ha propuesto una nueva visión, en la que se pretende que la lectura permita al alumno explorar y experimentar creaciones individuales y colectivas que entrelacen los diferentes contextos para que reconozcan y comprendan la diversidad de formas de comunicación y expresión. Dentro de la NEM, se reconoce la importancia

de la lectura y la escritura como medios para el acercamiento a las culturas y al conocimiento, ya que se indica que:

El acercamiento a las culturas a través de la lengua escrita permite a las y los estudiantes desarrollar habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora, y que puedan descifrar su propia experiencia dentro del mundo en el que viven, donde lo íntimo y lo compartido están coligados de forma invariable. (SEP, 2022, p. 116)

En el marco de la NEM, se propone que las prácticas de lectura “guarden relación entre lo que se enseña y aprende en la escuela con la forma en que se vive fuera de ella, en la comunidad” (SEP, 2022, p. 118) De tal manera que se propone abordar las prácticas de lectura a través de proyectos que tomen en cuenta a la comunidad de los estudiantes. También, se apela al acercamiento con contenidos digitales.

Este plan de estudios se enfoca en la formación integral de los alumnos, tomando en cuenta su entorno, así como sus características y necesidades, además, pretende desarrollar la habilidad de cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información (Vicente, 2024), es decir, ir más allá de la decodificación de signos y llegar a interpretarlos. A su vez, se plantea la transversalidad de la lectura, por lo que se entiende que ésta puede abarcar diferentes áreas del conocimiento.

Del mismo modo, se menciona que la lectura representa un medio fundamental para la comprensión del mundo cotidiano, así como para conocer otras realidades, desarrollar la identidad, el pensamiento crítico y construir nuevas relaciones sociales (SEP, 2022). Es por ello que este plan de estudios ha decidido promover la lectura a través de programas, tales como la Estrategia Nacional de Lectura, con la cual se plantea dotar a los docentes de estrategias y herramientas suficientes para cumplir el objetivo de desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica.

A partir de la información presentada, se identifica que en el grupo de 2° “E” de la escuela secundaria Dionisio Zavala Almendarez, existen varias de las deficiencias en la comprensión lectora que indican las instituciones nacionales e internacionales. Esto porque, principalmente, los alumnos no tienen desarrollado el gusto de la lectura, por lo tanto, no es una actividad que realicen con frecuencia.

Tales deficiencias se encuentran en la habilidad para crear inferencias sobre la información de un texto, así como para generar opiniones o comentarios sobre el contenido que se encuentran en lo que leen. Lo anterior puede deberse, en parte, al vocabulario poco variado que poseen los estudiantes y a que no tienen desarrollado un hábito de lectura.

Tal y como se expone en los resultados de las pruebas de lectura a nivel global, los alumnos de este grupo únicamente logran entender textos sencillos, en los que identifican información de manera literal y que, además, no les exigen esfuerzos cognitivos, pues todo es claro y sin información que no es evidente.

Los ejercicios de lectura realizados dentro del aula siempre son sobre temas académicos y no se da espacio para la lectura de textos que atraigan la atención de los alumnos de acuerdo a sus intereses y características, por lo tanto, perciben a la lectura como una tarea exclusivamente académica.

Justificación

La lectura es una actividad a partir de la cual se puede comprender a la realidad, en ella, se relacionan las personas con el conocimiento de cualquier área mediante textos escritos. De esta manera, leer es “un medio para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre” (Domínguez et al., 2015, p. 95). Desde este punto de vista, se reconoce el papel que posee la lectura como medio para desarrollar habilidades cognitivas, sociales, personales, entre otras.

Según INEGI (2024), a través de los resultados del MOLEC (Módulo de lectura), en México, el porcentaje de población lectora disminuyó 14.6 puntos porcentuales entre 2015 (84.2%) y 2024 (69.2%), así mismo, se indica que, en promedio, la población lectora leyó 3.2 libros al año. Tales resultados dejan ver que la lectura no constituye una actividad cotidiana de las personas, lo que repercute en el nivel de comprensión que tienen de los textos escritos.

De igual manera, el MOLEC (2024) señala que, de la población lectora, el 58.6% comprende la mayor parte de lo que lee, 15.0% comprende la mitad, 4.2% comprende poco, y sólo el 21% considera que asimila completamente la información de un texto. A raíz de estos resultados se remarca la necesidad de plantear estrategias que le permitan a los estudiantes, desde la educación básica, desarrollar sus habilidades de comprensión lectora, con el fin de que alcancen los niveles óptimos.

La aplicación de estrategias de lectura no solo impacta positivamente en los aspectos de expresión (fluidez, dicción, volumen, etc,) sino que, también, influye en el desarrollo de otras habilidades relacionadas con la lectura, tales como: un vocabulario amplio, la inferencia, el pensamiento crítico, la interpretación, entre otras. Dichas habilidades están presentes en la actualidad, y permiten al estudiante incrementar su capacidad de análisis, reflexión y discernimiento sobre la información a la que accede.

Por tanto, es importante llevar a cabo intervenciones didácticas en las que el alumno tenga acercamiento a diversos tipos de textos en formatos variados, para que así, progresivamente, su capacidad de análisis se vea favorecida, y logre incorporar a su vida cotidiana el uso de la lectura como herramienta para aprender. Además, desarrolle una preferencia hacia formas de leer y temáticas que lo atraigan, sin olvidarse del desarrollo de estrategias personales para comprender textos determinados.

Igualmente, la lectura favorece a la conformación de una identidad personal, es decir, una manera de comprenderse a sí mismo y al mundo. Dicha identidad se observa en la construcción de significados sobre cualquier significante, lo que contribuye al entendimiento y asimilación del

entorno. De esta manera, la lectura es uno de los medios a través de los cuales el alumno se reconoce, conoce su realidad y se forma un criterio o punto de vista sobre ella.

Por otra parte, la labor de este trabajo de investigación atiende a las propuestas metodológicas presentadas por los planes y programas de estudio recientes. Por su lado, Aprendizajes clave (2017) ha indicado que la enseñanza del español debe estar orientada a partir de tres direcciones, de las cuales, las dos últimas están relacionadas con la lectura: “a) la producción contextualizada del lenguaje, b) el aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar textos, c) el análisis o la reflexión sobre la producción lingüística”. (SEP, 2017, p. 158)

En el mismo programa se propone que el docente debe “sugerir diferentes maneras de abordar los textos, propiciar que los alumnos discutan, expliquen, argumenten sus interpretaciones, enseñarlos a plantearse preguntas sobre el contenido, señalar datos...” (SEP, 2017, p. 182). Lo anterior deja en claro la relevancia del papel del docente en el abordaje de la lectura a partir de la aplicación de diferentes estrategias didácticas, con el objetivo de favorecer a los alumnos en el análisis de textos de cualquier disciplina, así como en la formación de interpretaciones y opiniones debidamente argumentadas.

Por su parte, la NEM (2022), propone abordar la lectura desde un punto de vista socioformativo, pues esta habilidad le permite al alumno enriquecer su lenguaje, el aprendizaje de la gramática de la lengua y la comprensión de textos diversos. (SEP, 2022). De igual manera, ha hecho hincapié en el desarrollo de la lectura como medio para acercar al alumno con la realidad, ante esto ha mencionado que “la lectura conlleva la producción de sentidos y permite reconocerse en las palabras de otras y otros” (SEP, 2022, p. 117). Aunado a lo anterior, la NEM reconoce que la lectura y la escritura son:

prácticas que contribuyen a hacer de la escuela una comunidad de lectoras y lectores que se acercan a los textos para comprender algo de su mundo cotidiano, para conocer otros modos de vida, para descubrir otras formas de utilizar el

lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento. (SEP, 2022, p. 117)

Como una propuesta para desarrollar los niveles de comprensión lectora de los alumnos, en este trabajo de investigación se plantean los textos literarios, dado que, según Dos Santos (s.f.), este tipo de texto “ayuda al alumno a vislumbrar nuevas significaciones para las palabras y los textos. Le ayuda a percibir que una secuencia de palabras puede adquirir matices de sentido diferentes conforme la situación comunicativa” (p. 74).

De este modo, los textos literarios funcionan como una herramienta para que el alumno conozca, analice y reflexione situaciones cotidianas o fantásticas, desarrollando de esta manera su nivel de conocimiento sobre su realidad inmediata, su grado de asimilación de lo que lee y el acercamiento con diversas formas de utilizar la lengua.

En suma, se reconoce que la lectura posee una gran significación como medio para desarrollo cognitivo del alumno, de ahí la relevancia de implementar estrategias que desarrollen las capacidades de comprensión de los estudiantes, a través de las cuales aprendan a leer más allá de la información que se dice de forma literal en un texto.

Problemática

La lectura es una actividad cognitiva que no sólo está presente en la vida escolar de las personas, por el contrario, traspasa las aulas y se vuelve una de las principales demandas de la vida cotidiana. De tal manera que, de un modo o de otro, en gran parte de las actividades humanas se encuentra inmersa la lectura, puesto que es uno de los medios fundamentales para la formulación de representaciones conceptuales, por medio de las cuales podemos comprender la realidad y acceder a la cultura escrita.

Pese a la importancia que posee la lectura como medio para impulsar el desarrollo personal, cognitivo, social, cultural y académico de las personas, la realidad es que hoy en día existen deficiencias en su didáctica y la manera en la que se promueve desde los primeros años

de escolaridad, lo cual se convierte en un problema, ya que, tales deficiencias desencadenan en problemas para que los alumnos se acerquen a los textos escritos y los comprendan.

Algunas de las causas del problema de comprensión lectora que existe en los alumnos de educación básica son: el poco tiempo que se le dedica a la tarea de leer, así como la idea que continuamente se fomenta sobre que la lectura es una actividad puramente académica, también influyen factores como la pobreza de vocabulario, la escasez de conocimientos previos, problemas de memoria, falta de dominio de las estrategias de comprensión, poca motivación, entre otros. (Almeida, 2022)

En los diferentes niveles educativos, es común encontrar estudiantes que no han desarrollado un hábito de lectura, lo que ha llevado a que les resulte complicado asimilar lo que leen, es decir, construir una significación del texto, así como criticar u opinar respecto a lo que leen. Por lo anterior, se puede decir que la escuela ha formado estudiantes que sólo son capaces de leer literalmente, sin la capacidad de leer más allá de lo evidente.

Lo anterior provoca que los estudiantes no desarrollen otras habilidades o conocimientos, puesto que, al no comprender lo que leen, se enfrentan a múltiples obstáculos al momento de tratar de leer un texto sobre cualquier disciplina, situación que puede afectarles incluso para desarrollarse como profesionales. Ante esto, Montes de Oca y Gutiérrez (2004) indican que:

la crisis de lectores que vive hoy la sociedad mexicana, amenaza seriamente nuestro proceso educativo y cultural, muy específicamente el desarrollo de nuestros estudiantes mexicanos, que como lo han demostrado los estudios internacionales y regionales difundidos recientemente, al carecer de las capacidades lectoras no se benefician suficientemente de las oportunidades educativas y no están adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarias para tener éxito en sus futuras carreras. (p. 7)

En México, la alarmante situación de la comprensión lectora ha llevado a que los últimos planes y programas de estudio estén enfocados en propiciar un acercamiento con los textos

escritos. Por ejemplo, el plan 2017, en el que, mediante aprendizajes esperados, se propone el acercamiento con materiales de interés general, narraciones de diversos subgéneros, textos argumentativos, entre otros.

Del mismo modo, la NEM ha enunciado Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, por medio de las cuales se pretende fortalecer la lectura, vinculándola con temas actuales, así como algunos en donde se promueva la interculturalidad y el respeto a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Además, se pretende dimensionar la importancia de la lectura en la vida cotidiana del alumno.

A lo largo de las jornadas de observación y práctica docente, se ha identificado que la lectura es considerada por los alumnos como una actividad únicamente académica, pues, dentro del aula, existen pocas oportunidades para que lean textos de su elección, dado que, la mayoría de las veces los docentes proporcionan los textos que deben ser leídos, mismos que, por lo general, están relacionados con los contenidos de la disciplina que se está abordando, sin tomar en cuenta los intereses o características del grupo.

En otro punto, es notorio que los alumnos perciben a la lectura como una actividad aburrida, pues no tienen una motivación para llevarla a cabo, además de que, una gran parte de los estudiantes, no se desenvuelve en un ámbito familiar que practique la lectura. Esto lleva a que dentro del grupo, leer sea considerado como una tarea que únicamente se lleva a cabo dentro de la escuela y no tiene valor fuera de ella.

Además, las actividades de lectura casi siempre están aisladas de un espacio para la reflexión y el análisis de lo que se leyó. Esto quiere decir que, la indicación por parte del docente es de llevar a cabo la lectura de un texto, sin embargo, éste no promueve un momento para que los alumnos expresen, ya sea de manera oral o escrita, aquellos aspectos que fueron comprendidos del texto, así como los que no fueron asimilados. Por lo tanto, es común que los estudiantes no tengan desarrolladas algunas estrategias metacognitivas para poner en práctica cuando no están comprendiendo una lectura.

Ahora bien, cuando se desarrollan actividades de lectura y sí se aplica una estrategia para desarrollar la comprensión, lo más común es que esta sea dar respuesta a una serie de preguntas, mismas que los alumnos contestan regresando a leer el texto para buscar las respuestas, o, en otros casos, pidiendo ayuda al docente.

Ahora, dentro de las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE), no se aborda a la lectura como una actividad primordial, pues no se destina tiempo para el diseño de actividades que desarrollen la comprensión lectora de los alumnos, mismas que favorecerían a todas las disciplinas, al tratarse de una actividad transversal. Si bien, el colectivo docente realiza la lectura de materiales propuestos por la SEP, como la Estrategia Nacional de Lectura (propuesta en 2019) a partir de la cual se busca revitalizar el acto de leer, la realidad es que estas actividades no son llevadas a la práctica con la frecuencia que se debería.

Finalmente, un elemento interno de las escuelas secundarias que afecta al desarrollo del hábito lector de los alumnos es que algunas poseen poco material bibliográfico, mismo que, por las temáticas que aborda, no es del interés de todos los alumnos, lo que provoca que no tengan interés en visitar el espacio de la biblioteca.

Al respecto de los estudiantes de 2° “E” de la escuela secundaria Dionisio Zavala Almendarez, es relevante mencionar que, a partir de las actividades analizadas durante la jornada de observación, llevada a cabo del 26 de agosto al 6 de septiembre de 2024, es claro que la mayor parte del grupo se encuentra en un nivel literal o inferencial en proceso de la comprensión lectora.

Lo anterior se debe a que, cuando los alumnos se enfrentan a un texto, sea narrativo o no, únicamente rescatan elementos que son claros, o sea, rescatan la información que se dice textualmente, por lo tanto, pueden responder a las siguientes preguntas: ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Quiénes?, además, ofrecen pequeñas explicaciones sobre el contenido de un texto, es decir ¿de qué trata?, sin embargo, comienza a presentar dificultades al enfrentarse a las preguntas ¿Cómo? y ¿Por qué?, esto debido a que muestran dificultades para argumentar

situaciones que no se mencionen explícitamente en el contenido del texto determinado. La mayoría de las veces la información es recordada y no hay necesidad de regresar al texto, no obstante, hay excepciones entre algunos estudiantes que deben releer para reafirmar la información.

Por otra parte, algunos estudiantes que se encuentran entre el nivel literal e inferencial de la comprensión lectora son capaces de inferir el contenido de un texto con base en su título, deducir algunas conclusiones, así como proponer títulos para un texto dado. Si bien pueden llevar a cabo lo anterior, encuentran dificultades para crear conexiones dentro del texto, inferir la definición de palabras que desconocen, así como para elaborar conjeturas o conclusiones.

Por último, cuando se les pide emitir una opinión o crítica sobre un texto, se limitan a emitir respuestas breves, con poca información, sin argumentos que refuercen sus opiniones, lo que indica que tienen complicaciones para expresar juicios sobre lo leído. De esta manera, se identifica que es relevante trabajar la lectura con el fin de romper las barreras que impiden a los estudiantes lograr los niveles de comprensión inferencial y crítico.

Lo anterior se sustenta en el instrumento de diagnóstico aplicado por la docente titular del grupo, la cual consistió en dar lectura al texto “El gigante egoísta”, de Oscar Wilde, además de dar respuesta a una serie de preguntas, entre las cuales se encontraban algunas sobre los elementos visibles del texto, por ejemplo: el nombre de los personajes, el lugar donde se desarrolló la historia, etcétera; así como preguntas con mayor grado de dificultad en las que se pretendía rescatar información sobre el porqué de las acciones del protagonista, y la opinión del lector sobre el texto.

Objetivos

Objetivo General

Desarrollar la comprensión lectora de alumnos de segundo grado de secundaria a través de la interpretación de textos literarios mexicanos.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes del 2° “E” de la escuela secundaria general “Dionisio Zavala Almendarez”.
- Diseñar y aplicar estrategias didácticas en las que se propicie la interpretación de textos literarios mexicanos.
- Evaluar en qué nivel las estrategias realizadas desarrollaron la comprensión lectora de los alumnos de 2° “E”.

Preguntas de Investigación

Pregunta Central

La pregunta a partir de la cual se orienta el trabajo de investigación de esta tesis es la siguiente: ¿Cómo desarrollar la comprensión lectora de alumnos de segundo grado de secundaria a través de la interpretación de textos literarios mexicanos?

Preguntas Complementarias

- ¿En qué nivel de comprensión lectora se encuentran los alumnos de 2° “E” de la escuela secundaria Dionisio Zavala Almendarez?
- ¿Qué estrategias pueden desarrollar la interpretación de textos literarios mexicanos a los alumnos de 2° “E”?
- ¿Cuáles textos literarios mexicanos pueden favorecer al desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de 2° “E”?
- ¿Qué resultados se presentan después de la aplicación de estrategias de interpretación de textos literarios mexicanos?

Hipótesis

La interpretación de textos literarios mexicanos desarrolla el nivel de comprensión lectora de estudiantes de segundo grado de secundaria.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

Estado de la Cuestión

La comprensión lectora ocurre cuando un sujeto asimila y reconstruye la información de cualquier texto al que se enfrenta, y gracias a ella puede desarrollarse cognitiva o socialmente; sin embargo, cuando no hay un entendimiento de lo que se lee, es claro que el proceso de lectura ha quedado incompleto. Lo anterior se ha vuelto un fenómeno común en los últimos grados de la educación básica, pues los estudiantes no logran comprender lo que leen, de este modo, ha resultado fundamental realizar investigaciones sobre cómo desarrollar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

A partir de esto, en las siguientes páginas se describen algunos planteamientos que se han hecho en el campo de la investigación educativa al respecto de la comprensión lectora y algunas estrategias para llegar a ella. La primera investigación fue tomada del repositorio institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México, y el resto de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

En primer lugar, Flores (2018) en el proyecto de investigación titulado “Estrategias de lectura y textos narrativos como herramienta para desarrollar la comprensión lectora” se propuso el objetivo de evaluar el efecto de estrategias de lectura, implementadas a través de un programa de intervención, en las habilidades de lectura oral y en silencio de un grupo de 22 alumnos de segundo grado de primaria. Por su parte, la hipótesis que la autora plantea es que, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes se ve desarrollado gracias a la implementación de estrategias de lectura guiadas por un programa de intervención. Mismo que es entendido como:

La explicación y el modelado del uso de las siguientes estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicciones, paráfrasis, identificación de ideas principales y elaboración de resumen, por medio de la lectura oral y en

silencio de textos narrativos como cuentos, fábulas, leyendas y mitos”. (Flores, 2018, p. 58)

Con la finalidad de organizar el trabajo de investigación, éste fue dividido en cuatro fases: a) evaluación previa a la intervención, b) intervención, c) evaluación posterior a la intervención, d) evaluación de seguimiento. En la primera, se realizó una prueba diagnóstica para ubicar el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes involucrados, tomando como referencia el indicador propuesto por el Inventario de Ejecución Académica (IDEA), en el cual se indica que una calificación mayor o igual al 80% significa un nivel adecuado de comprensión. Los resultados de la prueba arrojaron un puntaje de 70%, lo que deja claro que los estudiantes muestran dificultades para comprender lo que leen.

En la segunda fase se implementaron distintas estrategias de lectura que propone el Modelo Interactivo de Lectura, mismas que consideran dos modalidades de lectura (oral y en silencio) de textos narrativos. Dichas actividades se aplicaron semanalmente durante nueve sesiones, con una duración aproximada de una hora y estuvieron encaminadas al conocimiento de los elementos del género narrativo a través de la identificación de ideas principales de los textos. Así mismo, se trabajó en la realización de predicciones o inferencias, paráfrasis, resúmenes, entre otros.

En seguida, en la fase tres se realizó una segunda medición del nivel de comprensión lectora de los alumnos una vez que se finalizó la aplicación de las estrategias, esta arrojó una calificación de 85%, es decir, quince puntos arriba de la primera evaluación. Por último, la fase cuatro representó una tercera evaluación, misma que se realizó seis meses después de las sesiones de trabajo, con la finalidad de monitorear si los alumnos seguían utilizando las estrategias abordadas en el programa. Tal evaluación mostró un resultado de 89.46%, lo que deja en evidencia que los alumnos se mantuvieron dentro del rango de comprensión adecuada.

De este modo, la autora propone que los resultados de las evaluaciones manifiestan que, en un inicio los alumnos presentaban dificultades en la comprensión lectora, sin embargo,

después de la aplicación de las estrategias hubo una mejoría notable, pues los estudiantes continuaron aplicándolas aún después de que las sesiones terminaron, lo que deja en claro que no sólo las memorizaron sino que se apropiaron de ellas para aplicarlas ante cualquier texto.

Como lo indica la autora, incorporar estas estrategias a su bagaje cognitivo, concedió mayor autonomía a los estudiantes al tener control sobre su proceso lector (Flores, 2018). De esta manera, es evidente que la aplicación de estrategias, así como los textos narrativos, representan herramientas fundamentales para el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los alumnos de educación básica.

Por su parte, García (2019) en la tesis “Mejora de los niveles de comprensión lectora por medio de textos literarios en un quinto grado en el nivel primaria”, señala que, como el título lo indica, los textos literarios representan una vía para el desarrollo de la comprensión lectora. Este proyecto, al igual que el presente, utiliza a la investigación-acción como fundamento metodológico. Igualmente, toma al Ciclo reflexivo de Smyth como herramienta para el análisis y la reflexión de las intervenciones docentes.

Este trabajo de investigación consistió en la lectura de distintos subgéneros literarios (cuento, fábula, mito y leyenda) y en la realización de productos o actividades para consolidar lo leído, entre las cuales destacan: cuestionarios, recursos visuales como dibujos, la historieta, obras de teatro, la matriz actancial, esculturas y la redacción de textos. Dichas actividades pusieron a prueba habilidades cognitivas de los alumnos para reflexionar e interpretar lo que leyeron, favoreciendo así al desarrollo de su comprensión lectora.

Dicho por la autora, las actividades se realizaron de manera gradual, haciendo uso del método inductivo, es decir, iban de lo particular a lo general. De tal manera que se inició con tareas sencillas que progresivamente fueron implicando habilidades más complejas para los alumnos, con la intención de lograr un avance en su competencia lectora. Además, la aplicación de estas actividades estuvo en constante análisis y retroalimentación gracias al Ciclo reflexivo de Smyth, con la intención de atender áreas de oportunidad que se fueran presentando.

Los resultados de esta investigación muestran un avance importante en el grupo, pues aunque se menciona que el objetivo general no fue cumplido del todo, la autora menciona que logró atender algunas barreras presentes en la comprensión lectora de los estudiantes, lo que permitió realizar un avance considerable.

Algunos de los factores que influyeron negativamente en el desarrollo de la comprensión lectora fueron el manejo del tiempo y, principalmente, la insuficiencia de vocabulario de los estudiantes, pues de esta manera, es más difícil que el alumno llegue a la comprensión, pues existen términos que no conoce. Ante esto, la autora realiza una propuesta de enriquecimiento del vocabulario de los alumnos por medio de dictados y la lectura de diversos textos; lo que al mismo tiempo impacta en la comprensión.

Por otro lado, el trabajo de investigación “Las artes visuales: una estrategia para fortalecer la comprensión lectora”, escrito por Méndez (2020), describe la relevancia que poseen las artes visuales, como la pintura y la escultura, para consolidar y fortalecer los niveles de comprensión lectora de alumnos de educación primaria. Este trabajo también toma como referencia a la investigación-acción y al Ciclo reflexivo de Smyth, por lo que es evidente el valor que ambos poseen para el análisis y la reformulación de la práctica docente, en este caso, enfocada en los procesos de lectura.

Las intervenciones llevadas a cabo en este proyecto de investigación se desarrollaron en dos etapas: en la primera, los alumnos leyeron textos narrativos, elaboraron una pintura sobre la historia y, finalmente, respondieron un cuestionario sobre lo que leyeron, esta dinámica se repitió durante seis sesiones; en la segunda etapa, se comenzó leyendo una narración, y luego, los alumnos elaboraron una escultura con plastilina sobre uno de los personajes de la historia, del mismo modo, se finalizó con un cuestionario sobre lo leído, intervención que se aplicó en dos sesiones.

En ambas etapas, los alumnos presentaron sus dibujos y esculturas en plenaria, compartiendo con el grupo una descripción oral sobre éstas. Con base en lo observado en las

sesiones, la autora menciona que los alumnos desarrollaron paulatinamente la habilidad de reflejar elementos relevantes de la historia en sus productos, lo cual indica que existe un grado de comprensión de la misma. En esta tesis se propone una escala para ubicar a los estudiantes en cuatro niveles, de acuerdo a su capacidad de comprensión lectora. Dichos niveles son: a) requiere apoyo, b) se acerca al estándar, c) estándar, d) avanzado.

Al respecto, la autora indica que este proyecto permitió que los alumnos desarrollaran, en menor o mayor medida, su nivel de comprensión lectora, pero, además, pudieron consolidar habilidades tales como: la toma de decisiones, autonomía, responsabilidad, solidaridad, motricidad, imaginación; así como destrezas artísticas y comunicativas.

Ahora bien, en otro trabajo de investigación elaborado por Quistian (2023) llamado “Uso de las TIC como estrategia de mediación en la enseñanza para fomentar la comprensión lectora”, la autora realiza una propuesta en la que algunos recursos tecnológicos cobran protagonismo como mediadores entre los textos y los alumnos de un grupo de cuarto grado de primaria, con la finalidad de incrementar su nivel de comprensión lectora.

Este trabajo posee dos hipótesis, la primera es que la estrategia de mediación basada en las TIC mejora el proceso de enseñanza en la comprensión lectora, y, además, la segunda plantea que las TIC como estrategia de mediación fomenta la lectura comprensiva en los alumnos. Así mismo, se caracteriza por tener un enfoque mixto y descriptivo, apoyado en el Ciclo reflexivo de Smyth.

Como una característica esencial, esta tesis propone un enfoque correlacional, es decir, que tiene la intención de medir la relación entre dos variables, o en otras palabras, “saber cómo se puede comportar una variable según la otra variable correlacionada” (Quistian, 2023, p. 80). Lo anterior permite identificar que la presente tesis también posee un enfoque correlacional, pues analiza el comportamiento de dos variables: la literatura mexicana y la comprensión lectora de alumnos de segundo grado de secundaria.

A través de esta propuesta de intervención se pretende flexibilizar la enseñanza a formatos a los que los alumnos están familiarizados, por ejemplo: audiolibros, mapas mentales o conceptuales que se encuentran en aplicaciones digitales, videos, presentaciones PowerPoint (PPT), o aplicaciones interactivas, como Kahoot. De tal manera, se pretende que los estudiantes trabajen con herramientas tecnológicas para practicar la lectura e incrementar su nivel de comprensión.

Las intervenciones tuvieron resultados positivos, puesto que, alrededor del 80% de los alumnos logró ubicarse en el nivel más alto de la comprensión lectora al final de la aplicación de las estrategias en las que se trabajó con recursos tecnológicos. En general, el grupo mejoró sus habilidades lectoras, y aunque fue notable el avance, la autora propone que aún persistieron áreas de oportunidad en las que se puede trabajar, con la intención de lograr resultados óptimos.

Así mismo, se indica que el uso de estos recursos no implica que sólo sean presentados a los estudiantes, por el contrario, debe existir una interacción para que los alumnos logren consolidar su aprendizaje. Tal interacción es responsabilidad del docente, quien debe proponer una metodología innovadora, para otorgarle sentido a cada una de las actividades.

Mientras que, Herrera (2023) en “Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de estrategias didácticas en un grupo de sexto grado en educación primaria” realiza una propuesta de intervención sustentada en el Aprendizaje basado en Proyectos, a través de la cual se pretendió desarrollar las prácticas sociales del lenguaje, concepto fundamental del plan de estudios “Aprendizajes clave” propuesto en el 2017.

En este sentido, este proyecto de investigación planificó y organizó una serie de estrategias didácticas fundamentadas en las propuestas de Isabel Solé y de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). La intención de esta tesis fue estimular el interés y la motivación de los alumnos hacia las tareas de lectura, para desarrollar la comprensión, lo que favorece al aprendizaje de todas las disciplinas o asignaturas.

Como sustento metodológico, este documento adopta el paradigma sociocrítico, mismo que se trata de una constante reflexión y acción para transformar una determinada realidad, otorgando respuesta a un problema específico, a través de la participación de los miembros involucrados. De esta manera, está ligado a la investigación-acción, al pretender realizar cambios en situaciones problemáticas dentro de un contexto (Herrera, 2023). También, se utiliza el Ciclo reflexivo de Kemmis como herramienta para reconstruir la práctica por medio de ciclos de reflexión.

La planeación didáctica de este proyecto de intervención puso énfasis en las unidades de trabajo propuestas por MEJOREDU: a) analizar la estructura de los textos, b) integrar información y realizar inferencias, c) localizar y extraer información. Es así como los proyectos didácticos aplicados a lo largo del proyecto giraron en torno a estas tres unidades, y además, a diferencia de las tesis anteriores, esta no sólo se centró en textos literarios, sino que abarcó diferentes tipologías textuales, tales como: texto instructivo, relato histórico, cartas, textos científicos, entre otros.

Después de la aplicación de siete proyectos didácticos, los resultados que la autora obtuvo fueron positivos, dado que sí hubo avances en el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes, específicamente en la unidad de “analizar la estructura de los textos”, pues, a diferencia de los resultados de la prueba diagnóstica, al final de las intervenciones los alumnos ya lograban identificar la estructura superficial de los diversos textos trabajados.

Pese a lo anterior, las intervenciones no lograron un avance total en el nivel de comprensión lectora de los alumnos, sin embargo, la autora identifica que sí hubo un aumento significativo en el interés hacia la tarea de leer, pues, al final de los proyectos, los estudiantes mostraron mayor iniciativa e interés por leer textos de su interés. Del mismo modo, hubo avances en la identificación de ideas principales de los textos abordados.

Es así como este trabajo de investigación pone de relieve la importancia de la lectura como medio para acceder al conocimiento de cualquier disciplina o asignatura, de esta manera,

al leer, se está favoreciendo al aprendizaje de todas las áreas del conocimiento que forman parte del plan de estudios de los niveles de educación básica. Por último, se considera positiva la relación lograda entre las prácticas sociales del lenguaje que abordan a la lectura y el ABP (aprendizaje basado en proyectos), pues, dicho por la autora, se logra el propósito de interactuar y exponer las producciones de los alumnos.

Desde otra perspectiva, Mendiola (2023) en “La comprensión lectora: experiencias de intervención docente en sexto grado de educación primaria” propone que las experiencias de lectura, que se apeguen a las características, intereses y necesidades de los alumnos, podrán resultar favorables para desarrollar la comprensión lectora. En este sentido, al lograr que los alumnos se interesen por la lectura, la comprensión de la misma aumentará.

Este trabajo se sustenta en la metodología de la investigación-acción, a través de la cual se analizaron de manera profunda las intervenciones realizadas, con la finalidad de reorientarlas hacia la solución de la problemática detectada. Además, otra de las finalidades de aplicar esta metodología es orientar a otros profesores o educadores hacia la significación de la importancia de la comprensión lectora, otorgando algunas estrategias didácticas para lograrla. Por otra parte, esta investigación es de tipo cualitativo, ya que:

da cuenta de las particularidades de los sujetos investigados mediante diversos instrumentos como la observación participante, encuestas, entrevistas, entre otras, las cuales ayudan a interpretar los datos por medio de una descripción que permita comprender el fenómeno de la comprensión lectora. (Mendiola, 2023, p. 64)

La autora de este trabajo de investigación señala que su documento siguió cuatro pasos, mismos que se resumen en: a) elaboración de un diagnóstico de la problemática, b) diseño de estrategias a partir de los objetivos y preguntas de investigación, c) aplicación de las estrategias diseñadas a favor de desarrollar la comprensión lectora, d) análisis de los resultados para generar conclusiones. De esta forma, se identifica una relación estrecha entre el procedimiento

de tal proyecto de investigación y el presente, dado que, los pasos son similares, lo único que los diferencia son los objetivos y las preguntas de investigación planteadas.

Siguiendo con el fundamento de la investigación, esta tesis tomó como referencia el Ciclo de Miles y Huberman, con el propósito de analizar la información recolectada durante las intervenciones y adaptarla en el supuesto de tener que realizarlo. Ahora bien, el diagnóstico de esta investigación consistió en la aplicación de varios instrumentos, entre ellos encuestas y entrevistas, mismas que arrojaron que los alumnos tenían una percepción negativa de la lectura, dado que la consideraban aburrida; así mismo, se identificó que los alumnos no recibían un acompañamiento en casa para leer, por lo tanto, no tenían desarrollado el hábito de la lectura.

Una vez que se recopiló la información anterior, el diseño y la aplicación de las intervenciones giró en torno a la realización de foros lectores que propiciaran el interés de los alumnos hacia la lectura. Un punto relevante de esta investigación, es que las intervenciones estuvieron apegadas a seis categorías propuestas por la autora, estas son:

1. El interés y la comprensión lectora
2. El juego detonador en la comprensión lectora
3. Comprensión lectora a partir del trabajo colaborativo
4. Comprensión de lectura a partir de textos propios
5. Importancia de la realización de predicciones de textos
6. Recursos didácticos y emociones a favor de la lectura y su comprensión (Mendiola, 2023, p. 87)

De esta manera, se infiere que la realización de los foros lectores consistió en vincular las estrategias para desarrollar la comprensión lectora con algunas metodologías, recursos o actividades como lo son: el juego, el trabajo colaborativo, la realización de inferencias, la escritura, entre otros.

Los resultados de este trabajo de investigación muestran que, de los diez alumnos que se encontraban en el nivel literal, sólo tres se quedaron en éste; por lo tanto, la mayoría del grupo

se encuentra entre los niveles inferencial y crítico, pues, en palabras de la autora, los alumnos desarrollaron la capacidad de analizar la información que está dentro del texto, pero también de reflexionar y opinar sobre el contenido de los textos, relacionándolo con aspectos de su vida cotidiana.

En la fase final de la investigación, una encuesta aplicada por la docente dejó en claro que la percepción que los alumnos tenían sobre la lectura cambió, dado que, en ese momento, la consideraron una tarea fácil y divertida, a excepción de un alumno que continuó mencionando que leer le resulta complicado. Por lo anterior, el proyecto de investigación favoreció a aumentar el interés y la afición por la lectura, así como el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.

Por último, en la tesis “Autonomía para mejorar la comprensión lectora mediante estrategias didácticas en un grupo de cuarto año de primaria”, escrito por Sánchez (2024), la autora señala la importancia que posee la lectura como medio para el desarrollo personal y social del alumno, que no se limita al aprendizaje que ocurre dentro del aula.

Desde esta perspectiva, se vuelve relevante que el alumno desarrolle su comprensión lectora a la par del afianzamiento de su autonomía, promoviendo así la capacidad de actuar adecuadamente frente a un texto, atendiendo a la metacognición. Por lo anterior, es claro que, sin autonomía, la meta de la comprensión lectora se vuelve compleja y desafiante.

Por otra parte, el sustento metodológico de este trabajo, al igual que la mayoría de los que se han presentado, es la investigación-acción, que se complementa con el paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo. Éste último debido a que la investigación pretende estudiar, de manera profunda y completa, un fenómeno social. Gracias a la aplicación de este enfoque, la autora pudo analizar las situaciones que tuvieron lugar en el aula, al respecto de la comprensión lectora, con la intención de ofrecer estrategias oportunas para atenderla. Así mismo, se utilizó el Ciclo reflexivo de Smyth, para reflexionar sobre las intervenciones docentes que se llevaron a cabo.

El objetivo de esta investigación, es decir, desarrollar la autonomía y la comprensión lectora de los estudiantes, se abordó a través de estrategias didácticas que utilizan textos narrativos

(cuento y fábula), y que además, ponen en práctica la capacidad de memoria, retención de información y comprensión de lo leído. Tales estrategias se basaron en el análisis de la estructura y organización de los textos, así como en la realización de organizadores gráficos y cuestionarios acerca de las lecturas realizadas.

Antes de la aplicación de las estrategias didácticas, en la fase del diagnóstico, se identificó que los alumnos no lograban comprender lo que leían, por lo que fue necesario partir desde el nivel de comprensión literal para apuntar hacia los niveles más profundos. Más adelante, se aplicaron estrategias para fortalecer el nivel inferencial, en las cuales los estudiantes relacionaron sus conocimientos previos con los textos, así también, relacionaron y contrastaron diferentes narraciones, con la intención de involucrarse de manera más cercana con los escritos.

En suma, la realización de estrategias favoreció al acercamiento que los alumnos tenían con la literatura, lo que a su vez impactó de manera positiva en los niveles de comprensión, pues los alumnos lograron avances significativos. A manera de recomendaciones, la autora señala que resulta importante acercar a los estudiantes a distintas tipologías textuales, pues esto permite que descubran las diversas estructuras y la comprensión e interpretación ocurran de forma oportuna. También, esta lectura de distintos géneros o tipos de textos permite a los estudiantes desarrollar su capacidad de leer con distintos objetivos, lo que puede ayudar a delimitar la información que se quiere recuperar o asimilar de cada tipo de texto.

Con base en todo lo anterior, se concluye que el fenómeno de la falta de comprensión lectora en alumnos ha sido latente durante los últimos años, de ahí que los investigadores han fijado su atención en este tema, con la finalidad de ofrecer propuestas reales y situadas para desarrollar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación básica, específicamente en los niveles de primaria y secundaria. A continuación, se muestra una tabla en la que se sintetiza la información anterior, con la finalidad de concretar los elementos importantes de las investigaciones al respecto de la comprensión lectora.

Tabla 1

Investigaciones realizadas sobre comprensión lectora

Tesis (Autor y año)	Objetivo principal	Estrategia o propuesta de intervención	Resultados
Flores, 2018.	Desarrollar el nivel de comprensión lectora de estudiantes de educación básica por medio de estrategias, recursos, metodologías o enfoques determinados.	Programa de intervención de estrategias de lectura, tales como: activación de conocimientos previos, predicciones, paráfrasis, identificación de ideas principales y elaboración de resumen, por medio de la lectura oral y en silencio de textos narrativos.	La aplicación de las estrategias mostró una mejoría notable, pues los alumnos continuaron aplicándolas, lo que deja en claro que se apropiaron de ellas para aplicarlas ante cualquier texto.
García, 2019.		Lectura de diversos subgéneros literarios y aplicación de actividades didácticas: cuestionario, recursos visuales (dibujos), historieta, obras de teatro, matriz actancial, esculturas y redacción de textos.	El objetivo general no fue cumplido del todo, sin embargo, se logró atender algunas barreras presentes en la comprensión lectora de los estudiantes, lo que permitió realizar un avance considerable mas no suficiente.
Méndez, 2020.		Realización de producciones artísticas (dibujo y escultura) sobre textos narrativos. Complementado con la solución de cuestionarios posteriores a la lectura para monitorear la comprensión de lo leído.	Los alumnos desarrollaron, en menor o mayor medida, su nivel de comprensión lectora. Esto quiere decir que, los alumnos lograron interpretar y expresarse sobre las secuencias de hechos identificadas en los textos leídos a través de producciones artísticas.
Quistian, 2023.		Uso de formatos familiares a los alumnos (audiolibros, mapas mentales o conceptuales que se encuentran en aplicaciones digitales, videos, presentaciones o cuestionarios interactivos) para promover el acercamiento de los alumnos con los textos.	Alrededor del 80% de los alumnos logró ubicarse en el nivel más alto de la comprensión lectora al final de la aplicación de las estrategias en las que se trabajó con recursos tecnológicos. En general, el grupo mejoró sus habilidades lectoras, y fue notable el avance.
Herrera, 2023.		Diseño de intervenciones sustentadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos, mismas que giran en torno a tres ejes: a) analizar la estructura de los textos, b) integrar información y realizar inferencias, c) localizar y extraer información.	Los resultados fueron positivos, dado que sí hubo avances considerables en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, específicamente en la unidad de "analizar la estructura de los textos". Las intervenciones lograron un aumento significativo en el interés de los alumnos hacia la tarea de leer.
Mendiola, 2023.		Foros de lectura apegados a seis categorías: a) el interés y la comprensión lectora, b) el juego de palabras en la comprensión lectora, c) comprensión lectora a partir del trabajo colaborativo, d) comprensión de lectura a partir de textos propios, e) importancia de la realización de predicciones de textos, f) recursos didácticos y emociones a favor de la lectura y su comprensión.	De los diez alumnos que se encontraban en el nivel literal, sólo tres se quedaron en éste; por lo tanto, la mayoría del grupo se encuentra entre los niveles inferencial y crítico. Los alumnos desarrollaron la capacidad de analizar la información que está dentro del texto, pero también de reflexionar y opinar sobre el contenido de los textos.
Sánchez, 2024.		Estrategias didácticas que utilizan textos narrativos (cuento y fábula), y que además, ponen en práctica la capacidad de memoria, retención de información, análisis de la estructura de los textos y realización de organizadores gráficos y cuestionarios.	La realización de estrategias favoreció al acercamiento que los alumnos tenían con la literatura, lo que a su vez impactó de manera positiva en los niveles de comprensión, pues los alumnos lograron avances significativos.

Nota: Elaboración propia.

Las investigaciones anteriores convergen en significar a la lectura como una tarea esencial para el desarrollo de los alumnos, por lo tanto, consideran que es fundamental hacer uso de estrategias, recursos o métodos para acercar a los alumnos a los textos escritos, con la finalidad de que interactúen con ellos y consoliden la capacidad de análisis e interpretación los mensajes que ahí se encuentran. Algunos de estos métodos o recursos que han sido validados por la investigación son: las artes visuales, las TIC 's, las estrategias didácticas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, o la literatura en sí misma.

De esta manera, las investigaciones realizadas en este campo manifiestan la importancia de la mediación lectora entre los textos y los estudiantes, misma que ocurre a partir de la intervención del docente con base en distintos textos, recursos, herramientas o estrategias. Tal mediación es fundamental para lograr un acercamiento con los textos en general, lo que a su vez apunta hacia la comprensión de estos.

Marco Teórico

Leer: Significado e Implicaciones

Leer es una actividad esencial para el ser humano, una manera de obtener conocimientos, lo que contribuye al desarrollo personal del sujeto. Puesto que, quien lee va enriqueciendo sus propios saberes y adquiriendo un pensamiento crítico (Armijos et. al., 2023). En este sentido, leer favorece al aprendizaje del ser humano, lo que facilita su desenvolvimiento en la vida en sociedad, pues, como indican Cervantes et. al. (2017) “la lectura es una herramienta fundamental en el desarrollo de la personalidad, pero también lo es de socialización como elemento esencial para convivir en democracia y desenvolverse en sociedad”.

De tal manera que, leer implica decodificar para comprender, es decir, asimilar o significar un elemento de la realidad. Dicha decodificación se realiza a través de un “proceso interactivo de comunicación, en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo

como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado”. (Cervantes et. al., 2017, p. 75)

Por su parte, Maina y Paladini (2020) mencionan que:

La lectura es la forma de acceso a la información; se despliega junto con la capacidad de análisis para traducir el discurso escrito, la capacidad de síntesis para retomar las ideas principales y generar paráfrasis, y capacidad de lectura crítica para expresar los propios puntos de vista. (p. 10)

Otra concepción de lectura es la que propone Lerner (2012), quien indica que leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. Así, la lectura representa una herramienta para conocer al mundo, aspecto en el que la mayoría de los autores convergen. Del mismo modo:

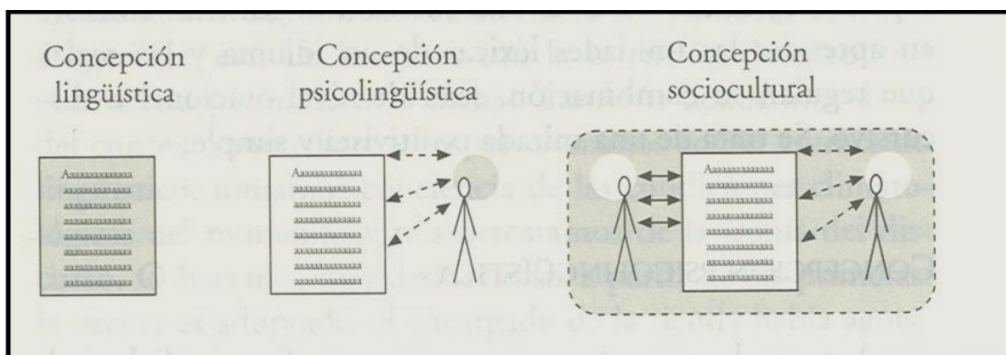
leer es el encuentro del lector con el texto, entendiendo así que es un proceso complejo en el que intervienen factores internos y externos, se le puede considerar individual, pero también colectivo, ya que el lector interactúa con el texto mediante el conocimiento previo y el contexto, el cual contribuye a que el lector construya el significado a través de la relación con su experiencia, con sus conocimientos y sus competencias lingüísticas. (Del valle, 2016, p. 92)

Aunque el verbo leer es difícil de conceptualizar, las definiciones anteriores coinciden en que es una actividad fundamental para el desarrollo humano y la adquisición de conocimientos, así mismo, autores como Del Valle y Cervantes et. al. manifiestan que la lectura es un proceso a través del cual, los lectores desarrollan nuevas ideas o significados. De esta manera, para efectos de este trabajo de investigación, se entiende que leer es un puente para adquirir conocimientos sobre cualquier disciplina o campo del saber, lo que posibilita el entendimiento de la realidad en la que cada ser humano se desenvuelve, logrando así, su desarrollo cognitivo, social y personal. Además, la lectura también permite a las personas identificarse y conocerse a sí mismos.

Para ahondar en la definición del verbo leer, Cassany (2006) propone tres conceptualizaciones a partir de las cuales se puede comprender qué es leer y cuáles elementos entran en juego cuando se lleva a cabo la lectura. Tales modos de representar a la lectura, son: concepción lingüística, sociolingüística y sociocultural. Mismas que se representan en la siguiente figura y se describen enseguida.

Figura 1

Concepciones del verbo leer



Nota: Tomada de Cassany (2006)

La concepción lingüística propone que el significado de un texto se encuentra en él mismo, desde esta perspectiva, leer significa recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las palabras anteriores y posteriores, para lograr un significado global del texto: único, estable y objetivo, lo que implica que todos los lectores comprenden lo mismo. Por su parte, la concepción psicolingüística manifiesta que el significado se ubica en la mente del lector y se elabora con base en sus conocimientos previos, por lo tanto, varía según los individuos y las circunstancias. Finalmente, la concepción sociocultural apunta a que leer es un proceso insertado en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos, etcétera. Por lo tanto, leer implica considerar esos elementos para comprender el texto. (Cassany, 2006)

Las perspectivas anteriores no significan modos diferentes de leer, por el contrario, se consideran perspectivas complementarias, pues, al tomar en cuenta elementos de cada una, se

puede tener un panorama más completo del concepto de leer. De esta manera, es importante identificar a la lectura como una mezcla de los elementos de cada una de las tres concepciones anteriores.

En este sentido, es relevante apreciar a la lectura como un proceso que inicia con la decodificación de los signos que conforman un texto y que, luego, se nutre de los conocimientos previos del lector, así como sus experiencias o características del contexto en el que se está leyendo, para llegar a la comprensión de la información, que es la parte esencial de la lectura. En conclusión, la lectura reúne aspectos lingüísticos, cognitivos, y socioculturales para comprender al mundo.

La Comprensión: Elemento Imprescindible de la Lectura

La lectura y la comprensión son dos conceptos que están ligados, puesto que, la primera no sería nada sin la segunda. Durante el siglo pasado, se privilegiaba la idea de que leer era una simple decodificación de signos escritos, sin embargo, el paso del tiempo y los estudios realizados en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, así como la psicología educativa, han dejado claro que sin comprensión no hay lectura. Ante esto, Cassany (2006) indica que:

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone acento en la capacidad de decodificar la prosa en modo literal. Sin duda deja en segundo plano a la comprensión, que es lo importante.

Antes de desarrollar el concepto de comprensión lectora, es necesario hacer una pausa para analizar qué es la comprensión. En términos generales, Ocampo (2019) propone que “comprender es sinónimo de actuar flexiblemente, manipulando la información, es decir, haciendo cosas con ella. Comprender es ir más allá de la posesión y de nuestros límites, sugiere

un estado de autonomía, creatividad y flexibilidad”. (p. 61) Así mismo, este autor menciona que la comprensión implica dominar lo desconocido.

También se entiende por comprensión al acto de construir significado a partir de un texto oral o escrito. De esta manera, las definiciones anteriores coinciden en que la comprensión implica otorgarle un significado a algo en específico, un texto por ejemplo. Sin embargo, la primera definición subraya la importancia de poder manipular o “hacer cosas” con la información que se ha recibido, pues sólo de esta manera se puede comprobar que algo ha sido comprendido completamente.

En suma, la comprensión implica apropiarse de algo (ideas, conceptos, indicaciones), para darle un significado y entenderlo. De esta manera, el objeto que se comprende se hace propio, se aprehende, lo que implica la adquisición de nuevos conocimientos, la resolución de problemas y el desarrollo de la capacidad de razonamiento. Para complementar las ideas de Ocampo (2019), es relevante mencionar que la comprensión efectivamente implica dominar lo desconocido, y de esta manera, hacerlo conocido y cercano.

Una vez que se ha conceptualizado a la lectura y comprensión por separado, es adecuado indicar que, entonces, la comprensión lectora es un proceso de construcción de significados por parte del lector, mismo que no reproduce el sentido de las oraciones individuales, sino que capta el sentido del discurso como un todo. (Toala et. al., 2018) Lo anterior quiere decir que, la comprensión lectora implica que la persona que lee un texto, del tipo que sea, construya una representación mental global de lo que se está diciendo y, de esta forma, pueda decir que ha comprendido lo que leyó. En otras palabras, la comprensión de textos es:

Una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica las interacciones de características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Es una actividad constructiva porque durante ese proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicativos en el texto a su base de conocimientos. La construcción se elabora

a partir de la información que propone el texto, pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias, integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar. (Gómez, 2011, p.30)

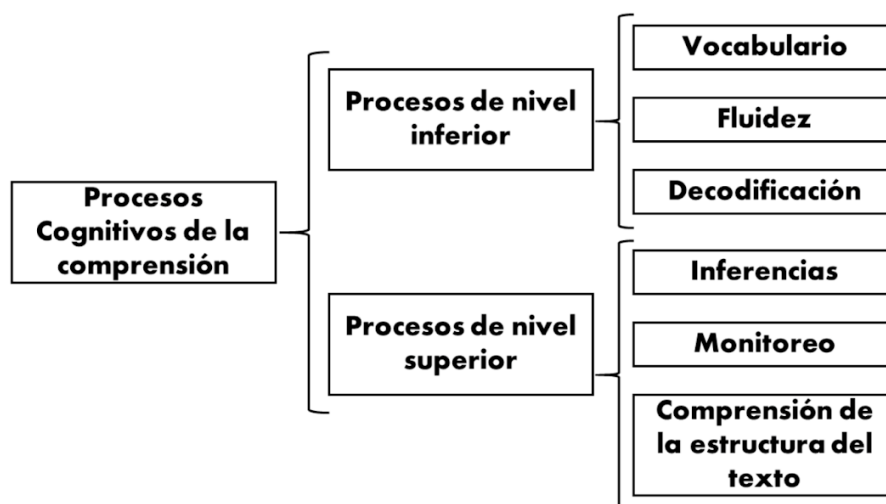
Por otra parte, González et. al. (2010) manifiestan que la comprensión lectora es un proceso donde el lector participa de forma activa y se relaciona con los significados de un texto para crear un modelo mental sobre él desde un “proceso de construcción y verificación de hipótesis, de creación e integración de proposiciones, y de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales”. (p. 3).

Lo anterior se relaciona con las ideas de Cervantes et. al. (2017), quienes proponen que “la comprensión es producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido”. (p. 76)

Por su cuenta, Cassany (2006) pone de manifiesto que para comprender un texto es necesario que el lector desarrolle varios procesos cognitivos, tales como: la anticipación o predicción sobre lo que va a tratar un texto, la activación de los conocimientos previos, la realización de hipótesis e inferencias sobre lo que no está explícito y la construcción de un significado. Según este autor, cuando un lector cumple con estas destrezas, tiene lugar la llamada alfabetización funcional, que ocurre cuando se tiene la capacidad de comprender el significado de un texto. Tales procesos cognitivos o destrezas han sido objeto de estudio de otros investigadores, como Barreyro (2020), quien las organiza en la siguiente figura:

Figura 2

Procesos cognitivos involucrados en la comprensión



Nota: Tomado de Barreyro (2020)

A partir del esquema anterior, el autor hace una clasificación de los procesos cognitivos que forman parte de la comprensión lectora. En primer lugar, se ubican los de nivel inferior, mismos que tienen que ver con la fluidez y el ritmo que tiene el lector, así como el vocabulario que éste posee. Pese a que son importantes e influyen de buena manera en la comprensión de un texto, no son suficientes para lograr la asimilación de la información por sí mismos.

Por su lado, los procesos de nivel superior implican tareas más complejas que, de llevarse a cabo de manera adecuada sí aseguran la comprensión de un texto. Entre ellas se encuentran: la elaboración de inferencias, es decir, deducciones que se hacen a partir de la información explícita del texto; el monitoreo, es decir, el uso de la metacognición como recurso para evaluar si lo leído está siendo comprendido; y finalmente, la comprensión de la estructura del texto, es decir, el conocimiento que se tiene sobre la tipología textual que se está leyendo.

Las definiciones anteriores sobre la comprensión lectora coinciden en significarla, principalmente, como un proceso, así mismo, como una construcción que se realiza entre un lector y un texto. De esta manera, es evidente que la comprensión no se da únicamente a partir

de la información que se encuentra contenida en los textos, sino que, esta es enriquecida por los conocimientos previos del lector y sus experiencias al respecto del tema que se está leyendo.

Además, los autores que se han citado concurren en la idea de que la lectura es una actividad de interacción en la que el lector toma un papel particularmente activo, pues, gracias a que éste lleva a cabo distintos procesos cognitivos, como los que ya se han mencionado, es que se logra la comprensión, es decir, darle un significado o crear una representación mental de lo que se está leyendo.

Así como hay investigadores que ponen en primer lugar los procesos cognitivos que lleva a cabo un lector cuando se enfrenta a un texto, existen propuestas como la expuesta por Cassany (2006), en donde menciona que, un aspecto importante de la lectura, además de los procesos cognitivos, son los conocimientos socioculturales que posee el lector, dado que, cada género discursivo y cada comunidad de personas puede tener modos diferentes de leer. Esto se ejemplifica con la idea de que no es lo mismo leer un cuento o una novela que un texto jurídico especializado. Por lo tanto, además de desarrollar procesos cognitivos, el lector debe considerar los elementos socioculturales de la lectura que está realizando, puesto que, exactamente la lectura es eso, una práctica sociocultural, es decir, que está inmersa en un contexto específico y que se ve influida por éste.

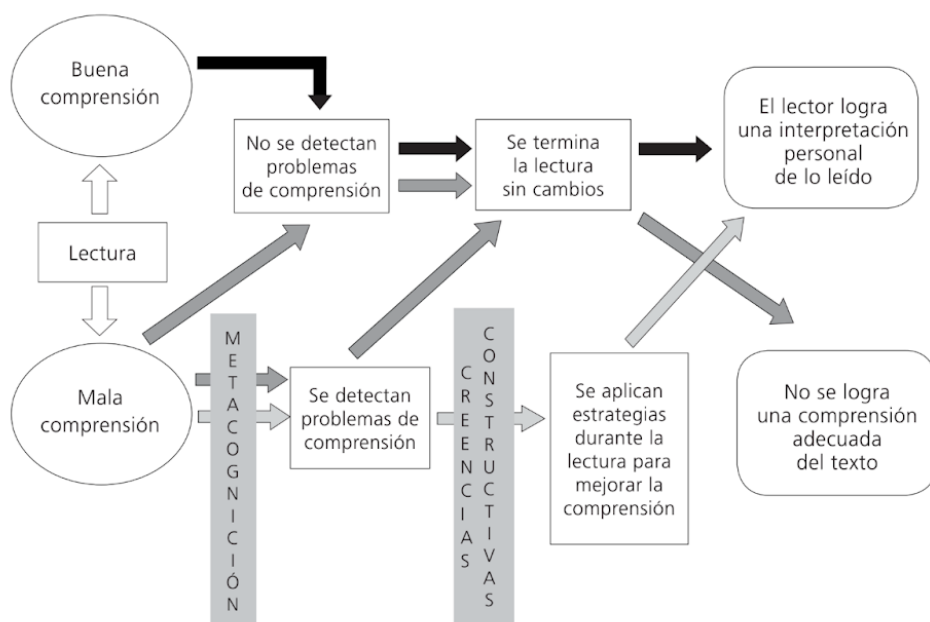
Entonces, la comprensión lectora se entiende como un proceso que se caracteriza por dos elementos: la interacción entre un lector y un texto, y la construcción que se realiza entre ambos para llegar a la comprensión de la información. Gracias a estos elementos, es que se puede llegar a la significación del texto, misma que ocurre gracias a los procesos cognitivos y conocimientos socioculturales que el lector ha activado. La comprensión lectora ocurre cuando el lector tiene la capacidad de usar la información que ha leído, tomarla como propia y hacer cosas con ella.

Las Rutas de la Comprensión Lectora

La comprensión lectora es una actividad constructiva y requiere de la participación e involucramiento del lector. De esta manera, se entiende que no es un proceso lineal y unidireccional, por lo tanto, puede darse de diferentes maneras o en diversas rutas, mismas que dependen de la aplicación de los procesos cognitivos (de nivel inferior y superior) y de los conocimientos socioculturales que el lector aporta al proceso. Estas rutas son: la cristalizada, la estratégica y la de no comprensión (Madero y Gómez, 2013), y se describen a continuación:

Figura 3

Rutas de la comprensión lectora



Nota: Tomado de Madero y Gómez (2013)

A partir de la propuesta de los autores, se identifica que la ruta cristalizada (flechas negras) es aquella en la que el lector no identifica ningún problema para comprender el texto, termina la lectura y logra construir una interpretación de la misma. Por su parte, en la ruta estratégica (flechas gris claro) el lector detecta problemas para comprender lo que está leyendo,

y gracias a su metacognición, identifica que requiere aplicar estrategias para comprender el texto, a partir de las cuales logra una interpretación de lo leído.

Finalmente, los autores mencionan que la ruta de la no comprensión (flechas gris fuerte) puede ocurrir de dos formas: en la primera, el lector no logra identificar que tiene problemas para comprender lo que lee, sigue la lectura de ese modo y no es capaz de construir una interpretación del texto; en la segunda, el lector identifica que tiene problemas para comprender la información, pero no hace nada por revertir la situación y concluye la lectura, por lo tanto, no obtiene comprensión de la misma.

En este sentido, la visualización de estas rutas permite identificar la importancia de la activación de los procesos cognitivos, como el vocabulario, el monitoreo o la decodificación; dado que, es a partir de estos que el lector puede lograr ubicarse en la ruta cristalizada o en la ruta estratégica, para llegar a la comprensión de cualquier texto. Si al momento de leer, el sujeto no aporta sus conocimientos o destrezas, el proceso de interacción con el texto quedará inconcluso y no se logrará la comprensión.

Los Niveles de Comprensión Lectora

La comprensión lectora, entendida como un proceso, se desarrolla de manera gradual. Un lector va desarrollando su nivel de comprensión a partir del acercamiento que tiene con diversas tipologías textuales y con la lectura en general. De este modo, “el nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto”. (Cervantes et. al., 2017, p.77)

Ahora bien, Ramírez y Fernández (2022) refieren que los niveles de comprensión lectora son categorías que permiten el análisis de la lectura y representan una herramienta para la evaluación de esta actividad. Además, son “referentes para caracterizar los modos de leer, por lo que se constituyen, mediante una transposición educativa, en una opción metodológica para

caracterizar la competencia en lectura en la educación básica primaria y secundaria” (Ministerio de Educación de Colombia, 1998, como se citó en Ramírez y Fernández, 2022, p.492).

Las propuestas que hacen los autores para definir a los niveles de comprensión lectora coinciden en que son indicadores para ubicar a los lectores en el grado en el que están comprendiendo un texto, es decir, sirven para identificar la capacidad de procesamiento y comprensión que se obtiene de un escrito. Es relevante la mención que se hace de que los niveles sirven para evaluar a la comprensión lectora, pues efectivamente, sirven para que los docentes de educación básica, y en general, sitúen a sus estudiantes en el nivel en el que se encuentran y trabajen a partir de éste.

Una vez que se han definido los niveles de comprensión lectora y que se ubican como un estándar para ubicar el nivel de desarrollo que tienen los procesos cognitivos de un sujeto al momento de leer se pueden describir cada uno de estos. Tradicionalmente son tres: literal, inferencial y crítico, sin embargo, autores como Cervantes et. al. (2017) y Ramírez (2017) agregan otros niveles a fin de crear una escala con mayor exactitud, estos son: literal primario, literal en profundidad y apreciativo. También, el nivel inferencial puede dividirse en dos para hacer una escala con mayor detalle y exactitud. Los niveles ya mencionados se describen en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 2

Niveles de comprensión lectora

Nivel	Características
Literal primario	En este, se identifican los elementos que se plantean en el contenido del texto y las ideas explícitas del mismo, se puede repetir la información mediante las mismas expresiones usadas en el escrito o parafrasearla empleando sinónimos. El reconocimiento de la información explícita del texto consiste en la localización e identificación de sus elementos, que pueden ser: • Ideas principales: la idea más importante de un párrafo o relato. • Secuencias: identifica el orden de las acciones. • Comparaciones: identifica caracteres, tiempos y lugares.

Literal en profundidad	Se comienza a efectuar una lectura más profunda, se ahonda en la comprensión del texto, se reconocen las ideas que suceden y el tema principal, se realizan cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. Aunque los elementos del texto se identifican con mayor facilidad, aún no es posible realizar inferencias o sacar conclusiones a partir de lo que se lee.
Inferencial primario	El lector comienza a buscar relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. En este nivel, se observan las deducciones y presuposiciones llevadas a cabo por los lectores, básicas y requeridas para dar sentido al texto y para pasar al siguiente nivel de la comprensión lectora.
Inferencial en profundidad	Este nivel puede incluir las siguientes operaciones: • Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente. • Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente. • Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera. • Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones. • Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto. Supone un complejo proceso de interpretación por parte del lector, ya que necesita que este realice procesos de suposición y de relación de la información que le son presentados en el texto con la información que él posee por su experiencia de vida y conocimiento del entorno.
Crítico	El lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad y probabilidad. Es en este momento cuando el lector activa sus saberes para valorar el mensaje que le transmite el texto, siendo capaz de identificar la intencionalidad del texto e incorporar nuevas estructuras mentales a su pensamiento con base en sus interpretaciones.

Nota: Creación propia con información de Ramírez (2017), Ramírez y Fernández (2022) y Cervantes et. al. (2017)

Los autores citados en la tabla, al caracterizar cada uno de los niveles de la comprensión lectora, coinciden en que el nivel literal es una puerta hacia la asimilación de la información,

puesto que, en él se identifica la información que el autor dice explícitamente, como ideas, nombres de personajes, lugares, conceptos, e incluso algunas acciones que desarrollan la historia (si se trata de textos literarios).

Además, Cervantes et. al. (2017) y Ramírez (2017) coinciden en dividir este nivel en dos apartados, literal primario y literal en profundidad, con la finalidad de detallar las habilidades que el lector debe realizar en cada uno, pues, en el primero, el lector apenas se encuentra desarrollando las destrezas propias del nivel, mientras que, en el segundo, ya ha adquirido las habilidades y puede trasladar la información del texto a otras producciones, como organizadores gráficos o esquemas, lo que indica que está listo para acceder al siguiente nivel de la comprensión.

Ahora bien, las propuestas de los autores referentes al nivel inferencial, se entrelazan al momento de mencionar que en este nivel se pretende que el sujeto realice conclusiones a partir de lo que lee, es decir, que vaya más allá de lo que dice el texto y sea capaz de deducir información implícita. Así mismo, es común que los autores planteen que en este nivel el lector debe echar mano de sus conocimientos y experiencias previas para lograr una asimilación del texto, pues relacionará esa información con la que se le presente en lo que está leyendo. Es así como el nivel inferencial representa el momento en el que el lector tiene la capacidad de llenar los vacíos que se encuentran en el texto, a partir de sus interpretaciones, deducciones y conclusiones.

Finalmente, en el nivel crítico, el lector ha desarrollado la habilidad de expresar su opinión sobre lo que lee, sin embargo, no se trata sólo de emitir juicios sobre el texto, pues, en este nivel se pretende que el sujeto haga uso de otras habilidades, tales como la argumentación, tal como indican los autores citados en la Tabla 2. Por otro lado, algunos investigadores mencionan que en este nivel es relevante que el lector contraste la información que el autor le propone con la de otras fuentes, con la finalidad de que desarrolle también un pensamiento crítico. De manera

consensuada, las intervenciones de los autores indican que, en este nivel, la persona que lee debe identificar la intencionalidad del texto y evaluar si esta se cumplió.

A manera de conclusión, los niveles de comprensión lectora representan un conjunto de habilidades y destrezas que un lector debe desarrollar a través del acercamiento con las tipologías textuales. Estas habilidades se desarrollan de forma gradual y van desde la identificación de elementos explícitos del texto hasta crear una opinión e interpretación del mismo. En conjunto, el desarrollo de cada uno de los niveles apunta hacia la comprensión global de cualquier texto.

Lectura y Comprensión Lectora Desde el Enfoque de la Nueva Escuela Mexicana

Dicho por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), leer no sólo implica decodificar signos lingüísticos, conlleva la producción de sentidos y permite reconocerse en la otredad, es decir, las palabras de otras y otros, además de construirse por medio de una comunicación dialógica que atraviesa la historia de la humanidad, originándose en las primeras palabras expresadas por los antepasados primigenios (SEP, 2022). Del mismo modo, este plan de estudios concibe a la lectura como un proceso de interacción entre el texto y el lector que permite el desarrollo de la identidad y las emociones, las capacidades de reflexión y actitud crítica, así como habilidades de sensibilidad y autonomía.

Con base a lo anterior, se deja en evidencia que la NEM ve en la lectura un proceso dialógico a partir del cual el lector construye conocimientos e ideas, a través del cual puede conocer y entender la realidad en la que se desenvuelve, así como conocerse así mismo. A través de la lectura, el estudiante puede descubrir nuevas formas de utilizar el lenguaje y modos de vida diferentes (SEP, 2022). Incluso se ha definido a la lectura como:

Una acción emancipadora donde, como en los juegos infantiles de las niñas y los niños, las reglas se generan no por un mediador que somete al texto y al lector a un camino seguro, sino en una reflexión de los antecedentes de las personas

involucradas que en comunidad concretan los temas relevantes que deben ser desarrollados, generando un diálogo que tiene como meta la transformación de la realidad. (SEP, 2022, p. 117)

Desde esta perspectiva, la lectura se vuelve una actividad liberadora, y queda claro que no es un proceso cerrado o rígido, por el contrario, se nutre de los conocimientos y experiencias previas que el lector posee para llegar a una mejor interpretación de la información. Por su parte, en el nivel secundaria, la lectura “impulsa la toma de posición frente a los planteamientos del autor, lo que favorece el pensamiento crítico, pero también propicia la construcción de nuevas relaciones sociales y con ello, la construcción siempre dinámica de la propia identidad” (SEP, 2022, p. 118).

Sumado a lo anterior, la formación de lectores desde los niveles de la educación básica favorece a “darle una coloratura a la vida, un espesor simbólico, una poética que permite imaginar, soñar y asociar” (SEP, 2022, p. 118). Finalmente, la NEM plantea que a través de algunas habilidades, entre las que destaca la lectura, los estudiantes exploren y experimenten creaciones individuales o colectivas que entrelacen los diferentes contextos en los que se desenvuelven para que reconozcan, comprendan y utilicen los diversos tipos de comunicación, relacionando signos con significados.

Por todo lo anterior, la concepción de la lectura que ofrece la NEM permite ubicarla como una actividad fundamental para el desenvolvimiento en sociedad de los estudiantes, pues les permite aprender, comunicarse y relacionarse. Lo que ratifica su valor como medio para alcanzar el desarrollo pleno de los niños, niñas y adolescentes.

¿A Qué se le Conoce Como Literatura?

En palabras de Hernández (2022), “literatura es un lenguaje artístico elaborado con los medios y procedimientos de una lengua”. (p. 9) En este contexto, representa un medio de expresión y conocimiento por medio de la palabra escrita. La literatura no es un objeto, sino más

bien una actividad y un producto de la cultura, pero también un proceso; en fin: un problema. (De Diego, 2024). Siguiendo la perspectiva de los autores citados, la literatura no es un objeto, es algo abstracto: una forma de expresarse a través de las artes y de los recursos de la lengua, que a la vez, permite acceder al conocimiento.

Igualmente, “la literatura es un producto de la creación del hombre que, como la lengua, que es su medio de expresión, es el resultado de la aplicación de convenciones, normas y criterios de carácter expresivo y comunicativo”. (Cerrillo, 2010, p. 11). Dos de las conceptualizaciones anteriores coinciden en que la literatura es el resultado de la expresión y comunicación a partir de los elementos de una lengua, mismos que revelan un mensaje sobre cualquier temática. También, De Diego (2024) y Cerrillo (2010) opinan igualmente que la literatura es un producto, definición a la que se le puede agregar que la literatura nace a partir de la necesidad de expresión del ser humano. Dado que el concepto literatura puede tener múltiples acepciones, la siguiente tabla muestra algunas de ellas:

Tabla 3

Acepciones del término literatura

La literatura como forma privilegiada de conocimiento	La literatura es un instrumento eficaz de expresión de lo real: una forma privilegiada de conocimiento. Con frecuencia, la condición y la calidad artísticas de un texto se valora por su capacidad expresiva. La literatura, más que representar el mundo, lo expresa.
La literatura como autoexpresión	A partir sobre todo del Romanticismo (siglos XVIII-XIX), la literatura ha sido definida como una forma privilegiada de autoexpresión, como una manera de objetivar las resonancias personales que los objetos y los sucesos alcanzan en aquellos individuos que están dotados de una sensibilidad especial.
La literatura como experiencia vital	Implica la concepción de la creación literaria como una lectura profunda de la vida, y la vida como una manera intensa -más consciente, más plena y más humana- de escribir y de leer la literatura.
La literatura como creación lingüística	A comienzos del siglo XXI, los Formalistas rusos ponen el acento en los caracteres lingüísticos como criterio válido para definir la peculiaridad literaria de una obra y, en consecuencia, consideran que los textos literarios se caracterizan, ante todo, por la especial utilización de los diferentes elementos de la lengua que se emplee.

La literatura como signo	Todo lenguaje es, al menos, «signo». Es un medio, un instrumento, un vehículo que lleva al conocimiento de otra realidad diferente a sí mismo. Nos habla de algo, nos refiere algo: retrata, reproduce, describe, descubre, narra...
La literatura como símbolo	La literatura es un soporte de identificación colectiva en el que destacamos los elementos imaginarios y afectivos que configuran a la obra literaria y la sitúan en un determinado contexto cultural e histórico: la obra literaria y, en general la creación artística, alcanzan su especificidad estética, en gran medida, por su singular capacidad para reflejar las dimensiones más profundas del espíritu humano y las aspiraciones ancestrales de las diferentes colectividades.

Nota: Elaboración propia con información de Hernandez (2022)

A partir de las definiciones anteriores es evidente que la literatura es un concepto complejo para definir en términos generales, pues, posee múltiples aristas y percepciones. Por lo tanto, es pertinente, más que definirla, describirla; con la intención de obtener entendimiento sobre lo que implica. De esta manera, a partir de las definiciones de los autores, la literatura representa un medio, una experiencia y un producto. Un medio porque gracias a ella, los seres humanos pueden acceder al conocimiento universal, a comprender la realidad y comprenderse a sí mismos. De forma adecuada, Hernández (2022) la define como un vehículo, con el cual se conduce hacia el conocimiento de algo.

También es una experiencia dado que, es una forma en la que, a través de la lectura se pueden apreciar elementos propios del ser humano y de la vida en general; pero, también, por medio de la escritura se puede llegar a la reflexión y al análisis de cualquier cuestión. Finalmente, es un producto, dado que es elaborada por el ser humano, lo cual lo simboliza a él y a la comunidad en la que éste se desenvuelve, lo que la convierte, además, en un símbolo de cultura, de tradiciones y de historia.

La Literatura Mexicana

La literatura, como ya se mencionó, es un concepto complejo y diverso. Existen múltiples formas de catalogarla o dividirla con fines de estudio, y con la intención de acotar las producciones literarias a trabajar en el desarrollo de este trabajo de investigación, se ha decidido

abordar textos literarios mexicanos específicamente, dado que al comprender y valorar obras literarias de escritores mexicanos se puede aumentar la competencia cultural de los estudiantes (Turrubiartes, 2022)

A partir de ubicar a la literatura como “el reflejo y la manifestación de una sociedad en su tiempo y espacio, y muestra sus concepciones filosóficas, históricas, sociales y culturales” (SEP, 2022, p. 26), es evidente que la literatura mexicana comprende todas las producciones elaboradas por autores mexicanos y que reflejan, de alguna u otra manera, los aspectos relevantes de la vida en el país mexicano, así como sus ideologías, tradiciones o costumbres. Esto se sustenta con las ideas de Pedrosa (s.f.), quien propone que la literatura mexicana, o literatura popular es “el repertorio que engloba las obras literarias producidas por el pueblo, transmitidas por el pueblo o destinadas a su consumo por el pueblo, ya sean orales o escritas”. (p. 5)

De esta manera, la literatura es un reflejo de la identidad de un pueblo o una comunidad, en este caso, un país. Por tanto, la literatura mexicana representa el cúmulo de textos escritos en territorio mexicano, que hablan sobre sus culturas, momentos históricos, idiosincrasias, y algunas de las formas de vida existentes. Además de reflejar la esencia de México en sus múltiples etapas, la literatura mexicana permite analizar y comprender cómo el país se ha constituido en lo que es hoy en día. A continuación, de manera general, se muestra la evolución de la literatura mexicana, desde su concepción hasta la actualidad.

Primeramente, es adecuado considerar que “las letras mexicanas comienzan con los textos de los vencidos (los aztecas en principio) y fundamentalmente con las crónicas (que no novelas) de los vencedores” (Turón, 2020, párr. 6). Así mismo, en plena lucha por la Independencia de España (1816), José Joaquín Fernández de Lizardi escribe *El Periquillo Sarniento*, la que muchos califican como la primera novela mexicana (Turón, 2020). Para complementar lo anterior, SEP (2022) pone de manifiesto que:

En sus orígenes, las primeras producciones narrativas y poéticas fueron transmitidas de generación en generación, a través de la oralidad. En el actual México, esa huella cultural, la literatura, está asentada en materiales escritos, así que hay textos literarios tanto en español como en lenguas indígenas. Las manifestaciones literarias comprenden diferentes géneros y métodos de expresión como narraciones, poesía, adivinanzas, leyendas, cantos, alabanzas y rituales o rezos, entre otras. (p. 104)

Con base en lo planteado hasta ahora, la literatura mexicana ha evolucionado de la mano con las etapas o momentos históricos del país, y ha servido como un instrumento esencial para que los pobladores de cualquier época expresaran su sentir y detallaran aspectos relevantes sobre el momento en el que estaban viviendo, con lo cual se puede acceder al conocimiento sobre las distintas formas de vida que han habitado en el territorio mexicano, desde antes que éste fuera llamado así.

Es así como la literatura funge como testimonio y se convierte en una herramienta de acceso al conocimiento de las culturas mexicanas y los momentos por los que estas han atravesado. De tal manera que la literatura mexicana se constituye de textos escritos en español o en cualquier lengua originaria que reflejan la vida, emociones o sentimientos de los mexicanos desde la época prehispánica, la conquista, la colonia, la independencia, la revolución mexicana y la contemporaneidad.

Al respecto de lo contemporáneo, en las últimas décadas, la literatura mexicana se ha caracterizado por la implementación de nuevos tipos de narrativa y estilos. Por ejemplo, una narrativa de ruptura, en la que la visión moderna de los autores ofrece una nueva perspectiva de México, en la que son diferentes los temas que se presentan y dejan de lado la visión tradicionalista en la que la literatura mexicana se centra en temas de patria o amor idealizado (Crusgo, 2011).

Con lo anterior queda claro que la literatura mexicana es un concepto que evoluciona y se va significando a través de las personas que escriben y la realidad en la que estas se sitúan. Por lo tanto, los textos literarios mexicanos se caracterizan por reflejar la forma de vida o ideologías del autor, es decir, algunos rasgos de su identidad, dichos textos también favorecen a la construcción de una identidad colectiva.

Los Géneros y Subgéneros Literarios

Debido a que la literatura es un término extenso, que abarca todas las producciones que el ser humano ha creado por medio de la palabra escrita, es fundamental organizarlas de acuerdo a sus características o a su estructura, de ahí surgen los géneros literarios. Estos son definidos por Ochoa (2006) como modos que permiten agrupar los textos literarios, que ofrecen modelos tanto de lectura como de escritura, mismos que son dinámicos y flexibles. Entonces,

Con el fin de tener una mejor comprensión del infinito panorama de los textos literarios escritos a lo largo de la historia, el ser humano los ha organizado según su forma y contenido. A esta clasificación se le conoce como “géneros literarios”. Cada uno de ellos se define por un conjunto de rasgos característicos. Los géneros son formas literarias cuya fuerza expresiva está ligada a un contexto y un propósito comunicativo con intenciones estéticas particulares. (UNAM, 2024, párr. 1)

Es entonces que los géneros literarios representan la forma en la que se pueden clasificar u ordenar todas las producciones artísticas escritas, que, como se indica en las definiciones presentadas, se acomodan de acuerdo a su estructura, la forma en que se escriben, los recursos que utilizan e incluso el propósito del autor al momento de crearlas. En la actualidad, se considera que estos géneros son: narrativo, lírico o poético y dramático. Por tanto, a manera de conclusión, los géneros literarios:

representan los distintos grupos o categorías en que podemos clasificar las obras literarias atendiendo a su contenido y estructura. Estos se componen en diferentes grupos que permiten clasificar los textos literarios dependiendo de su contenido específico. Estos a su vez desprenden otros subgéneros en los cuales se destacan los narrativos: los cuentos, fábulas, epopeyas, las novelas; entre los líricos destacan los himnos, canciones, romance la oda, la sátira; dentro de los dramáticos se encuentran la comedia, la tragedia, la tragicomedia el melodrama y la farsa... (Navarro, 2022, p.157)

Para los fines de este trabajo de investigación únicamente se abordarán textos narrativos y poéticos, dado que sus características permiten adaptarlos a distintas modalidades de lectura, a diferencia de los textos del género dramático, que se centran más en la representación que en la lectura misma. Una vez mencionado lo anterior, es pertinente definir por separado cada uno de los subgéneros que se trabajarán en esta tesis.

Género narrativo. Es aquel en el que predomina el relato, por tanto, un texto narrativo puede definirse como la sucesión de hechos que tienen lugar en el tiempo (real o imaginario) y en el espacio, además, que son protagonizados por individuos como personas, animales o cosas humanizadas (Gracida, 2011). De esta manera, “la acción de narrar estaría relacionada con relatar o contar acontecimientos. Estos hechos podrían ubicarse en una línea temporal o diversas líneas temporales: pasado, presente o futuro, de igual forma, ser verídicos o ficticios”. (Camizan, 2019, como se citó en Rojas, 2021).

En palabras de Gamboa (2010) “narrar es contar” (párr. 1), lo que pone en evidencia que la característica principal de los textos narrativos es contar historias. Por su parte, Gómez (s.f.), hace referencia a que un texto narrativo consiste en una historia o relato que se compone de una serie de sucesos (la historia), a través de la representación humana (el narrador, los personajes) y con posibles comentarios, implícitos o explícitos, sobre la condición humana (el tema).

En suma, las definiciones coinciden, de manera general, en que los textos narrativos se distinguen por contar historias, reales o ficticias, sobre situaciones cotidianas o sobrenaturales que le ocurren a unos personajes en un lugar y un espacio determinados. Por su parte, la última definición ahonda en el carácter revelador que poseen, al igual que cualquier creación literaria, los textos narrativos.

De este modo, se entiende que una narración tiene lugar cuando un individuo cuenta una historia o un acontecimiento, a través de personajes, que se desenvuelven en lugares y momentos específicos. Estas historias hacen referencia a situaciones de la vida cotidiana y a aquellas que apelan a la fantasía y a la imaginación de quien las escribe, por esto, son un reflejo de la realidad en la que vive el autor, así como de sus sentimientos, ideas u opiniones. De este modo, la narración es un reflejo de la realidad humana, pues en ella se muestran temas que no le pueden ser ajenos a nadie, lo que la convierte en una vía para el autoconocimiento y el conocimiento del mundo.

Algunos de los principales textos narrativos son: el cuento, la leyenda, la novela, el mito y la fábula, por mencionar algunos. En las intervenciones de este trabajo de investigación se emplearán los dos primeros, puesto que sus características (explicadas más adelante) permiten acercar a los estudiantes a algunos elementos de la literatura mexicana, que es uno de los objetivos específicos de esta tesis.

El cuento. Representa un tipo de narración cuya intención es relatar un suceso real o fantástico de manera breve (Soto, 2017). Del mismo modo, se comprende como una narración breve de carácter principalmente ficticio protagonizada por un grupo reducido de personajes y que tiene un argumento o problema sencillo. (Pérez et.al., 2013) La definición anterior coincide con la planteada por Leyva y Turrubiarres (2018), pues indican que el cuento “pertenece al género narrativo de la literatura, su intención es contar una historia. Una historia se compone de acciones que realizan personajes que interactúan en torno de un protagonista y un conflicto central. La historia suele ser breve porque la solución al conflicto se da de forma rápida”.

Con base en lo anterior, se puede definir al cuento como un tipo de narración en la que se presenta un problema o conflicto que es resuelto de forma breve. Esto se logra a partir de acciones realizadas por personajes, humanos o no, que pretenden darle una solución al problema o impedir que éste sea resuelto. Por otro lado, el cuento también puede ser entendido como:

una forma de hacer conocimiento, es una manera de unirnos con la otredad y una posibilidad, móvil y movilizadora, de alejarnos de las posturas estáticas, paralizantes y paralizadoras. El cuento nos convoca a pensar en red, en tejido, en urdimbre; nos aleja de la visión dicotómica establecida entre aquel que escucha y aquel que habla, brindando nuevas posibilidades epistémicas. (Agudelo, 2016, p. 10)

Desde esta postura, el cuento representa una forma de comprender la realidad y al ser humano, es una manera de construir conocimientos a través de la escritura y la lectura, pues son los escritores y los lectores quienes tienen la oportunidad de reconocerse y conocer los elementos del entorno en el que se desenvuelven. Como se indica en la cita anterior, el cuento (y las narraciones en general) permiten visualizar y entender la otredad, para así generar conocimientos sobre la propia existencia.

A manera de conclusión, un cuento es una narración breve, en la que intervienen personajes para resolver un conflicto, sin embargo, es importante no dejar de lado su relevancia para la construcción del conocimiento y el entendimiento de la condición humana.

La leyenda. Al igual que el cuento, la leyenda representa un tipo de narración, con la excepción de que ésta consiste, “en la mayoría de los casos, en la búsqueda de una explicación a través de un relato de un suceso o acontecimiento de forma no racional o científica. En otras ocasiones las leyendas narran sucesos, reales o irreales, sin comprobar”. (Valenzuela, 2011, p. 8) Con la leyenda se puede introducir en los dominios de una historia que está anclada en lo real,

pero que tiende a escaparse de esa realidad para sumergirse en lo maravilloso, lo fantástico, lo extraordinario o lo paranormal. (Morote, s.f.)

Partiendo de las definiciones anteriores, se comprende que la leyenda es un tipo de texto narrativo en el que se pretende explicar un fenómeno o acontecimiento combinando elementos reales con algunos sobrenaturales o fantásticos. En este punto, es necesario detenerse a comprender qué implica lo sobrenatural, para lo cual, Zavala (2020) propone que son “ámbitos desconocidos para el ser humano, pero que siempre ha buscado conocerlos y explicarlos o encontrar en ellos la razón y la causa de fenómenos, circunstancias y elementos que no alcanza a comprender”. (p. 199)

En este sentido, lo sobrenatural implica todo aquello que no es conocido para el ser humano, y comúnmente, representa un medio para darle explicación a los fenómenos difíciles de asimilar por el ser humano. De esta manera, la leyenda es una vía para significar sucesos o hechos reales valiéndose de elementos sobrenaturales, a partir de los cuales se crea una historia, otorgando así, algunas respuestas sobre lo desconocido, más no son reales o comprobadas. Igualmente, la leyenda:

Es, en parte, histórica, pero también es explicativa de algunos accidentes y lugares geográficos; en ella tienen cabida los problemas y las preocupaciones del hombre de todos los tiempos: la vida, la enfermedad, la muerte, la comunicación con el más allá, la presencia de seres reales y extraterrenales con poder para ocasionar el bien y el mal, el valor de la religión en la vida del hombre de todas las épocas y la importancia de esta como base de creación de relatos, en los que se narran milagros de santos, vírgenes y cristos que todo lo pueden solucionar en la vida. (Morote, s.f., p. 391)

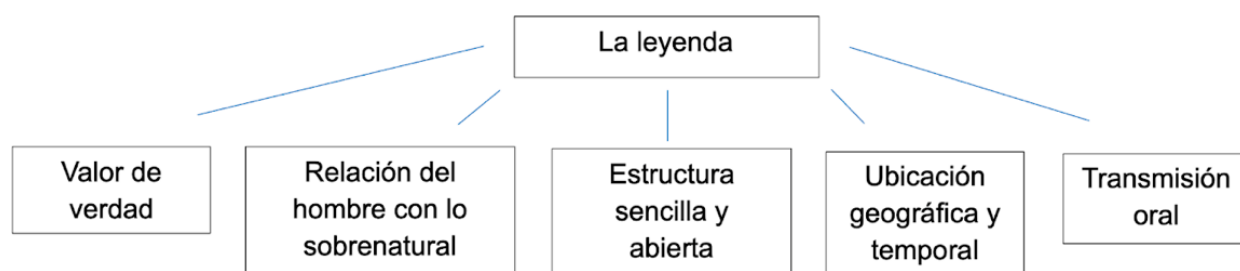
Lo señalado en la cita anterior, permite reforzar la definición que se construyó anteriormente sobre la leyenda, pues, queda claro que, en este tipo de narración coexisten elementos propios del ser humano, así como lugares geográficos o momentos históricos con

personajes o entes fantásticos o que no habitan en el plano natural, como fantasmas, diablos, brujas o santos, entre otros.

En otro punto, la leyenda pertenece a la literatura tradicional, es decir, “que forma parte de un acervo colectivo, vive en variantes —por lo tanto, tiene versiones— y cuya transmisión es básicamente oral u oral-mediatizada” (Zavala, 2020, p. 186). Por tal razón, una leyenda no es un texto invariable, por el contrario, posee la flexibilidad de adaptarse a las características socioculturales del sitio en el que se cuente. En la siguiente figura se identifican algunas de las principales características de la leyenda:

Figura 4

Características de la leyenda



Nota: Elaboración propia con información de Zavala (2020)

Primeramente, el valor de la verdad que posee una leyenda significa que es considerada como verdadera en el lugar en el que se cuenta, por lo tanto, está inmersa en el sistema de valores y creencias de una comunidad determinada. Luego, como ya se mencionó, su esencia es la relación del hombre con elementos o personajes sobrenaturales, así mismo, posee una estructura sencilla, similar a la de otras narraciones como el cuento o el mito, y abierta, lo que implica que se presta a múltiples versiones de acuerdo a la ubicación geográfica y temporal en la que se cuente. Finalmente, el principal medio de transmisión de la leyenda es la oralidad, es decir, la voz de cada persona, y cada generación que cuenta de un modo o de otro una leyenda.

Género lírico o poético. *La poesía lírica, surgida en Grecia, originalmente se relacionaba con composiciones, generalmente breves, dedicadas a expresar los sentimientos del autor, en torno a dos temas: el amor y el paso del tiempo, que lleva a la muerte. Se le llama lírica, porque, en sus orígenes, estas composiciones se acompañaban con un instrumento llamado lira, el cual otorgaba musicalidad a los versos. (Garrido, 2022)*

Siguiendo las ideas de Garrido (2022), la lírica, antes que un género, es una categoría, un tono o una atmósfera donde se funden la sensibilidad, el significado de las palabras y la música. El propósito esencial de las creaciones líricas es explorar la naturaleza humana, de manera que produzca deleite. Al mismo tiempo, Ochoa (2006) apunta que la poesía es considerada como:

la expresión del mundo interior del poeta (sus pensamientos, sus emociones, sus sentimientos, sus anhelos, sus aflicciones, sus penas, sus dudas o sus creencias) y de sus reflexiones existenciales sobre diversos temas, como la vida, la muerte, lo sagrado y el amor, entre otros. Además, la poesía continúa pensándose como una forma de expresión armoniosa, en la que es fundamental la creación de efectos sonoros y de imágenes sorprendentes. (Sección 1.1.4, párr. 12)

En esa misma línea, éste género abarca las producciones en las que el autor exalta situaciones interiores del ser humano: emociones, sentimientos y sensaciones. Lo anterior con una mirada subjetiva, cargada de emotividad. En mayor medida, este tipo de textos son escritos en verso y en primera persona. A diferencia de los textos narrativos, estas creaciones habitualmente no tienen personajes, únicamente cuentan con un sujeto lírico o, también conocido como “yo poético”, y es la persona que está expresándose a lo largo del poema, es decir, el emisor.

Así pues, las ideas de los autores coinciden en que los textos líricos o poéticos se caracterizan por la expresión de las emociones del autor al respecto de cualquier tema. Este tipo de textos exploran la sensibilidad de quien los escribe, dado que, permiten adentrarse en sus

sentimientos y emociones. De las definiciones anteriores, las primeras dos coinciden en que el género lírico implica la amalgamación de las palabras con un ritmo que le dé musicalidad, lo cual puede lograrse a través de recursos como la rima, el ritmo o la música como tal.

Los autores coinciden en que en el género lírico se encuentran textos que versan sobre el interior del ser humano, lo que lo convierte en un género principalmente expresivo y subjetivo, y, actualmente, está presente en creaciones como lo son: poemas, canciones, himnos, coplas, sonetos, entre otros. Algunas de las intervenciones didácticas que se aplicarán en el desarrollo de esta tesis toman como punto de partida la lectura de poemas contemporáneos. De tal manera que, es necesario describir qué es un poema y cuáles son sus elementos distintivos.

El poema. Diversos autores coinciden en la dificultad que existe para definir a la poesía, pues, al igual que la belleza, es un término subjetivo. Sin embargo, existen rasgos y elementos que permiten distinguirla de cualquier otro tipo de textos literarios. La poesía es una cuestión que intenta dar cuenta de la realidad, así como un lugar para conocer dicha realidad con preguntas que van más allá de la configuración lógica del mundo (Álvarez, 2013). De tal forma que, la poesía:

observa la realidad, pero lo importante es que produce un desvío en la rutina del simple decir. Como construcción de una forma especial, la poesía muestra una manera distinta de mirar el mundo y de simbolizarlo. En ella, las palabras activan diversas resonancias porque siempre traen «algo más» que lo que habitualmente significan. La poesía es un acto que no entiende el comunicar como un simple intercambio de información, sino que invita a poner en movimiento los ecos de las palabras, es decir, a activar sus resonancias ocultas, a promover juegos inesperados. En el discurso poético, las palabras dejan de apuntar a lo que tradicionalmente apuntan y comienzan a hacer otras cosas. (Vich, 2019, p. 1 y 2)

A partir de las definiciones anteriores, queda claro que un poema es una creación literaria, mayormente escrita en verso, en la cual, un autor expresa su sentir sobre cualquier tema que le parezca relevante o sobre alguna situación propia de la humanidad.

Los poemas son un reflejo de las ideas, emociones, sentimientos de la persona que está escribiendo y ayudan a comprender el sentir de la persona que está escribiendo respecto a cualquier tema. Más allá de esta definición, la poesía es jugar con las palabras y darles un nuevo sentido a estas, no es decir las cosas literalmente, es pensar en nuevas formas de nombrar los conceptos, tratando de embellecer el mensaje. En un poema, cada palabra puede significar más de lo que habitualmente significa, y esto depende de la forma en la que el autor las utilice y también de la interpretación que cada lector le otorgue.

Como bien señala Vich (2019), la poesía no es un intercambio literal de información o una expresión directa de ideas, es una experiencia con el lenguaje, en la que las palabras pueden tomar nuevos significados y entrelazarse para construir mensajes más estéticos, que le produzcan placer al lector. A través de un poema el autor expresa su visión del mundo, y las palabras que utiliza son imprescindibles para lograr expresar lo que desea.

Estrategias Didácticas para la Interpretación de la Literatura Mexicana

La interpretación consiste en conferirle sentido a cualquier acción. Se trata de un proceso de inferencia, del que se obtienen hipótesis o conjeturas más o menos probables, pero nunca totalmente ciertas (Díez, 2012). De esta manera, interpretar significa construir un significado sobre un objeto o actividad, es decir, comprenderlo. Para completar lo anterior, Vila (2007) propone que:

Interpretar es un intento de llegar al fondo de la cuestión desde un punto de vista individual. La interpretación literaria intenta develar un misterio escondido, encontrar algo más de lo que el texto dice porque las letras impresas significan mucho más allá de su significado. Interpretar conlleva a poner en juego algo de

nuestra subjetividad porque no se puede negar que nuestras experiencias, el bagaje cultural y la personalidad, juegan un papel preponderante dentro de la interpretación. (p. 1)

De esta manera, en el ámbito literario, la interpretación está vinculada con la comprensión de los textos, es decir, con la asimilación del mensaje del autor por medio de la identificación y análisis de la información tanto explícita como implícita. Interpretar es un acto subjetivo, porque al momento de leer, cada persona puede construir múltiples significados a partir de sus conocimientos previos o de las características del contexto.

También puede considerarse a la interpretación como un acto dialógico o un espacio en el que se relacionan las voces del texto (personajes, narrador, autor) con las voces de la mente del lector (voces propias, de personas cercanas, de otros autores y personajes, etcétera), mismas que en conjunto modelan los pensamientos del lector hacia la comprensión de la obra. (Álvarez-Bernardez y Monereo, 2020)

En suma, la interpretación es la meta de la comprensión lectora, pues representa la capacidad que el lector ha desarrollado para analizar los elementos de un texto, realizar inferencias o hipótesis, construir un significado sobre lo leído, y opinar sobre lo mismo. En este sentido, es primordial apuntar hacia el desarrollo de la interpretación de lo que se lee, lo cual puede lograrse a través de la implementación de estrategias didácticas, mismas que se definen en seguida.

Una estrategia didáctica se refiere a las “tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes” (Jiménez y Robles, 2016, p. 108). Así, las estrategias didácticas son el conjunto de actividades propuestas por el docente que se relacionan una con otra para conseguir un aprendizaje determinado. En otras palabras, estas estrategias:

pueden concebirse como procedimientos o arreglos utilizados por el docente en forma flexible y estratégica, para promover la mayor cantidad y calidad de

aprendizajes significativos en los estudiantes, por lo que es necesario que el profesor domine las secuencias de acciones e incluso sus técnicas, además de requerir conocimientos sobre cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente. (Castellanos y Castro, 2017, p. 76)

A partir de esto, se identifica que una estrategia didáctica es una propuesta que se hace por parte del docente para que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo, tales estrategias son situadas, es decir, que deben adaptarse a las características y necesidades de los alumnos, pues sólo de esta manera pueden llegar a ser adecuadas y pertinentes. También, es necesario que consideren los conocimientos previos de los alumnos, para partir de ellos hacia la construcción del aprendizaje. Ahora bien, las estrategias didácticas también son concebidas como:

acciones que armonizan el proceso de enseñanza que desarrolla el maestro y el aprendizaje de los estudiantes, están orientadas a optimizar los métodos, técnicas y acciones para ofrecer soluciones a problemas de aprendizaje de manera efectiva, sobre la base de una planificación, organización y una ejecución sistémica que el maestro pone en práctica sus capacidades, habilidades y conocimientos en relación a la realidad educativa de los estudiantes. (Moya, 2022, p. 65)

La cita anterior permite identificar que las estrategias didácticas no son un conjunto de actividades improvisadas, al contrario, están sustentadas en una planeación en la que se organizan los momentos de la estrategia con la finalidad de alcanzar los objetivos de la misma. Esto se sustenta con la aportación de Jiménez y Robles (2016), pues, mencionan que la estrategia debe considerar la actividad del profesor, la actividad de los alumnos, la organización del trabajo, el espacio, los materiales y el tiempo.

Los autores arriba citados coinciden en que la estrategia didáctica es una serie de actividades diseñadas y organizadas por el docente para abordar un contenido específico, y a

través de las cuales se pretende llegar a la meta, es decir, al aprendizaje. Además, estas estrategias se caracterizan por ser flexibles, o sea, que pueden adaptarse a las condiciones del grupo y a los momentos de la clase.

Ahora bien, uno de los objetivos fundamentales de la educación actual, que ha estado presente en los planes y programas de estudio, como la Nueva Escuela Mexicana; es el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de educación básica, misma que tiene como finalidad acercar a los alumnos a la realidad a través de la comprensión de distintos tipos de textos, desarrollar capacidades de reflexión y espíritu crítico, así como el desarrollo de la identidad, sin dejar de lado la necesidad de formar estudiantes sensibles y autónomos (SEP, 2022).

En este sentido, las estrategias didácticas se constituyen en un medio fundamental para el acercamiento de los alumnos con los textos literarios, lo que a la vez impacta en el desarrollo de la comprensión lectora. Dicho por Moya (2022), la estrategia didáctica posibilita que el docente se apropie y aplique procedimientos convencionales, originales y precisos que permitan el aprendizaje progresivo de la comprensión de textos literarios. Para agregar a lo ya mencionado, las estrategias de comprensión lectora:

además de comprender acciones encaminadas a conseguir eficacia y eficiencia en los procesos de decodificación y acceso al significado de palabras, han de integrar estrategias de aprendizaje autorregulado que permitan a los escolares una mayor consciencia y control de los procesos implicados en la comprensión del texto que leen” (Madariaga y Martínez-Villabeita, 2010, cómo se citó en Gutiérrez y Salmerón, 2012, p. 184)

De esta manera, en las estrategias didácticas el docente tiene la oportunidad de diseñar experiencias de lectura en las que los alumnos puedan acercarse a diversos textos literarios, y además, puede implementar actividades en las que se aplique la información leída, favoreciendo así, al desarrollo de la comprensión lectora. Estas actividades deben considerar algunas

habilidades que deben ser entrenadas, para llegar a la comprensión de lo que se lee. Estas habilidades son propuestas por Fonseca et. al. (2018) y se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4

Habilidades susceptibles de entrenamiento para llegar a la comprensión lectora

Habilidad	Descripción
Inferencias	Los textos presentan información explícita y otra que no está en el texto y que el lector necesita construir a partir de sus conocimientos previos. Construir una inferencia significa usar pistas del texto y conectar tanto con el conocimiento lingüístico como con las experiencias y el conocimiento del mundo para reconstruir el mensaje del autor.
Monitoreo o anticipación	Es la capacidad de reflexionar acerca de lo que se está leyendo y de los obstáculos que se van encontrando. Los buenos lectores usan estrategias metacognitivas para reflexionar y mantener el control sobre su lectura. Antes de leer pueden aclarar sus propósitos y activar ideas previas acerca de lo que trata el texto. Durante la lectura pueden supervisar su comprensión, ajustar su velocidad de lectura para adaptarse a la dificultad del texto modificar cualquier problema de comprensión que tengan.
Estructura del texto	El conocimiento de la estructura del texto ayuda al lector a detectar las ideas en un texto y su organización interna, permitiendo construir una representación coherente.
Vocabulario	Los buenos lectores tienen una comprensión profunda de las palabras y sus significados y saben aplicar significados diversos de acuerdo al contexto y encontrar sinónimos. El desarrollo del vocabulario es indispensable para el reconocimiento de las palabras y para la comprensión global del texto.

Nota: Elaboración propia con información de Fonseca et. al. (2018)

La tabla anterior resume algunas de las principales habilidades que deben considerarse en el diseño de estrategias didácticas en las que se pretenda desarrollar la comprensión lectora. Al tomar en cuenta alguna de estas destrezas en el diseño de una estrategia didáctica de lectura, se desarrollará progresivamente la comprensión lectora, dado que, el alumno irá madurando su capacidad de inferir lo implícito, además, aumentará sus conocimientos sobre la estructura tradicional de los diferentes tipos de textos, lo que le dará algunas pistas para comprender lo que lee.

Finalmente, con las habilidades ya mencionadas se favorece el desarrollo del pensamiento metacognitivo, el cual es fundamental para que el alumno sea consciente de la forma en que lee, las dificultades que presenta y las estrategias que puede utilizar para comprender un texto.

Ahora bien, dado que una estrategia didáctica se caracteriza por su carácter secuencial y organizado, algunos autores han propuesto que las estrategias para desarrollar la comprensión lectora deben aplicarse por momentos o fases, de manera que el acercamiento con los textos sea de manera gradual y controlada.

Recientemente, Moya (2022) ha descrito que las estrategias pueden dividirse en tres momentos en torno a la lectura: antes, durante y después. De esta manera, el docente debe organizar las actividades a realizar, según el momento de la lectura. La descripción de cada uno de los momentos se encuentra en la siguiente tabla:

Tabla 5

Estrategias de lectura por momentos

Momento	Descripción de las actividades
Antes de la lectura	Se debe dejar bien establecido el propósito de la lectura ¿Para qué voy a leer?, ¿qué sé de este texto?, en función a ello activar los conocimientos previos, la formulación de hipótesis que luego se evidenciará indagando en el texto. La formulación de hipótesis y predicciones: ¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?,
Durante la lectura	Estrategias básicas como: subrayar las ideas esenciales, la realización de esquemas, resúmenes, la toma de decisiones adecuadas ante los errores, la lectura compartida con sus compañeros, la formulación de preguntas a sus compañeros y maestro y la realización de lecturas detenidas. En este momento el trabajo debe estar enfocado hacia la penetración profunda en la lectura para construir el sentido del texto, la precisión de las ideas esenciales, esquemas y resúmenes, la comprobación de la hipótesis y las predicciones establecidas, esto implica un mayor esfuerzo del estudiante para responder al propósito de la lectura.
Después de la lectura	En esta parte se propone tres estrategias: a) la identificación de la idea principal, b) la elaboración del resumen y c) la formulación de preguntas respuestas.

	Concluida la lectura el lector debe interrogarse ¿Qué he aprendido?, esto implica la identificación de conceptos clave, la realización de esquemas, gráficos y resúmenes.
--	---

Nota: Elaboración propia con información de Moya (2022)

En este respecto, es primordial que, en un primer momento se identifiquen los conocimientos previos del lector sobre el texto al que se va a enfrentar, así como realizar algunas hipótesis con base en el título, el autor, si el texto cuenta con imágenes o gráficos, entre otros. Además, este es el momento ideal para motivar al estudiante a realizar la lectura.

En seguida, una vez que ya se comenzó a leer, en la modalidad que sea (silencio, voz alta, grupal, etcétera), este es el espacio para que el lector se adentre en el texto, analice el vocabulario, compruebe sus hipótesis o inferencias y, que aplique su pensamiento metacognitivo para identificar dificultades en la lectura. Al final, una vez que el lector concluyó, es primordial que reflexione sobre lo leído, y, en este momento, es capaz de realizar esquemas o cualquier tipo de organizador gráfico para consolidar la información que recibió por medio de la lectura.

A modo de conclusión, las estrategias didácticas encaminadas a desarrollar la comprensión lectora deben considerar los momentos de la lectura, a fin de que sea un proceso digerible y beneficioso para el estudiante. Estas estrategias deben dar pie a que el alumno desarrolle su capacidad para asimilar lo que lee, haciendo uso de la metacognición.

Por lo anterior, la literatura mexicana representa un material valioso para el diseño de estrategias didácticas, puesto que, “el valor de la literatura se ha incrementado a partir de nuevas perspectivas que la integran en los planes y programas de todos los niveles de educación en nuestro país, la literatura se percibe como producto cultural y comunicativo, con la intención de que los estudiantes sean lectores y productores de textos”. (Leyva et.al., 2022, p. 76) Al final, la literatura es un medio indispensable para acceder al conocimiento de la realidad, y la realización de estrategias didácticas que la consideren, beneficia a los alumnos a desarrollarse en los ámbitos cognitivo, social y cultural.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El sustento metodológico que rige la realización de esta tesis son los postulados de la investigación acción (IA), puesto que, este tipo de indagación está enfocada en la solución de un problema determinado a partir de la búsqueda, adecuación y ejecución de alternativas, mismas que son cíclicamente reflexionadas y adaptadas con base en los resultados que su aplicación proporcionó. Por su parte, Vidal y Rivera (2007) mencionan que “es un método muy aplicado en los procesos de transformación actuales, para estudiar, controlar y alcanzar las modificaciones deseadas en el entorno social de aplicación”. (párr. 6)

La IA es un término acuñado por Kurt Lewin, mismo que desarrolló en varias de sus investigaciones. Atendiendo a Bausela (2004), en el ámbito educativo, esta metodología constituye una herramienta para reflexionar sistemáticamente sobre la práctica docente con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje, así como atender las necesidades de los estudiantes. Sumado a lo anterior, Latorre (2005) define a la IA como:

Una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (p. 23).

Este tipo de investigación se caracteriza por realizarse de forma participativa, es decir, en grupos que plantean la mejora de sus prácticas sociales, además, posee un carácter autoevaluador (Kemmis y McTaggart, 1988, como se citó en Berrocal y Expósito, 2011, p. 2). Además, un proceso de IA se distingue por que la persona que investiga (el docente) reflexiona

y mejora su práctica vinculando con rigor la reflexión y la acción, sin dejar de lado que la experiencia debe hacerse pública, no sólo a otros participantes, sino también a otras personas interesadas y preocupadas en el trabajo y la situación (Zuber-Skerritt, 1992, como se citó en Latorre, 2005, p. 28).

En este sentido, IA es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar (Kemmis y McTaggart 1988, como se citó en Latorre, 2005). Por esto, se identifica que la IA resulta un elemento imprescindible que el docente debe tomar en cuenta, pues a partir de ella, puede reflexionar sobre su práctica y mejorarla progresivamente.

Por otro lado, la IA se ajusta a una serie de pasos en espiral, es decir, que se desarrollan de manera repetitiva y secuencial, puesto que se van reorganizando de acuerdo a los resultados que la ejecución va mostrando. Ante esto, Álvarez y Álvarez (2014) enlistan los siguientes pasos:

1. Delimitación del problema a investigar en la acción
2. Planificación del proceso de acción
3. Ejecución de la acción
4. Evaluación de lo generado en la acción
5. Revisar con base en la evaluación del plan los resultados para diseñar uno nuevo
6. Revisar y reelaborar el plan tantas veces como sea necesario (p. 23)

Lo anterior deja en claro que la IA no es un proceso lineal, sino que, por el contrario, una de sus características esenciales es que es un ciclo que debe replantearse según los resultados que se van presentando, con el fin de llegar a la meta, es decir, resolver la situación problema identificada. Al respecto de las metas de la IA, se identifica que una de las principales es cuestionar las prácticas sociales para reconstruirlas, así como procurar una mejor comprensión de dichas prácticas, articulando la investigación, la acción y la formación. (Latorre, 2005, p. 27)

De esta manera, la IA se presenta como una herramienta indispensable para la reflexión y la mejora de la práctica docente, pues se vale de la recopilación de aportes teóricos para darle solución a situaciones problemáticas que ocurren en el aula, para lo cual, se aplican estrategias que son analizadas y evaluadas con frecuencia para hacer adecuaciones necesarias que, progresivamente, lleven a la solución del problema.

Con la finalidad de reforzar la intervención de la IA, la presente tesis también se sujeta a las contribuciones de la investigación documental (ID), dado que, esta última consiste en la revisión y análisis de distintos documentos, digitales o impresos, como libros, revistas, artículos, grabaciones o periódicos, como medio para acceder al conocimiento.

Gracias a la ID se puede tener acceso a la información que se ha publicado sobre un tema de interés, lo que posibilita la construcción de ideas nuevas gracias al análisis y discernimiento de las fuentes de donde se puede obtener información. Por lo tanto, esta forma de investigar no sólo implica buscar información, sino que tiene que ver con la asimilación y comprensión de lo investigado. Ante esto, Tancara (1993) menciona que la ID debe verse como:

Una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia. De este modo, no debe entenderse ni agotarse la investigación documental como la simple búsqueda de documentos relativos a un tema. (p. 94)

En este sentido, ID funge como un medio para acceder a la información que existe al respecto de una problemática identificada en el aula, por ejemplo, la abordada en esta tesis: falta de comprensión lectora. Tal información que se recopila en diversas fuentes y se analiza detalladamente, se concreta en la aplicación de estrategias para erradicar la problemática, a través de la investigación acción. De esta forma, ambos tipos de investigación guardan estrecha relación en la consecución de un objetivo educativo.

Como todo tipo de investigación, la ID sigue una serie de pasos con la intención de alcanzar el objetivo principal, o sea, la recopilación y análisis de información requerida. Por su lado, Arias-Odón (2023) indica que, generalmente, la ID comprende los siguientes pasos: planteamiento de una interrogante (pregunta de investigación), búsqueda y selección de documentos, extracción y análisis de datos, finalizando con conclusiones o inferencias derivadas.

La ID fácilmente podría confundirse con una simple revisión bibliográfica respecto a un tema, sin embargo, existen varias diferencias entre ambas actividades, que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 6

Diferencias entre la investigación documental y la revisión bibliográfica

Revisión tradicional, bibliográfica o narrativa	Investigación documental
Por ser una revisión simple, se limita a compilar y sintetizar la literatura sobre un tema sin generar nuevos conocimientos o hallazgos.	A partir de los documentos analizados, puede arribar a descubrimientos, producir nuevos datos y generar nuevos conocimientos.
No declara de forma explícita un método ni detalla el procedimiento (paso a paso) de cómo se obtuvo la información.	Presenta un método explícito, detallado y propio, pertinente con la disciplina o área de conocimiento.
Al no especificar un método, no puede ser replicable.	Es replicable, por cuanto declara su método y procedimientos.

Fuente: Arias-Odón (2023, p.13)

Lo anterior hace evidente que la ID conlleva producir un nuevo conocimiento a partir de lo investigado, mismo que se obtiene a través del seguimiento de una serie de pasos. Este nuevo conocimiento sólo puede ocurrir cuando las fuentes revisadas han sido analizadas y comprendidas, pues únicamente así se podrán generar nuevas ideas que complementen la información que se ha producido sobre un tema específico.

Ahora bien, se considera que el desarrollo de esta tesis se valdrá de un enfoque mixto, es decir, que combine las características de la investigación cualitativa y cuantitativa, lo cual se hace con la intención de aprovechar las fortalezas de cada uno y así, lograr una comprensión más vasta del problema que se está investigando.

Por su lado, el enfoque cualitativo es aquel que “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p. 128). De esta manera, se identifica que tal enfoque está encaminado a indagar un fenómeno en su totalidad, desde sus raíces, con la finalidad de comprenderlo. Dicha investigación ocurre a través del acercamiento con los involucrados en el acontecimiento para recopilar aspectos intangibles de su realidad, por ejemplo: significados, experiencias, ideologías, etcétera.

Reforzando lo anterior, Vizcaíno et. al. (2023), indican que el enfoque cualitativo en la investigación se caracteriza por su dedicación a explorar y comprender a fondo los fenómenos sociales o humanos desde la perspectiva de los participantes. Este método se centra en la interpretación detallada de datos, los cuales suelen ser recopilados a través de técnicas como entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Así mismo, indican que los investigadores que optan por este enfoque buscan capturar la subjetividad de los participantes, así como los significados y contextos que rodean a los fenómenos estudiados.

Vasilachis (2006) menciona que la investigación cualitativa “se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos.” (p. 29) Este tipo de investigación se caracteriza por ser interpretativa, dinámica y flexible, lo cual permite que se adapte a las características de la población con la que se trabaja. A la vez:

los estudios cualitativos se caracterizan por estar enfocados en los sujetos y sus conductas adoptadas, el proceso de indagación es tipo inductivo, y el investigador está en constante interacción con los participantes y con los datos, para de esta forma encontrar las respuestas centradas en la experiencia social y cuál es su significado en la vida de las personas. En las investigaciones con un enfoque cualitativo, no es relevante la cuantificación de la realidad, sino entender y revelar

lo más profundo de las estructuras sociales; es decir, los aspectos subjetivos de las personas como sus motivaciones y actitudes, para de esta forma explicar su comportamiento en la realidad. (Escudero y Cortez, 2018, p. 46)

Con todo lo anterior es posible entender a la investigación cualitativa como un medio para acceder a la información incuantificable que rodea a un fenómeno, misma que facilita la comprensión del mismo. Este enfoque permite asimilar por completo una situación, analizarla, y si es necesario, promover alternativas para mejorarla, y, satisfacer las necesidades de las personas que están involucradas. De tal manera, que para el desarrollo de esta tesis es imprescindible el uso de la investigación cualitativa.

Por el contrario, el enfoque cuantitativo está relacionado con la recolección de datos numéricos para el análisis de una situación determinada. El objetivo de esta forma de investigar es “explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la construcción y demostración de teorías (que explican y predicen)”. (Hernández et al., 2010, p. 6) Lo anterior se logra a través de la recopilación de datos contables o duros, que permiten comprender la realidad de la situación investigada.

Neill y Cortez (2018) mencionan que la investigación cuantitativa se caracteriza por tener: a) base epistemológica en el positivismo, b) énfasis en la medición objetiva, demostración de la causalidad y generalización de los resultados de la investigación, c) análisis estadístico. Además, es distintiva su metodología estructurada y sistemática. Con base en lo anterior, es claro que este tipo de investigación se basa en el análisis y medición de datos cuantificables, a partir de los cuales se pueden determinar las causas de un fenómeno, así como probar hipótesis o teorías.

Una de las principales características de este enfoque es su objetividad, ya que no admite las opiniones o puntos de vista del investigador, pues, está sustentada en datos numéricos exactos. Ante esto Mendoza (2006) indica que “la objetividad es la única forma de alcanzar el

conocimiento, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza del mismo". (p. 3)

Este enfoque se distingue por generalizar el conocimiento que se obtiene por medio del análisis estadístico, es decir, que, los resultados obtenidos por una muestra, pueden ser aplicados a cualquier otra. Lo anterior permite la realización de predicciones o hipótesis, mismas que pueden ser comprobadas o refutadas por medio del análisis de datos numéricos. Como señala Raven (2014):

investigar bajo el paradigma cuantitativo es trabajar bajo hipótesis previas que finalmente deducen una particularidad a una generalidad, busca aplicar leyes universales y toda realidad puede parcializarse a variables que pueden ser numeradas y analizadas; los principios son positivistas, los datos son muestra de una realidad, de una experiencia que puede ser medida. (p. 186)

De esta manera se identifica que el enfoque cuantitativo difiere del cualitativo en tanto a su objetividad y al rigor con el que se lleva a cabo el proceso de investigación. Ambos enfoques representan una manera distinta de analizar los datos que se recopilan, sin embargo, su fusión manifiesta el análisis más detallado y profundo de un fenómeno, por ejemplo: el que motiva a la realización de esta tesis.

Así pues, la elección del enfoque mixto como eje de la investigación de este documento se sustenta en que éste permite combinar las técnicas cualitativas para extraer significados, experiencias y perspectivas, tales como: entrevistas, observación participante o análisis de contenido; con las técnicas cuantitativas de recolección de datos numéricos. (Cueva et al., 2023)

De esta manera, el enfoque mixto posibilita tener conocimiento con datos numéricos relacionados con el contexto externo de la institución, así como datos cualitativos sobre las características y necesidades de los alumnos con los cuales se va a trabajar. Ya que, como menciona Monje (2011) la aplicación de métodos de recolección de información que atiendan a

ambos enfoques es aconsejable para obtener una comprensión integral de la conducta humana, o específicamente, del problema que se pretende investigar.

Complementando lo anterior, la práctica docente exige un proceso constante de análisis y reflexión de las intervenciones, pues, sólo a partir del estudio de las situaciones que ocurren en el aula se pueden ofrecer mejores experiencias de aprendizaje, atendiendo a la diversidad de formas de aprender, características y necesidades de los alumnos. Como explican Villalobos y De Cabrera (2009):

Por ser el proceso de enseñanza-aprendizaje una actividad compleja que requiere del aprendizaje continuo así como también de la capacidad de ser crítico, muchos perciben el desarrollo de la práctica reflexiva como el basamento para lograr una competencia profesional alta. Las complejidades, ambigüedades y dilemas que caracterizan las aulas de clases en la actualidad, requieren de docentes que se involucren de manera efectiva tanto en el cuestionamiento crítico como en la reflexión profunda. (p. 140)

Por último, la realización de esta tesis también toma como referencia al Ciclo reflexivo de Smyth, dado que, éste funciona como una herramienta para que el docente autoanalice las prácticas que tienen lugar en el aula con la finalidad de mejorarlas. De esta manera, la intención de esta herramienta es guiar en la autorreflexión para propiciar las condiciones de experiencias de enseñanza - aprendizaje óptimas. Dicho por el propio autor:

Si deseamos desvelar la naturaleza de las fuerzas que nos inhiben y coartan y empezar a trabajar para cambiar las actuales condiciones, podemos recurrir a cuatro tipos de acción en relación a la enseñanza y que corresponden a series de preguntas que debemos intentar responder en este proyecto de perfeccionamiento.

1. Descripción - ¿Qué es lo que hago?
2. Inspiración - ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?

3. Confrontación - ¿Cómo llegué a ser de esta forma?
4. Reconstrucción - ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera? (Smyth, 1991, p. 279)

En palabras de Prieto (2021), “a partir de estas fases, el docente puede identificar patrones cotidianos de su propia acción, analizar la incorporación de nuevos conocimientos y metodologías para su enseñanza, con la finalidad de mejorar la calidad de la práctica docente y proponer formas alternativas de enseñanza, acordes a los obstáculos detectados” . (párr 26)

Así mismo, Smyth (1991) manifiesta que este ciclo surge de “la necesidad de rendir cuentas profesionales y de utilizar medidas destinadas a conseguir un mejor control de la calidad y una mayor eficacia y efectividad en las aulas” (p. 277). Complementando a lo anterior, este mismo autor indica que expresarse por escrito supone tener mayor claridad en los elementos de una situación, por lo que, los registros escritos representan una parte esencial de este ciclo de reflexión.

Entonces, lo que plantea este ciclo es, primero, hacer una mirada retrospectiva e identificar elementos recurrentes en la propia enseñanza, tales como actitudes, técnicas didácticas, dificultades, entre otros; y luego, reflexionar sobre las teorías o fundamentos que inspiran o sostienen el actuar docente, es decir, pensar en el ¿por qué? o ¿para qué?. Lo anterior dará pie a comparar las intervenciones del docente con las teorías existentes, lo que, progresivamente, da lugar a una reconstrucción de la situación identificada. En este sentido, cada una de las fases representa un elemento imprescindible del ciclo de reflexión, mismas que se guían de una serie de preguntas:

Tabla 7*Las fases del ciclo reflexivo de Smyth*

Fase del ciclo-denominación	Acción de pensamiento	Preguntas motivadoras
Descripción	Describir, narrar, analizar	¿Qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con quiénes?, ¿de qué manera?
Inspiración (explicación-información)	-Explicar, dar razones de las elecciones. -Interacción teoría y práctica, práctica y teoría. -Resolución de problemas, creatividad y metacognición	¿Cuál es el sentido de la enseñanza?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué teorías fundamentan la acción educativa?
Confrontación	Comprensión, reflexión conjunta con los colegas	¿Cómo llegué a ser de esta forma?
Reconstrucción	Reconceptualizar, generar nuevas comprensiones	¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Nota: Tomada de Prieto (2021, párr. 27)

En suma, la investigación acción, en conjunto con la investigación documental poseen un papel crucial en el desarrollo de este documento recepcional, puesto que, las contribuciones de ambas favorecen a la recopilación de sustento teórico y, además, proponen un camino hacia la mejora de la práctica docente y la generación de nuevos conocimientos, que abonen al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado, grupo “E”, de la escuela secundaria Dionisio Zavala.

Además, la implementación de un enfoque mixto, surge de la necesidad de hacer uso de las propiedades de la investigación cualitativa y cuantitativa, puesto que, la primera permite comprender el fenómeno de la comprensión lectora desde el fondo y, de esta manera, estar en posibilidad de diseñar estrategias que propicien su desarrollo, lo que implica, recabar información sobre las características socioculturales y cognitivas de los alumnos, así como la percepción y actitudes que poseen en cuanto a la actividad de leer. Por otra parte, el enfoque cuantitativo está presente en aspectos como: datos sobre el contexto de los alumnos, y los resultados de algunas de las intervenciones aplicadas.

Finalmente, tomar como referencia al Ciclo reflexivo de Smyth permite tener una base sobre la cual se pueden analizar y reflexionar las situaciones que ocurren en la práctica, con la intención de regenerarlas y propiciar mejores experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Contexto Externo

Información General

La escuela secundaria general “Dionisio Zavala Almendarez” pertenece a la zona escolar 03 de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de S.L.P. Está ubicada en la calle Fernando de Magallanes 239, colonia Industrial Aviación segunda sección, código postal 78170.

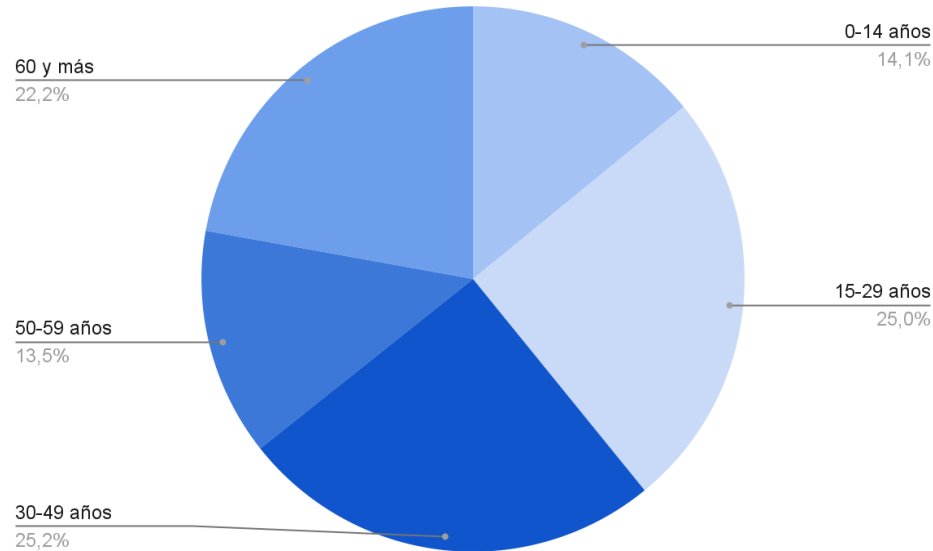
La Zona y sus Pobladores

De acuerdo con el INEGI (2020), el Área Geoestadística Básica (AGEB) en donde se ubica la escuela alberga a 1288 habitantes, de los cuales 732 son mujeres y 556 son hombres, mismos que habitan 490 viviendas. De este número de habitantes, el 53% corresponden a población económicamente activa, es decir, personas mayores de 12 años que realizan alguna actividad que les otorga una remuneración económica.

Al respecto del rango de edades de los habitantes de la zona, se menciona que 181 habitantes (14.1%) tienen entre 0 y 14 años, mientras que hay 320 personas (21.3%) entre los 15 y 29 años, además, 323 pobladores (26.7%) oscilan entre los 30 y 49 años, 173 de los mismos (14.4%) rondan entre 50 y 59 años, y, por último, 284 (23.5%) tienen más de 60 años de edad, tales resultados pueden apreciarse en la siguiente gráfica:

Figura 5

Edades de los pobladores de zona



Nota: Recuperado de INEGI (2020).

El 99.3% de las viviendas ubicadas en el área posee energía eléctrica, agua entubada a la red pública y drenaje, el 81.5% tiene acceso a una red de internet privada, sin embargo, existe una red gratuita que ofrece el programa Internet para todos, de la Comisión Federal de Electricidad; en otro aspecto, el 71.8% cuenta con automóvil o camioneta.

Siguiendo a INEGI (2020), la totalidad de los habitantes de la zona son alfabetas, de los cuales, 128 personas (10%) tienen la escolaridad básica completa, mientras que 158 (12.3%) no lograron culminar la educación básica. Por su parte, 984 habitantes (76.4%) tienen acreditado algún nivel de educación posbásica, y sólo 16 (1.3%) no tienen ningún grado de escolaridad. En la misma temática, el informe plantea que todas las personas entre 12 y 14 años están inscritos a una institución educativa, por lo tanto, se reconoce el papel que posee la educación en esta zona.

Por otra parte, la zona está casi completamente rodeada por casas y edificios de departamentos, sin embargo, también hay algunos negocios pequeños, tales como tiendas de

abarrotes, papelerías, fruterías, farmacia, consultorio médico, entre otros. Así como también hay otras escuelas a la redonda.

Durante el transcurso del día, el área se percibe tranquila, hay poco movimiento de personas, pues, aunque la escuela está cerca de las avenidas Pedro Moreno y Hernán Cortés, en donde hay mucho flujo vehicular, en las calles aledañas a la escuela sólo se observan a algunas cuantas personas caminando, a excepción de los horarios de entrada y salida de la secundaria.

Contexto Escolar

Datos Históricos

Debido a la creciente demanda de educación media en el estado durante la década de los setenta, el gobernador, Antonio Rocha Cordero, otorgó un fondo dirigido a la creación de instituciones de educación públicas, entre ellas, la secundaria Dionisio Zavala. Dicho fondo fue recibido y administrado por los ciudadanos Carlos Jesús González Ramírez, la profesora Rosa María Rodríguez Saldivar y el licenciado Carlos Serna Chávez.

La escuela fue inaugurada el 1 de septiembre de 1972 y sus instalaciones se ubicaron en el Edificio Ipiña, en la avenida Venustiano Carranza, del centro histórico de la capital. Inició con cinco grupos de primer grado, de 55 alumnos cada uno y en un turno matutino.

La población escolar constaba de 120 hombres y 155 mujeres. El primer director fue el profesor J. Jesús Mayorga Campos, y el primer presidente de la sociedad de padres de familia, el ciudadano Guillermo Narváez Leyva. El personal de la institución estaba constituido por 10 maestros, entre ellos, Arturo Herbert Maldonado, Rubén Sandoval Rodríguez, Silvia Alfaro Rivera, Esperanza Gómez Mendoza, Hugo del Moral, entre otros; 2 responsables del área administrativa, 2 prefectos, 2 auxiliares de mantenimiento y el director.

Un año más tarde, el 12 de septiembre de 1973, se inaugura el edificio escolar actual, construido por la Urbanizadora Industrial, empresa responsable de la edificación de las sesiones

primera y segunda de la colonia Industrial Aviación. Por otra parte, en 1974 se recibe a la primera generación del turno vespertino, con 4 grupos de 50 alumnos.

En 1984, el maestro J. Jesús Mayorga Campos deja el cargo como director de la institución y se incorpora el profesor Jovito Márquez Rodríguez, mismo que llevó a cabo esta función hasta 1990, año en que se incorporó el profesor Federico Soria Cardoso. Posteriormente, en 1996 toma el cargo el profesor Javier Nicolás Cruz.

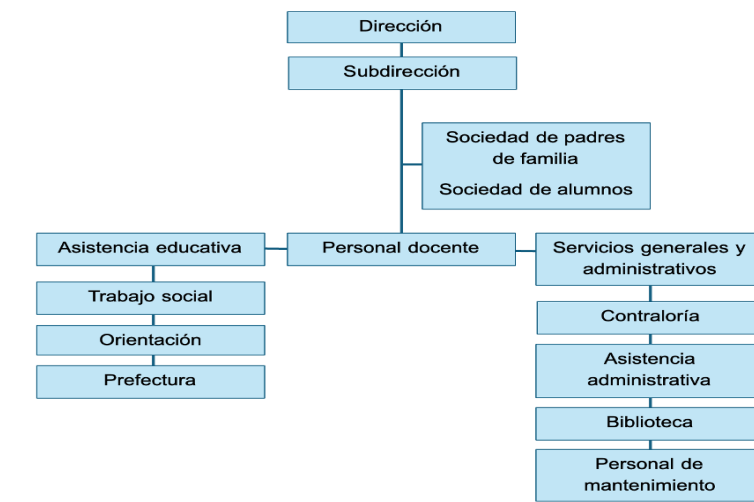
En el periodo de 1997 al 2009, la escuela tuvo tres directores diferentes, ellos son: Jorge Vidales, Proceso Oliva Olguín, Manuel Medina López. Por último, en 2009 se integra a la institución el profesor Enrique Árevalo, actual director de la escuela secundaria. Es a partir de la década de los 80, cuando la escuela comienza a destacar en concursos académicos, artísticos y deportivos, en disciplinas como la danza folclórica, el canto y deportes como el basquetbol y el voleibol. Toda la información anterior fue recuperada en videos de las celebraciones del 35° y 40° aniversario de la fundación de la institución.

Características de la institución

La institución está conformada por 444 alumnos, 200 mujeres y 244 hombres, mismos que están divididos en 18 grupos, 6 de cada grado. Por otro lado, el personal está conformado por el director, Enrique Arévalo; la subdirectora, Natividad Hernández; 41 docentes, 3 prefectas, una trabajadora social, un contralor y 11 responsables del área administrativa y de mantenimiento. Además de la sociedad de padres de familia y de alumnos, mismas que se renuevan cada ciclo escolar.

Figura 6

Organigrama del centro de trabajo



Nota. Elaboración propia

La infraestructura de la escuela se compone de 18 aulas para clase, 3 aulas para talleres, una biblioteca, un salón de música, un laboratorio, 3 prefecturas, 2 canchas, un patio principal, un área de oficinas, un aula de computación, sanitarios, un auditorio y una sala de maestros. Así mismo, hay un espacio de trabajo social y asistencia educativa, donde se atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Figura 7

Fotografía del patio central de la institución



Nota: Recuperado de Heraldo de San Luis Potosí (2023)

Las aulas resultan espaciosas para la cantidad de alumnos que tienen, cuentan con pizarrón, escritorio y mesabancos suficientes. La ventilación es adecuada, pues hay suficientes ventanas para que el aire circule, lo que además beneficia la iluminación del salón de clases. Los espacios de biblioteca y aula de computación son bastante funcionales, ya que poseen materiales que benefician al aprendizaje de los alumnos, tales como: libros, diccionarios, revistas, computadoras conectadas a internet, proyector, etcétera.

Por otro lado, la relación maestro-alumno está basada en el respeto y la comunicación, lo que favorece a mantener el orden, la disciplina y evitar las faltas de respeto, pues los docentes constantemente están compartiendo con el grupo las normas que se deben llevar a cabo para el buen desarrollo de las clases.

De igual manera, los padres de familia están pendientes de las reuniones indicadas y de los avisos que emite la escuela, con el fin de llevar el seguimiento de lo que sus hijos realizan dentro de la institución, lo que también resulta favorable para el control de los estudiantes.

A la entrada de la jornada escolar se observa que la mayoría de los alumnos son llevados por algún adulto, ya sea caminando o en automóvil, por lo tanto, son pocos los estudiantes que llegan solos. El acceso a la escuela por medio de transporte público no es limitado, pues hay varias rutas que llegan a ella, pero todas implican que los alumnos caminen al menos tres cuadras.

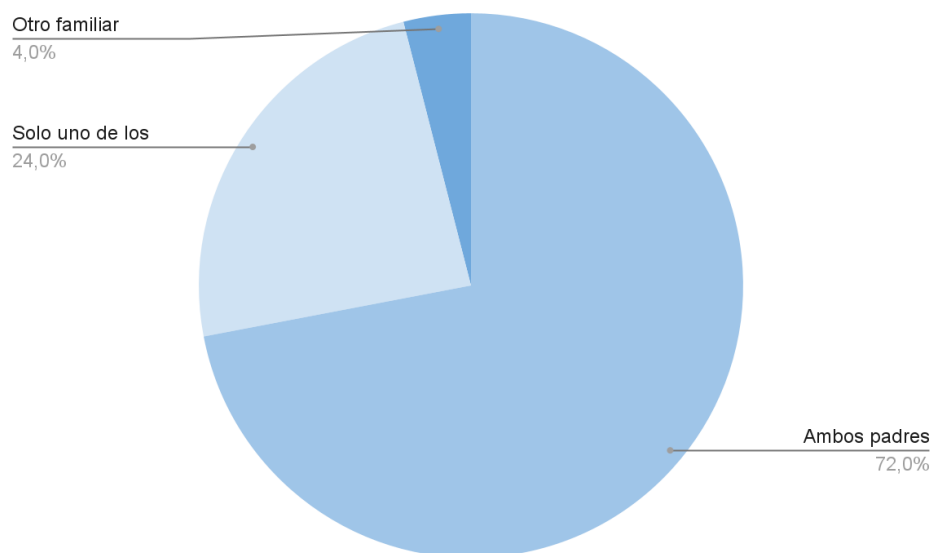
Contexto Áulico

El grupo de 2° “E” está formado por 25 alumnos: 10 mujeres y 15 hombres. Sus edades oscilan entre 12 y 13 años. La complexión de los estudiantes es media, sus estaturas varían desde los 155 hasta los 165 centímetros. Ningún alumno tiene discapacidad física, motriz o intelectual, sin embargo, hay tres estudiantes con deficiencias en el sistema de la visión, por lo tanto, utilizan lentes.

En cuanto a la situación familiar de los alumnos, 18 de ellos (72%) vive con ambos padres, 6 (24%) vive sólo con uno de los padres, mientras que un alumno (4%) vive con otro familiar. La información anterior se concentra en el siguiente gráfico:

Figura 8

Situación familiar de los estudiantes



Nota: Elaboración propia

Por otro lado, una parte del grupo realiza actividades deportivas, culturales o artísticas, algunos participan dentro de las que proporciona la institución y otros de manera particular. Ahora bien, con la finalidad de identificar cuáles canales de aprendizaje poseen un mayor grado de desarrollo en los estudiantes se aplicó el test VAK, a partir del cual, surgen los resultados que se presentan más adelante.

En la siguiente tabla, se aprecia que el canal señalado con verde es aquel en el que el alumno posee mayor predominancia, el naranja indica un nivel medio de desarrollo, y por último, el rojo manifiesta que el canal no ha sido potenciado. En algunos casos, aparecen dos o más canales indicados con verde, dado que, los resultados de la prueba expresan que estos poseen

un nivel óptimo. Por su lado, los alumnos señalados con morado no llevaron a cabo el cuestionario.

Tabla 8

Canales de aprendizaje de 2° “E”

Alumno	Canales de aprendizaje		
	Visual	Auditivo	Kinestésico
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

Nota: Elaboración propia.

Para continuar, en torno de la forma en la que interactúan y se comportan los estudiantes, se identifica que el grupo convive y se relaciona sin dificultad, es común que los docentes llamen la atención a unos cuantos alumnos, pues platican durante las clases, pero en general, todos se mantienen en orden en el transcurso de la sesión, sin embargo, cuando los maestros salen del aula, comienzan a hablar con los compañeros que forman parte del círculo de amigos, pues en general, no todo el grupo interactúa entre sí.

En términos del trabajo, es un grupo que realiza las actividades en el tiempo indicado, sin embargo, hay algunos alumnos a los cuales los docentes deben estar presionando para que lleven a cabo lo solicitado, ya que se distraen fácilmente. En general, los trabajos cumplen con las indicaciones solicitadas.

Aunque los alumnos están poniendo atención a la explicación de los docentes, es común que estos deban repetir las indicaciones, ya que surgen muchas dudas entre el grupo, y una vez que han escuchado más de una vez lo que deben hacer, comienzan a trabajar. Es inusual que los alumnos participen voluntariamente, por lo que, los docentes deben seleccionar a algunos estudiantes para que comenten lo que se solicita, y cuando esto sucede, los alumnos expresan frases cortas y sencillas.

Es relevante mencionar que en la prueba diagnóstica de conocimientos de la disciplina de español, se obtuvo un promedio de 7.5, puesto que la cantidad de aciertos obtenidos ronda entre los 12 y los 24, de un total de 25 reactivos. En esta prueba se identifica que 14 alumnos (56%) identifican qué es un texto literario y que el 22 de ellos (88%) logran rescatar información literal de un texto.

Resultados del Diagnóstico de Comprensión Lectora

El instrumento de diagnóstico aplicado consistió en la lectura del texto “La vieja que engañó a la muerte” (Ver Anexo 1) de Ana Herrera y Ramón Besora, a partir del cual, los alumnos dieron respuesta a un cuestionario compuesto por 7 preguntas, de las cuales, 2 corresponden al nivel literal, 3 al inferencial y las últimas 2 al crítico. Dicho cuestionario es propuesto por la Secretaría de Educación de Guanajuato.

En este sentido, en las siguientes páginas se presentan cada una de las preguntas con las respectivas respuestas que expresaron los alumnos, y que permiten ubicarlos en uno de los niveles de comprensión lectora que ya se han explicado en el Capítulo II (marco teórico).

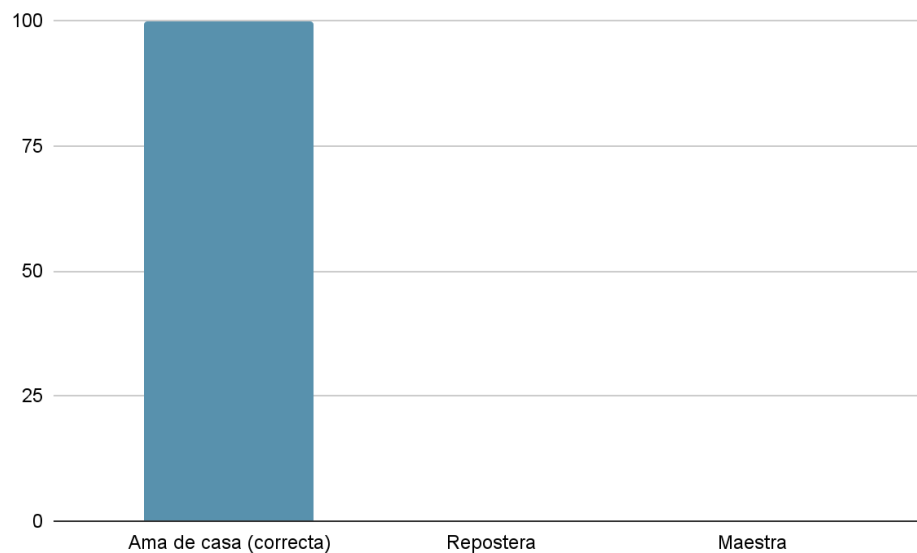
Nivel literal

Pregunta 1. ¿Cuál era la ocupación de la vieja?

La primera pregunta está diseñada para dar cuenta de la habilidad que poseen los estudiantes para identificar información que está dicha de forma literal en el texto. Es un cuestionamiento que no implica ningún tipo de reflexión o análisis, puesto que, la respuesta está mencionada en el texto de forma explícita. En la gráfica se aprecian los resultados de este cuestionamiento:

Figura 9

Resultados de la primera pregunta



Fuente: creación propia.

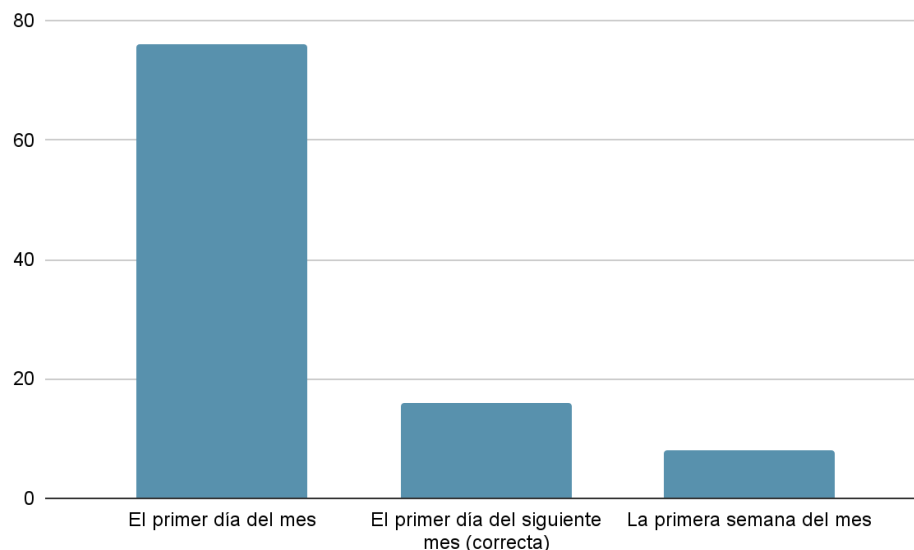
Como se percibe en el gráfico, la totalidad del grupo logró responder de forma correcta, sin necesidad de regresar a leer el texto. Esto permite identificar que no poseen dificultad para extraer datos o información que se dijo literalmente a lo largo del texto.

Pregunta 2. ¿Qué día regresaría la muerte definitivamente por la vieja?

Por su lado, la segunda pregunta sigue correspondiendo a un nivel literal de comprensión, pues la respuesta se encuentra dentro del texto, sin embargo, exige un grado mayor de dificultad que la primera, ya que, la respuesta no está dicha tal y cómo se presentó en las opciones de respuesta, sino que, el alumno debía analizar los diálogos de los personajes, y a partir de estos, identificar la respuesta correcta.

Figura 10

Resultados de la segunda pregunta



Fuente: creación propia.

En una primera lectura, la opción A (el primer día del siguiente mes) podría parecer la correcta, no obstante, al momento de analizar detenidamente los diálogos entre los personajes, es claro que la opción correcta es la que se encuentra en la opción B. Con base en lo anterior, se percibe que, sólo una parte de los estudiantes, tiene consolidado el nivel literal, pues respondieron correctamente a ambas interrogantes.

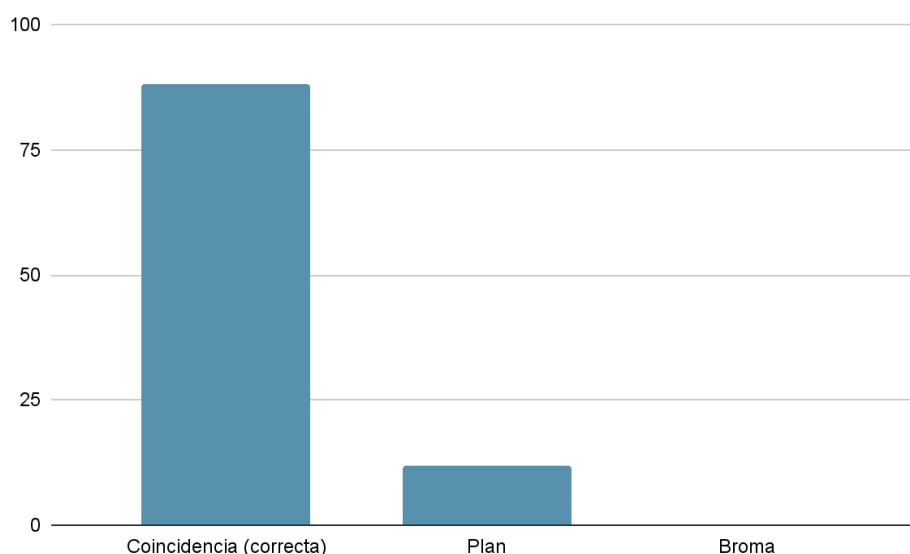
Nivel inferencial

Pregunta 3. El que la muerte se alejara por el susto que se llevó al ver a la vieja disfrazada de un ser horrible, fue resultado de:

Ahora, las preguntas que se encuentran dentro de este nivel pretenden que los alumnos creen inferencias o conclusiones a partir de lo que el texto propone, de esta manera, se entiende que la respuesta correcta de cada pregunta no se encuentra dicha en el texto, lo que implica la reflexión y asimilación del contenido de la historia.

Figura 11

Resultados de la tercera pregunta



Fuente: creación propia.

La pregunta anterior pone de relieve la capacidad que tiene la mayor parte del grupo para identificar características o elementos de la historia que no están mencionadas en el texto, como es el caso del motivo que llevó a la muerte a alejarse de la vieja, pues, aunque no se menciona literalmente, se identifica a través del análisis del texto.

Como se aprecia en el gráfico, una buena parte del grupo seleccionó la respuesta correcta, lo que deja ver que tienen nociones elementales para la construcción de inferencias a

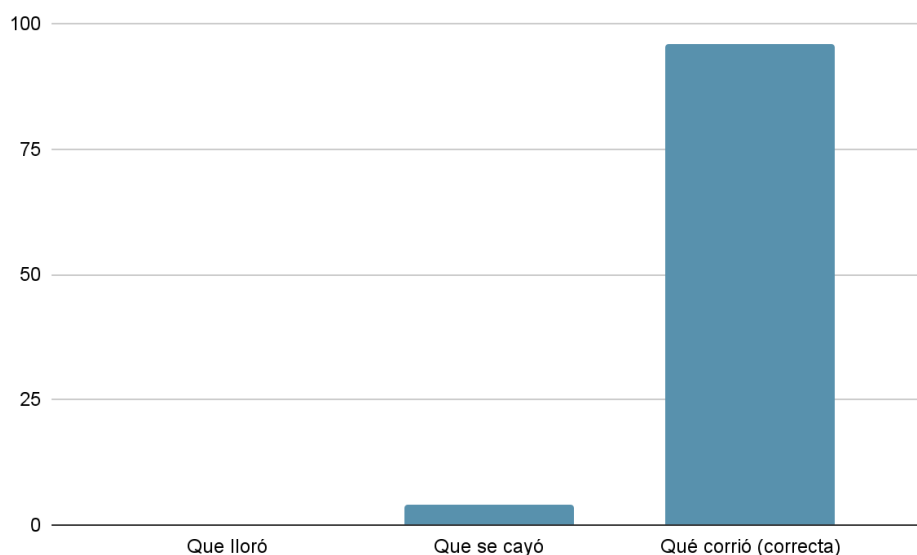
partir de lo que leen. Lo anterior también es identificable en los resultados de la cuarta pregunta, que se presenta en seguida:

Pregunta 4. ¿Qué crees que significa la expresión “puso sus pies en polvorosa”?

Una de las características del nivel inferencial de la comprensión de un texto es que el lector sea capaz de deducir el significado de frases o palabras desconocidas o escritas en sentido figurado. Por tanto, esta pregunta tiene la intención de que los alumnos reflexionen sobre el significado de la frase “puso sus pies en polvorosa”, mismo que fue acertado por la mayoría del grupo, a excepción de un estudiante.

Figura 12

Resultados de la cuarta pregunta



Fuente: creación propia.

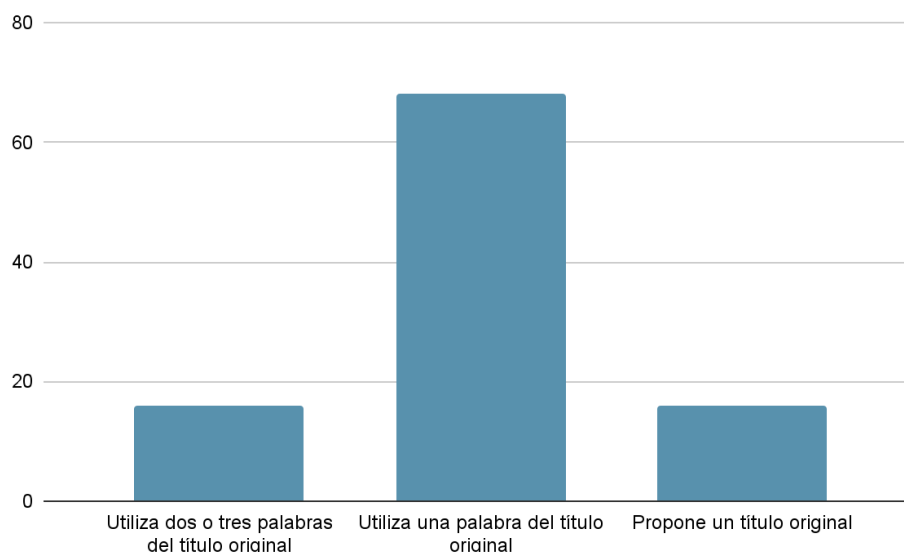
Pregunta 5. ¿Qué otro título le pondrías a la historia?

Igualmente, el nivel inferencial exige que el lector sea capaz de proponer un título alternativo al texto que leyó, con base en el contenido de este, así como algunos de sus elementos principales (personajes, lugares, trama, entre otros). En la gráfica que se muestra

abajo, se sistematizan los resultados de la quinta pregunta, en la que los estudiantes escribieron una propuesta de título para el cuento leído:

Figura 13

Pregunta 5. ¿Qué otro título le pondrías a la historia?



Fuente: creación propia

El gráfico anterior revela que, la mayor parte del grupo (16 alumnos) utiliza una de las palabras del título original para crear el propio, lo que hace que, de alguna manera, ambos sean similares. Por su parte, el resto del grupo, se divide en los alumnos que crearon un título completamente diferente (4), y aquellos que usan más de dos palabras del original (5), estos últimos, eran casi idénticos al original. En la tabla que se muestra a continuación se presentan los títulos redactados por los alumnos.

Tabla 9

Alternativas de título para el texto “La vieja que engañó a la muerte”

Título con más de dos palabras tomadas del original	Título con una palabra tomada del original	Título sin palabras tomadas del original
La muerte y la vieja	- La vieja engañadora - Burla a la muerte	El engaño del siglo

• La vieja que espantó a la muerte • La persona que asustó a la muerte • La vieja que se burló de la muerte • La vieja y la muerta	• La vieja astuta (6 alumnos) • La vieja inteligente • La muerte de la muerte • La viejilla engañosa • La vieja inmortal • La vieja inteligente • La vieja engañosa • La muerte engañada • La muerte enojada	• Hoy no, mañana sí (2 alumnos) • Vienes por mi mañana
---	--	---

Fuente: creación propia.

Nivel crítico

Pregunta 6. ¿Qué opinas sobre los planes de la vieja para esconderse de la muerte?

Al momento de enfrentarse a una pregunta abierta, en la que es necesario reflexionar y argumentar la perspectiva personal sobre las acciones del personaje principal a lo largo de la historia, es común que las respuestas tienden a clasificarlas como “buenas” o “malas”, pues, alrededor de la mitad del grupo utilizó estos términos, sin dar una explicación detallada de sus puntos de vista. Por el contrario, la otra parte del grupo utiliza adjetivos diversos para describir los planes de la protagonista, como “absurdos”, “funcionales”, “inteligentes”, “egoístas”, por mencionar algunos, sin embargo, no ahondan en descripciones ni argumentación.

Del total del grupo, alrededor de cuatro alumnos (16%) logran dar razones o motivos de su opinión, con las que fundamentan sus ideas al respecto del desarrollo de la historia. Lo anteriormente expuesto deja claro que, casi la totalidad del grupo emite opiniones breves y sin explicaciones o descripciones, más bien, se limitan a escribir lo que piensan, pero no se detienen a detallar el porqué de esa opinión, esto impide que juzguen completamente el contenido del texto o las intervenciones de los personajes.

Pregunta 7. ¿Qué hubieras hecho en el papel de la vieja?

El análisis de las respuestas que se dieron a este cuestionamiento evidencia que más de la mitad del grupo (52%) no es capaz de imaginar una forma diferente de afrontar el problema

que se le presentó a la protagonista, ya que, su respuesta a la pregunta fue que harían lo mismo que ella.

A partir de esto, es notorio que existen dificultades para ponerse en el lugar de los personajes y crear alternativas de solución ante los problemas que se presentan en la trama, o lo que es lo mismo, criticar el texto y proponer vías o caminos distintos. Por otro lado, una menor parte del grupo (20%) manifestó que no harían nada, sólo aceptarían que la muerte hubiera llegado por ellos, lo que, igualmente, señala las barreras para la emisión de opiniones o juicios sobre el contenido de la historia.

Finalmente, el resto de los estudiantes (28%) propone alternativas originales respecto a lo que harían en el papel de la protagonista, entre los cuales destacan: irse de la casa y esconderse en un lugar lejano, hacer un trato con la muerte, ser inteligente, hacer sonidos extraños para asustar a la muerte, etcétera. Tales propuestas se perciben como originales, pues no se relacionan con lo propuesto en la historia.

Con base en lo anterior, más adelante se muestra una clasificación de los estudiantes en los niveles de comprensión lectora, tal ordenación se basa en la propuesta de Cervantes et. al. (2017), en la que se identifican cuatro niveles: literal primario, literal en profundidad, inferencial y crítico. Dadas las respuestas de los alumnos y la variabilidad de las mismas, se decide adecuar éste parámetro y dividir el nivel inferencial en dos subniveles (primario y en profundidad), al igual que los autores hace con el nivel literal, con la finalidad de obtener una escala más detallada.

Como ya se mencionó, las primeras dos preguntas del instrumento corresponden al nivel literal, y por su parte, las dos siguientes pertenecen al nivel inferencial. Un fenómeno recurrente en las respuestas de los alumnos es que, responden correctamente una de las preguntas literales, y una o dos de las inferenciales, lo que deja ver que, aunque son capaces de crear algunas inferencias o conclusiones sobre el texto, no han terminado de desarrollar su capacidad de extraer información literal de la historia.

Por lo anterior, no es posible clasificar a los alumnos que presentan esta situación en un nivel literal, pues tienen nociones del nivel inferencial, y por otro lado, no pueden establecerse en el segundo nivel de la comprensión lectora, pues no han desarrollado completamente sus habilidades del primer nivel. Esta adaptación se sustenta con las ideas de Guatemala (2009), quien menciona que “las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presenten a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven” (párr. 1)

De esta manera, se reafirma que el agregar un indicador a la propuesta de Cervantes et. al. (2017) tiene la intención de tener un registro sistemático, detallado y preciso de la situación inicial de los estudiantes respecto a sus habilidades de comprensión lectora. Relacionado a esto, Smyth (1991) menciona que, cuando se comienza a reflexionar sobre la práctica también se empieza a poner en duda que existan leyes universales que rijan lo que debería ser “la buena enseñanza”, dado que, cada grupo de alumnos posee diferentes características y necesidades.

Tabla 10

Niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 2° “E”

Nivel	Descripción	Alumnos que se ubican en el nivel
	Preguntas que responde correctamente	
Literal primario	• Una de las dos primeras preguntas. • Una de las preguntas 3 y 4.	0
Literal en profundidad	• Las dos primeras preguntas. • Una de las dos primeras preguntas y una de las preguntas 3 y 4.	3
Inferencial primario	• Una de las dos primeras preguntas y las 3 y 4. • Las dos primeras y una de las preguntas 3 y 4. • Las cuatro primeras preguntas	19

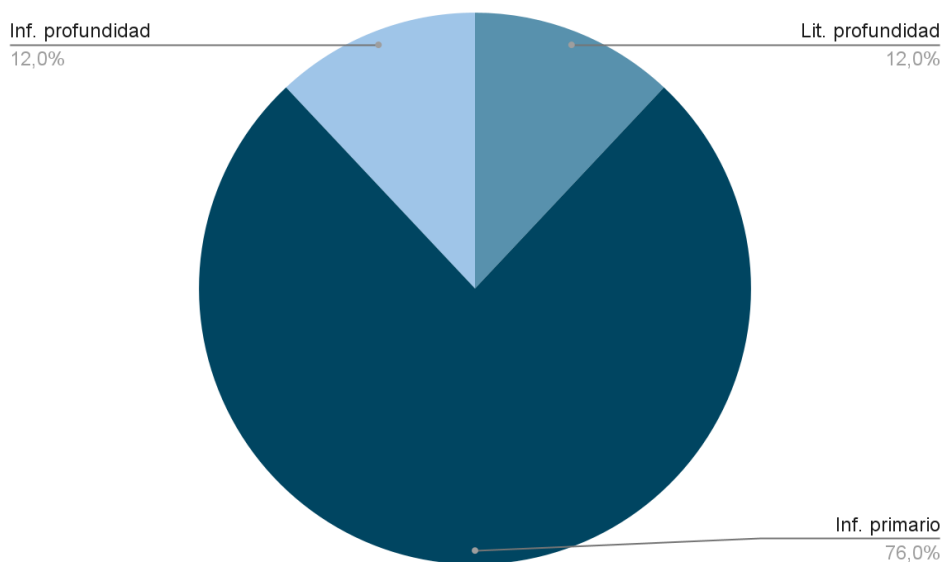
Inferencial en profundidad	- Las cuatro primeras preguntas y propone un título (apoyándose del original) - Las cuatro primeras y una de las preguntas 5 y 6	3
Crítico	- Las cuatro primeras preguntas y un título original. - Todas las preguntas	0

Nota: Creación propia adaptada de Cervantes et. al. (2017)

De esta manera, agregar un nivel a la clasificación que se toma como referente teórico sólo tiene el propósito de ubicar a los alumnos de forma más minuciosa, atendiendo a las características de las respuestas que dieron en el instrumento de diagnóstico. Puesto que, sería generalizador ubicarlos en un nivel que no han desarrollado en su totalidad. Abajo se muestra el gráfico en el que se identifica de forma clara, el nivel de comprensión en el que se ubican los estudiantes.

Figura 14

Niveles de comprensión lectora del grupo de 2° "E"



Nota: Elaboración propia.

De esta manera, se identifica que el 76% de los estudiantes está ubicado en el tercer nivel de la escala que se presentó (inferencial primario), lo que quiere decir que logra hacer algunas inferencias sobre lo que lee, sin embargo, el nivel aún no está desarrollado en su totalidad. Por otra parte, el 12% se ubica en el nivel literal en profundidad, es decir, tiene la capacidad de extraer información dicha explícitamente en los textos; y, finalmente, el 12% restante está en el inferencial en profundidad, lo que indica que logra realizar inferencias o deducciones sobre lo que no es evidente en los textos que lee.

CAPÍTULO IV. INTERVENCIONES DIDÁCTICAS

El siguiente apartado representa la parte medular de este trabajo de investigación, pues en él, se encuentran las descripciones y análisis de las 7 intervenciones didácticas que se realizaron con el grupo de 2° “E”, apuntando hacia el desarrollo de su comprensión lectora a través de la interpretación de textos literarios mexicanos. En cada una se describe, explica, confronta y retroalimenta, a través del ciclo de Smyth, el desarrollo de la actividad, con la intención de puntualizar aspectos significativos de los mismos y aquellas áreas de mejora. La planeación en la que se concentran todas las estrategias didácticas que se implementaron puede leerse en el Anexo 2.

Primera Intervención: Conociendo a un Nuevo Amigo

La primera actividad se llevó a cabo dentro del salón de clases, el 21 de noviembre del 2024 y contó con la participación de 23 de los 25 alumnos que conforman el grupo. Para comenzar, se solicitó conformar equipos de tres a cuatro integrantes, y, posteriormente, de manera aleatoria se entregó un texto a cada equipo, algunos recibieron “Un raro telegrama” (Ver anexo 3) y otros “Se encuentran perros” (Ver anexo 4), ambos del autor Francisco Hinojosa. Los dos textos tienen al mismo protagonista, por lo tanto, están relacionados entre sí.

Pese a que, en un inicio se consideró que los dos textos podrían representar historias sencillas, por el rango de edad hacia el que están dirigidos y el grado en el que se encuentran los alumnos, se decidió implementarlos dado que, como ésta es la primera intervención, se pretende que se lean historias sencillas y con un vocabulario claro, con la intención de tomarlas como punto de partida y de ahí, ir avanzando en el grado de complejidad de los textos conforme se desarrollen las intervenciones didácticas.

El propósito de esta actividad es que el alumno identifique cualidades o características del personaje principal de las historias (Edgardo) por medio de la realización de inferencias,

puesto que, la información que se solicita no está dicha de forma explícita en el texto. Una vez que cada equipo recibió uno de los textos, se hicieron algunas preguntas de manera oral:

DF (docente en formación): ¿Cuál es el título del texto que recibieron?

Alumnos: Un raro telegrama

DF: Y el otro texto, ¿cómo se llama?

Alumnos: Se encuentran perros

DF: ¿Alguna vez han leído alguno?

Alumnos: No, nunca.

DF: Ambos textos nos cuentan una historia diferente, pero que le sucedió a la misma persona, un niño llamado Edgardo, veamos de qué trata cada uno.

Luego, se solicitó que uno de los integrantes del equipo debía leer el texto en voz alta, y los demás, estarían atentos al desarrollo de la historia. Durante la lectura, los equipos se mostraron ordenados e interesados, además, la mayoría de los alumnos que leyeron el texto lo hicieron con un tono adecuado para que los demás escucharan, sin embargo, en algunos equipos sucedió lo contrario, por lo que los mismos integrantes decidieron cambiar a la persona que estaba leyendo, a fin de que todos pudieran escuchar. Aproximadamente cinco minutos después, los equipos finalizaron la lectura y se entregó una hoja de trabajo a cada alumno, en la que realizaron la actividad que más adelante se explica.

Durante la lectura, los integrantes que estaban escuchando al compañero que leía en voz alta estaban atentos, y, en general, mostraron interés y disposición hacia la actividad, por lo tanto, es considerable que el texto fue fácil de seguir y de comprender. En este sentido, la selección de los textos fue adecuada para captar la atención de los estudiantes.

Finalizada la lectura, se solicitó a los equipos que dialogaran sobre cualidades o características propias del personaje principal, y una vez que las hubieran identificado, pasarían a escribirlas en la hoja de trabajo que se entregó anteriormente, alrededor de la ilustración del

personaje que ahí se encontraba. Los equipos compartieron sus puntos de vista, y al mismo tiempo se expresaron algunas dudas:

Alumno 1: Maestro, ¿Cómo se dice cuándo alguien se preocupa por los demás y quiere ayudarlos?

DF: Puede ser empatía.

Alumno 1: Sí, es la empatía.

Alumno 2: Profesor, ¿Qué es coeficiente?

DF: Creo que quieres decir eficiente, y es cuando alguien hace algo bien.

Alumno 2: Ah, ya, es eficiente.

Finalmente, los alumnos entregaron sus producciones, y como último punto de la actividad, uno de los estudiantes pasó al frente y compartió con el grupo las cualidades que según su equipo, posee el protagonista de la historia que leyeron (Ver anexo 5). La indicación que se le dio al seleccionado fue que debía decir las características en primera persona, como si él fuese el personaje de la historia:

Alumno: Hola, soy Edgardo, soy sabio, curioso, honesto, dedicado, amable, etcétera.

DF: ¿Están de acuerdo con las cualidades de Edgardo?

Alumnos: Sí.

Ahora bien, en el desarrollo de la actividad se ponen en práctica diversos tipos de lectura: en voz alta, en donde varios alumnos son receptores; lectura reflexiva, en donde intentan leer detalladamente el texto; y finalmente, la lectura selectiva, donde se pretende recoger información específica de lo que se lee (Leyva y Hernández, 2024). Lo anterior permite que el alumno perciba desde otro modo a la lectura, no sólo como una tarea individual o silenciosa, y a partir de esto, comience a identificarla como una actividad flexible. Complementando lo anterior, Leyva y Vaca (2020), mencionan que la lectura en voz alta:

exige no solo hacer una decodificación eficiente; es decir, tener total respeto de los signos ortográficos y de puntuación, sino también de un entusiasmo adicional

que exigen las normas de la oralidad como la adecuada dicción, entonación, modulación de la voz y todo ello en conjunto nos vuelve narradores o narradoras si de un texto de ese género leyéramos. (p.3)

Además de poner en práctica diversas modalidades de lectura, como ya se indicó, esta actividad también está encaminada a desarrollar el pensamiento inferencial del alumno, dado que, se le solicita registrar información que no está dicha explícitamente en el texto, lo cual implica que formule sus propias interpretaciones y deducciones.

La relevancia de abordar la inferencia dentro de la actividad, es que, esta posee “un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para comprender mensajes abstractos, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del texto que estamos leyendo o de la conversación que mantenemos con otra persona” (León et. al., 2011, p.15).

De esta manera, la actividad planteada tiende a favorecer la construcción de significados e ideas que no son evidentes en el texto, pero que pueden elaborarse a partir de la información que sí es visible y de los conocimientos previos del alumno, lo cual favorece a la asimilación del texto que se leyó.

Complementando lo anterior, Estupiñán et. al., (2012) indican que ningún texto es totalmente explícito, es decir, no todo es dicho de forma literal, sino que existen vacíos informacionales en su interior, que el lector debe completar a través de su mundo de referencias, construyendo así, la coherencia textual que le permite leerlo y comprenderlo como un todo, y no como la suma de unas partes. En este sentido, es evidente la importancia de abordar a la inferencia como un elemento imprescindible para llegar a la comprensión global de un texto.

Por su parte, la selección de los textos que se leyeron se sustenta en que Francisco Hinojosa, el autor, es caracterizado por “encontrar un balance entre la simpleza y la profundidad de su lenguaje preciso y descriptivo mezclado con el juego”. (Leyva y Hernández, 2024, p. 376). De esta manera, la elección de los textos de Hinojosa pretende proporcionar a los alumnos materiales realistas, con situaciones cercanas a su cotidianidad, haciendo uso de recursos como

el humor, pues éste último representa una vía atractiva de iniciarse a la lectura, de observar al mundo bajo los aspectos divertidos y contradictorios (Macías, 2010, como se citó en Leyva y Hernández, 2024, p. 377)

Por otro lado, la evaluación de la actividad se llevó a cabo a través de una escala valorativa, en la que, se puede ubicar a los estudiantes según el nivel de desempeño que mostraron en el desarrollo de la actividad. Con el instrumento que se muestra en seguida, se evalúa que hayan identificado cualidades que realmente correspondieran con el protagonista de los textos trabajados.

Tabla 11

Instrumento de evaluación de la intervención “Conociendo un nuevo amigo”

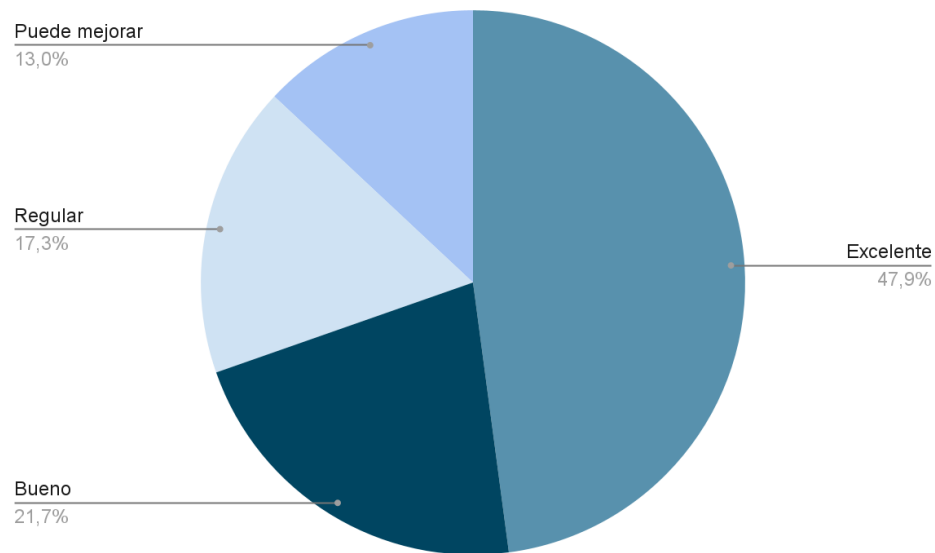
Indicador	Nivel de desempeño
Identifica y registra más de cinco cualidades o características que corresponden al personaje principal.	Excelente
Menciona cinco o menos cualidades que corresponden al personaje principal.	Bueno
Propone cualidades que sí corresponden al personaje principal pero también algunas (1 o 2) que no tienen relación.	Regular
Escribe tres o más cualidades que no guardan relación con el personaje principal.	Puede mejorar

Nota: Elaboración propia

Entonces, la evaluación de esta actividad consistió en revisar cada una de las cualidades o características que se registraron en la actividad, y a partir del número de éstas y de que efectivamente fueran correctas, se ubicó a los estudiantes en el nivel correspondiente. Una vez revisadas las producciones de los estudiantes, se identifica que, 11 de ellos (47.8%) se ubican en el nivel excelente, 5 (21.7%) en el nivel bueno, 4 (17.3%) en el regular, y finalmente, 3 (13%) en el último de los niveles, lo que quiere decir que pueden mejorar. En el siguiente gráfico se resume la información anterior.

Figura 15

Resultados de la intervención “Conociendo un nuevo amigo”



Nota: Elaboración propia.

Las actividades de los alumnos que se ubican en el nivel excelente se caracterizan por tener registradas hasta diez características del personaje de la historia que leyeron. Algunas de las que destacan son: amable, curioso, observador, inteligente, empático, gentil, responsable, atento, aventurero, entre otras. En la siguiente figura se observa uno de los trabajos que se ubicó en este nivel, debido a la cantidad y la pertinencia de las cualidades que identificó en el protagonista de las historias:

Figura 16

Producción final de un alumno

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria
Ciclo escolar 2024-2025
Escuela Secundaria General "Dionisio Zavala Almendarez"
Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez

Nombre _____ Fecha: 21/11/24

1. Después de leer uno de los textos de Francisco Hinojosa, escribe alrededor de Edgardo algunas de sus características específicas.

Amable ✓
Sociable ✓
Sincero ✓
Observador ✓
Honesto ✓
eficiente ✓
Empático ✓
respetuoso ✓
inteligente ✓
Gentil ✓

Edgardo 😊

REVISADO
PROF. OMAR
¡Muy bien!

Nota: Formato de elaboración propia con respuestas del alumno.

Además, los trabajos de los alumnos que se ubican en el segundo nivel, no identifican más de cinco cualidades, y, se repiten la mayoría de las que se mencionaron anteriormente. Por su parte, los estudiantes que se encuentran en los dos niveles restantes, tienden a escribir una cantidad considerable de cualidades correctas, sin embargo, también escribieron algunas que no

guardan ninguna relación con el personaje, y que incluso, es imposible comprobar si le corresponden, pues son mas características físicas o corporales que cualidades. Otros ejemplos de las producciones de los alumnos se pueden ver en el anexo 6.

Los resultados de la intervención superan, por dos motivos, la expectativa que se tenía del grupo. En primer lugar, se había considerado que como máximo se identificarían no más de cinco características del protagonista, puesto que, los resultados del diagnóstico reflejaron que no todos los alumnos están en condiciones de generar inferencias sobre lo que leen, sin embargo, hubo estudiantes que registraron más características de manera correcta. Por otro lado, aunque hubo estudiantes que anotaron características erróneas, en general, todos identificaron al menos tres que sí guardan relación con el personaje de los textos.

De tal manera que, los resultados de la actividad reflejan la realidad en la que se encuentran los alumnos, es decir, se ubican en el proceso de desarrollar su pensamiento inferencial, pues, están construyendo su capacidad de identificar información que no se encuentra de forma explícita en los textos que leen.

A manera de recuento, se identifica que el trabajo realizado en esta intervención permitió trabajar en la construcción de inferencias sobre los textos narrativos que se leyeron, lo que a su vez favorece a la comprensión y a la lectura “entre líneas”, fundamentales para la creación de interpretaciones sobre lo leído. Además de esto, se reconoce que la actividad fue útil para abordar otras habilidades, tales como: el trabajo en equipo, la lectura en voz alta, la lectura selectiva, entre otras, mismas que impactan positivamente en el desarrollo de los alumnos.

Aunque la actividad se realizó en orden y los alumnos mostraron interés y atención, hay algunos aspectos que pudieron haber sido llevados a cabo de manera distinta para abonar al desarrollo de la actividad, por ejemplo: seleccionar a los estudiantes que realizaron la lectura en voz alta para sus respectivos equipos, dado que, en algunos grupos, la persona que leyó el texto no lo hizo con el volumen y tono adecuados, por lo que para los integrantes fue difícil escuchar la historia y comprenderla; por lo tanto, se tuvo que leer más de una vez.

Asimismo, la gestión del tiempo es un factor determinante, pues, hubiera sido ideal que más alumnos pasaran al frente a compartir las cualidades que encontraron del protagonista, pues, esto hubiera llevado a que los alumnos compararan sus respuestas con las de sus compañeros, y así favorecer a la reflexión y al análisis de las ideas de los demás, lo que a su vez podría ayudar a completar la actividad personal de los estudiantes.

Por otra parte, la modalidad de trabajo, en este caso por equipos, también es un factor que puede variar en el desarrollo de próximas actividades, pues en ocasiones, trabajar en grupos puede representar distracciones para los alumnos; por lo tanto, es ideal crear equipos de trabajo diferentes, y por supuesto, aplicar actividades en las que se trabaje individualmente, con la intención de movilizar a los alumnos y crear modalidades de trabajo diversas.

Segunda Intervención: Arborigrama

La segunda intervención se desarrolló el 06 de diciembre del 2024, dentro del aula, y estuvieron presentes 20 de los 25 integrantes del grupo. Como primer punto, se entregó a cada uno el texto “La leyenda de Popocatépetl e Iztaccíhuatl” (Ver anexo 7) y se solicitó realizar la lectura de este en un tiempo de cinco minutos, si había alguno que concluyera antes del tiempo indicado, podía releer el texto si fuese necesario.

La selección del material de lectura tiene la intención de acercar a los alumnos al análisis y disfrute de textos mexicanos que presenten temas o problemas cercanos a su cotidianidad, como lo son el amor y la pérdida de este, la muerte o la fidelidad. De esta manera, la lectura de la leyenda que se mencionó favorece al conocimiento de elementos representativos de la cultura mexicana, y al mismo tiempo, aborda temas actuales y de interés para los jóvenes.

Una vez que el texto se leyó, se explicaron los elementos de la historia que, individualmente, debían identificar y registrar en la imagen de un árbol que se encontraba al reverso del texto, para, de esta manera, crear su propio arborigrama. Este último significa, un recurso gráfico en el que se puede “organizar esquemáticamente un texto narrativo o un tópico

de aprendizaje dentro de la iconocidad del árbol, donde se reconocen sus partes: raíces, tronco, ramas, hojas, y análogamente se le va asignando los temas, subtemas, ideas fuerza, propuestas a cada componente del árbol respectivamente” (Loayza, 2021, p. 92).

De esta manera, la organización de los elementos de la leyenda (hechos principales y secundarios, personajes, espacio, tiempo, problema) en el formato del arborigrama permite “reconocer de manera panorámica y en conjunto el contenido a aprender. Y al apreciar el esquema completo del tema de estudio, posibilita la elaboración de clasificaciones, categorizaciones que ayudarán a alcanzar una comprensión integral del tema abordado” (Mc Daniel & Einstein, 1991, como se citó en Loayza, 2021, p.92).

La indicación que se dio a los estudiantes fue que, en cada una de las partes del árbol debían escribir uno de los elementos de la leyenda: en el tronco escribieron el hecho principal; en las raíces, los hechos secundarios; en las ramas, el tiempo y el espacio; en las hojas, los personajes y, finalmente, en la copa, el problema de la historia. Una vez dicho lo anterior, se hizo una breve descripción de cada elemento, con la intención de que no quedaran dudas de la información que iría en cada parte del organizador.

El grupo comenzó a trabajar en orden, y se notó que estaban interesados en la actividad, pues, además de incluir la información solicitada, podían darle color y diseño al árbol como cada uno deseara. Pese a que al inicio de la actividad todos los alumnos mencionaron que las indicaciones habían quedado claras, en el transcurso de esta, algunos mencionaron algunas dudas respecto a la información que debían escribir:

Alumno 1: Profesor, ¿qué es un hecho principal?

DF: Es lo más importante que pasa en la historia.

Alumno 2: ¿Y cuáles son los hechos secundarios?

DF: Son todas esas acciones o situaciones que le pasaron a los personajes y que ayudaron a que ocurriera el hecho principal.

Lo anterior deja ver que, la explicación dada al inicio de la actividad no quedó del todo clara, por lo que, lo adecuado pudo haber sido repetirla o anotar la información en el pizarrón, a fin de que quedara registrada y no hubiera lugar a dudas. Sin embargo, en ese momento se optó por pedir al grupo que hicieran una pausa y, explicar, de manera general, la información que iría en cada espacio del árbol, con la intención de que todos los alumnos escucharan y pudieran considerar lo que se mencionó. Luego de la segunda explicación, el grupo continuó trabajando en orden y no se presentaron más dudas, minutos antes de finalizar la sesión cada alumno fue entregando su producto.

Por otro lado, en esta actividad se puso en práctica la lectura silenciosa o individual, que permite una mayor velocidad en la captación del mensaje que se está leyendo, pues el lector no está limitado por la necesidad de codificar en lenguaje oral lo que está leyendo ni enfrenta las exigencias de enunciación y pronunciación de cada una de las palabras. Además, este tipo de lectura permite que el lector respete y adecue su lectura a sus propios ritmos, lo que significa un menor esfuerzo para realizar la tarea. (Condemarín, 1987)

Así mismo, se aplicó la estrategia de relectura, misma que tiene la intención de regresar al texto las veces que sean necesarias para reforzar algún elemento que no haya sido comprendido en la primera lectura, lo que impacta positivamente en la asimilación del texto y en la identificación de detalles que no son evidentes cuando un texto se lee por primera vez. Ante esto, Gutiérrez y Salmerón (2012) señalan que:

Releer una parte confusa del texto, es una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo, es apropiado para escolares, ya que, en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas. (p. 188)

Sumado a la puesta en marcha de las dos estrategias de lectura que ya se mencionaron, con esta actividad se pretende que los estudiantes consoliden o refuercen su capacidad de reconocer los elementos que conforman a un texto narrativo, tomando en cuenta que algunos

son dichos explícitamente a lo largo del texto, como lo son los personajes, el momento y el espacio donde ocurrió la historia; y otros son producto de las inferencias que ellos mismos realizan, como los hechos principales y secundarios.

En este sentido, la identificación de los componentes de la leyenda que se trabajó y su acomodo en el arborigrama, tiene el propósito de que la historia sea comprendida en su totalidad, lo cual puede hacerse desde el momento de la lectura, o cuando se está trabajando en la representación visual de los elementos. En relación a la evaluación de esta actividad, primeramente, el docente en formación realizó el ejercicio del arborigrama, y en este se identificaron los siguientes elementos:

- Hecho principal: Muerte de Iztaccíhuatl
- Hechos secundarios: Pedida de mano de Iztaccíhuatl, Popocatépetl es enviado a la guerra, el padre de Iztaccíhuatl acepta que ella se case con Popocatépetl, entre otros.
- Personajes principales: Popocatépetl e Iztaccíhuatl
- Personajes secundarios: Padre de Iztaccíhuatl, enemigo de Popocatépetl, esclavos y guerreros, etcétera.
- Espacio: Valle de México o Tlaxcala
- Tiempo: Época prehispánica
- Problema: Amor impedido o imposible

Lo anterior se realizó, puesto que, Loayza (2021) sostiene que el docente mediará el aprendizaje de los estudiantes a través de casos desarrollados, es decir, arborigramas resueltos. De esta manera, la realización de esta actividad posibilitó la elaboración de una rúbrica, misma que servirá para evaluar las producciones de los alumnos, y que se presenta enseguida:

Tabla 12

Instrumento de evaluación de la segunda intervención

Indicador/nivel	Excelente (3)	Satisfactorio (2)	Insatisfactorio (1)
Hecho principal	Identifica el hecho principal de la historia (muerte de Iztaccíhuatl).	Reconoce un hecho que guarda relación con el principal, sin embargo, no lo es.	No identifica ningún hecho o propone uno que no tiene relación con el principal.
Hechos secundarios	Identifica dos o más hechos secundarios que contribuyeron al hecho principal de la historia.	Propone un hecho secundario que sucedió en la historia.	No propone ningún hecho secundario que haya ocurrido en la historia.
Personajes principales	Escribe el nombre de los dos personajes principales (Popocatépetl e Iztaccíhuatl)	Indica sólo uno de los dos personajes principales de la historia.	No menciona a ninguno de los personajes principales de la narración.
Personajes secundarios	Menciona dos o más personajes secundarios (Cacique de Tlaxcala, enemigo de Popocatépetl, esclavos, etcétera)	Señala un personaje secundario que apareció en la historia.	No hace mención de ninguno de los personajes secundarios de la historia.
Lugar	Indica el lugar correcto (Valle de México o Tlaxcala) en donde ocurrió la historia.	Menciona un lugar que guarda relación con el sitio donde se desarrolló la historia.	No propone ningún lugar, o indica uno que no tiene relación con el correcto.
Tiempo	Menciona que la historia se desarrolló antes de la conquista de México.	Identifica una época relacionada con el momento en el que ocurrió la historia.	No identifica el momento histórico en el que se desarrolló la historia.
Problema de la historia	Escribe el problema que se presenta en la historia (amor impedido o separación de los protagonistas)	Propone un problema que guarda relación estrecha con el correcto.	No indica ningún problema o menciona alguno que no tiene relación con el correcto.

Nota: Elaboración propia

Con base en el instrumento anterior, se obtuvo que, del total de los estudiantes el 30% identifica el hecho principal de la historia, y el resto propone otras acciones que no son el núcleo de la narración, además el 75% solo registró un hecho secundario correctamente, y el resto no mencionó ninguno.

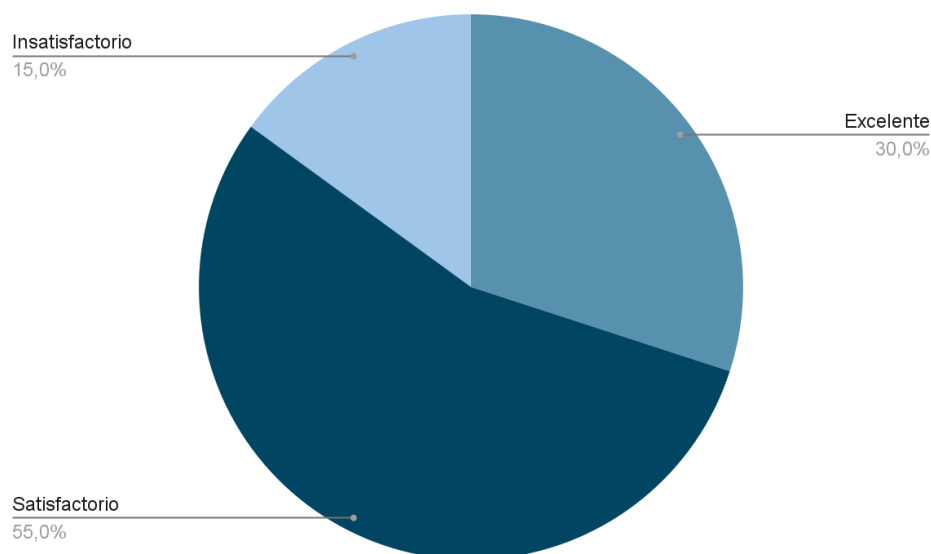
Por otra parte, el 90% identificó a los personajes principales, y el 55% a los secundarios. El 70% reconoce el lugar donde se desarrollaron los hechos de la historia, y, sólo el 20% el

tiempo de la misma. Finalmente, el 25% escribe correctamente el problema o conflicto de la narración, y el resto, propone situaciones cercanas, pero que no corresponden al que se planteó en la rúbrica.

Continuando con lo anterior, con base en la rúbrica, los puntajes que se pueden obtener oscilan entre los 21 y los 7 puntos, lo cual permite ubicar a los alumnos en uno de los tres indicadores que ahí se presentan, con la intención de reconocer el nivel al que llegaron las producciones de los estudiantes. En este sentido, los trabajos que hayan obtenido de 7 a 11 puntos se ubican en el nivel insatisfactorio, de 12 a 16 en el satisfactorio, y, de 17 a 21 en el excelente. Enseguida se presenta el gráfico con los resultados grupales:

Figura 17

Resultados de la segunda intervención



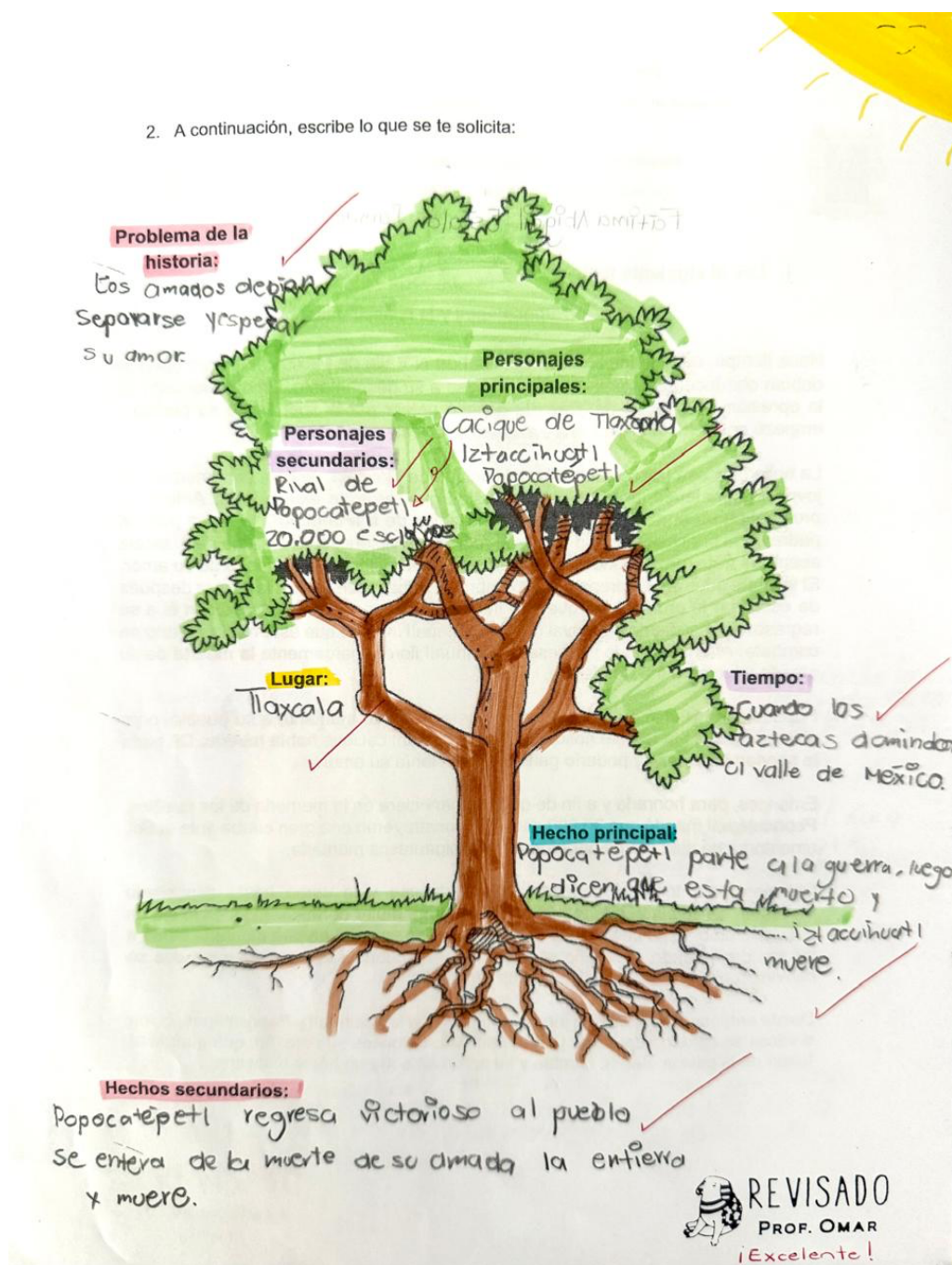
Nota: Elaboración propia

Los resultados de la intervención permiten identificar que, en general, los alumnos no presentan dificultad para reconocer los elementos de la historia que son mencionados en la misma, por ejemplo: los personajes y el lugar en el que ésta se desarrolló; sin embargo, presentan algunas barreras para mencionar los elementos que están implícitos, como el

problema de la narración o los hechos (principales y secundarios) de la misma. A continuación, se muestra un ejemplar de la actividad terminada de uno de los estudiantes:

Figura 18

Arborigrama de la leyenda de Popocatepetl e Iztaccíhuatl"



Nota: Formato de Loayza (2021) con respuestas de alumna

Como se percibe en la imagen, la alumna consigue identificar de manera correcta todos los elementos de la narración, tanto los que se mencionan explícitamente en ésta como aquellos que son producto de inferencias. La imagen permite reconocer el arborigrama terminado y con los elementos en orden, lo que refleja su utilidad como estrategia para el reconocimiento, la organización y la visualización de los elementos de un texto narrativo. Para ampliar el análisis de la actividad, en el Anexo 8 se pueden apreciar otros ejemplos del producto final de los alumnos.

Ahora bien, al respecto de la forma en la que sucedió la clase, se considera un acierto el hecho de solicitar a los alumnos releer el texto una vez que lo hayan terminado, pues, de esta manera, se favorece a la comprensión del mismo, ya que, en una segunda o tercera lectura es posible identificar detalles que posiblemente no fueron percibidos en la primera vez, así mismo, a partir de una relectura, es posible crear inferencias o resolver dudas que hayan surgido a lo largo del texto. Posiblemente, sin la posibilidad de regresar al texto, los resultados de la actividad pudieron haberse visto disminuidos.

Del mismo modo, es importante considerar como un factor positivo en el desarrollo de la actividad, el hecho de que ésta se relaciona completamente con el contenido del plan de estudios que se estuvo abordando con el grupo, mismo que lleva por nombre “Creaciones literarias tradicionales y contemporáneas”. De esta manera, la intervención fue pertinente con lo que se había venido trabajando y, de alguna forma, permitió que los alumnos trabajaran con conceptos que ya habían escuchado y, también, fue útil para identificar en qué nivel se comprendieron cada uno de los elementos de un texto narrativo.

Al respecto de la evaluación de la actividad, el resultado de realizar previamente el ejercicio e identificar la respuesta a cada uno de los planteamientos que los alumnos debían escribir, resultó favorable para diseñar el instrumento de evaluación que se implementó, pues, de otra manera, hubiera sido más complejo ubicar el nivel en el que se encontraron los trabajos de los alumnos.

Pese a los aspectos positivos dentro de la intervención, es relevante mencionar que el tiempo de la clase no fue suficiente, dado que, no hubo un momento para cerrar la actividad y; por lo tanto, no se pudo dialogar sobre lo que cada alumno escribió a fin de retroalimentar o identificar lo que los demás escribieron. Por lo anterior, se considera pertinente que en las próximas intervenciones la gestión del tiempo sea adecuada, con el propósito de realizar la actividad y generar un espacio para compartir los resultados de la misma, así como dar la oportunidad de que los estudiantes compartan qué les pareció, las dificultades que encontraron, entre otros aspectos.

Hasta el momento, las intervenciones didácticas han tomado como punto central la lectura de textos narrativos, por lo que, es adecuado que en las siguientes actividades se exploren otro tipo de textos literarios, así como aumentar el nivel de complejidad de los mismos, para de esta manera, lograr un acercamiento de los estudiantes con los distintos subgéneros de la literatura, favoreciendo al desarrollo de su comprensión lectora.

A manera de conclusión, la realización del arborigrama resulta una estrategia funcional para que los alumnos logren realizar una representación visual de todos los elementos del texto que leyeron para asimilarlos, así mismo, esta estrategia les permite analizar las relaciones entre los componentes del texto, así como realizar algunas inferencias, todo con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión de la narración.

Tercera Intervención: Viaje a un “Poema de Amorosa Raíz”

La tercera actividad fue aplicada el 14 de febrero del 2025 dentro del salón de clases, y asistieron 24 de los 25 estudiantes que representan el total del grupo. En esta sesión se trabajó con el texto titulado “Poema de amorosa raíz” escrito por Alí Chumacero (Ver anexo 9). Dicho poema, compuesto por dieciséis versos divididos en cuatro estrofas, plantea una historia de amor entre dos personas que estaban destinadas a estar juntas desde y hasta siempre, así, su amor ha traspasado las fronteras del tiempo. Las líneas del poema “nos invitan a dibujar un escenario de toda una vida, desde una génesis, hasta un encuentro personal” (Leyva y Guerrero, 2022, p.

125). La selección de esta composición se fundamenta en abordar un tema cercano a la cotidianidad de los alumnos, como lo es el amor, y así, promover el interés y la motivación por la lectura.

Tal estrategia está dividida en tres fases: en la primera, los alumnos dieron lectura al poema y registraron lo que entendieron sobre éste, lo cuál sirve para monitorear el nivel de comprensión que lograron en un primer acercamiento con el texto; en la segunda fase, los alumnos se dieron a la tarea de buscar en un diccionario (solicitado en la clase anterior) el significado de algunas palabras del poema que resultan complejas o desconocidas (volcado, uncir, fincar, albura y cúspide), además, sustituyeron la palabra original de los versos con algún sinónimo común, con la intención de hacer más sencillo el poema. Finalmente, en la última fase, se volvió a leer el poema modificado, y ahora, los alumnos volvieron a registrar qué tanto comprendieron después de la sustitución de las palabras.

En este sentido, la actividad pretende enriquecer el vocabulario de los estudiantes a través del uso del diccionario, puesto que, este último representa una herramienta didáctica en la enseñanza de la lengua y objeto de estudio que posibilita una continua reflexión sobre su propio idioma (Ciro, 2007).

La importancia del fortalecimiento del vocabulario de los estudiantes parte de que éste es crucial para la adquisición del lenguaje y de la lectura, de modo que, cuando los estudiantes desconocen numerosas palabras de su idioma, se incrementan las dificultades para procesar un texto. (Figueroa y Gallego, 2021).

Es así como el vocabulario representa un elemento fundamental para conseguir éxito en la tarea de asimilación e interpretación lectora, pues “para comprender un texto es necesario entender las palabras que representan las ideas o conceptos. Resulta lógico pensar que si se desconoce el significado de la gran mayoría de las palabras que componen un texto (en torno al 95%) es difícil alcanzar un buen nivel de comprensión lectora”. (Hernández et. al., 2023, p. 12).

En suma, las ideas anteriores remarcan la importancia que posee el conocimiento léxico dentro del proceso lector. Este tipo de conocimiento es aquel:

que los estudiantes tienen sobre las palabras de su lengua materna. Este conocimiento incluye el significado de las palabras (conocimiento semántico), pero también cómo esta palabra suena (conocimiento fonológico) y cómo se escribe (conocimiento ortográfico). Toda esta información confluye durante la lectura, haciendo que los lectores con mejores representaciones léxicas puedan construir modelos más complejos de las situaciones que el texto describe. (Guerra y Kronmuller, 2021, párr. 8)

De esta manera, esta actividad pretende que los alumnos reflexionen sobre la importancia de buscar el significado de palabras que no se comprendan para lograr la asimilación global de cualquier texto que se esté leyendo. La presente estrategia puede volverse una herramienta recurrente de la cual los estudiantes pueden valerse para llegar a la comprensión de lo que leen, sin importar si se trata de un texto literario o no.

Para comenzar con la actividad, se indagaron los conocimientos o ideas previas de los alumnos respecto a los textos del género poético, ante lo cual, algunos estudiantes expresaron lo siguiente:

DF: En sus propias palabras, ¿Qué es un poema?

Alumno 1: Es un texto literario que está escrito en versos, tiene rimas y utiliza metáforas.

DF: Así es. ¿Alguien que tenga otra idea?

Alumno 2: Es un texto que representa las emociones de una persona.

DF: Exactamente, un poema expresa las emociones de quien lo escribe. Para terminar, ¿alguien que quiera agregar otra definición?

Alumno 3: Es un texto que tiene rimas.

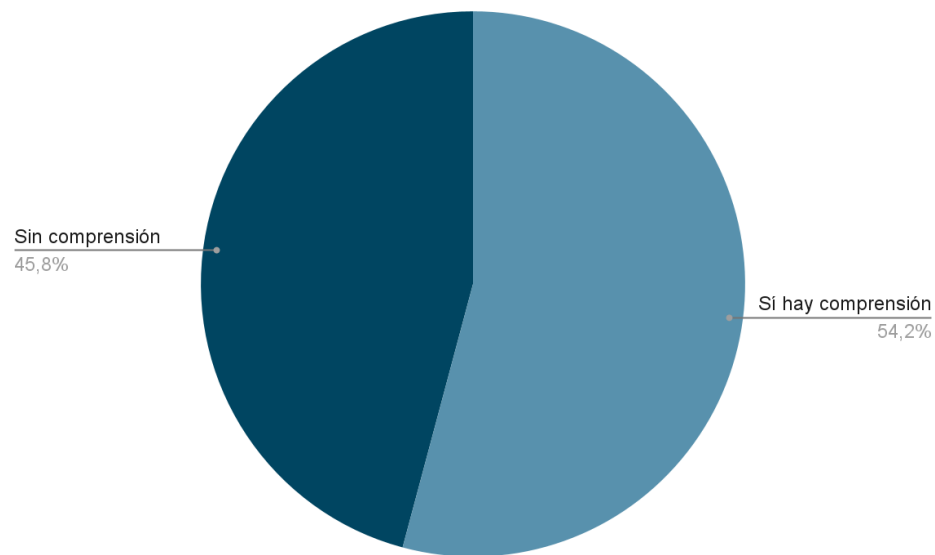
Las participaciones de los estudiantes dejan en evidencia que, en general, el grupo sabe qué es un poema, sin embargo, al momento de preguntar quién lee poesía frecuentemente, sólo tres estudiantes levantaron la mano, por lo tanto, se infiere que, el grupo no está familiarizado con este tipo de textos, lo que podría dificultar la realización de la presente actividad, pues, al no estar acostumbrados a leer poesía, el interés por leer y la comprensión podrían verse afectados.

Después de indagar en los conocimientos previos, se entregó a cada alumno una hoja en la que se mostraban los puntos que debían seguir para completar la actividad. En primer lugar, dieron lectura al poema de manera individual, hecho que se contempla como un aspecto positivo de la intervención, pues permitió que cada alumno leyera a su propio ritmo y regresara en el texto las veces que fueran necesarias. Es relevante mencionar que en el texto se encontraban subrayadas las palabras complejas que se indicaron anteriormente, con la finalidad de que los alumnos las identificaran rápidamente.

Minutos después, se solicitó responder una de las preguntas que se encontraban debajo del poema, en la que se solicita describir de manera breve de qué trata. Las respuestas de trece alumnos dejan en evidencia que comprendieron de forma general la idea del texto, pues expresan nociones del contenido de éste, por ejemplo: que es un poema de amor o que habla sobre el tiempo, así mismo, hubo algunas respuestas que indican mayor comprensión, pues mencionan que trata sobre una persona que expresa sentimientos de afecto hacia alguien más. Sin embargo, once alumnos expresan que no entendieron de qué trata el texto. En la siguiente gráfica se observan claramente los resultados anteriores.

Figura 19

Comprensión del poema antes de la aplicación de la actividad



Nota: Elaboración propia.

Posteriormente, se pidió a los alumnos que observaran atentamente las palabras que se encontraban subrayadas en el poema, así mismo se preguntó si conocían el significado de estas, ante lo cual el grupo respondió de forma negativa. A partir de lo anterior, se les pidió escribir cada palabra en las filas de la tabla que se encontraba debajo del poema, misma que se percibe más adelante.

La primera fila de la tabla fue contestada por el docente en formación, esto para guiar a los estudiantes con un ejemplo claro de qué es lo que ellos debían escribir en cada una de las columnas. Lo anterior se identifica como un acierto, pues fue determinante para que los alumnos no presentaran dudas a lo largo del desarrollo de cada aspecto de la tabla, ya que tenían la posibilidad de leer las veces que fueran necesarias. Dicho formato se observa en la siguiente página:

Figura 20

Tabla de la actividad “Viaje a un poema de amorosa raíz”

2. Completa la siguiente tabla guiándote con el ejemplo de la primera línea.

Palabras subrayadas	Significado	Sinónimo (s)	Cambio en el verso	¿Restó o sumó significado? ¿Por qué?
Volcado	Expresión de gran intensidad o desbordamiento emocional.	Desbordado, accidentado, invertido.	Antes que el viento fuera mar desbordado.	Sí, pues la idea es mas clara, está comparando al viento con un mar desbordado o agitado.
Unciera	sujetar al yugo a los bueyes u otros animales de trabajo.	sujetar, amarrar, unir.	Que la noche se uniera su vestido de luto.	No, sigue siendo un poco compleja.
Fincaran	Instalarse en un lugar.	Construir, edificar, sustentar.	Que estrellas y luna construyeran sobre el cielo.	Sí. Por que es fácil la palabra.
albura	Se usa para describir algo blanco o muy claro.	Blancura, claridad, Pureza.	La Pureza de sus cuerpos.	si, por que se entiende mejor la idea.
Cúspides.	Cumbre de los montes de forma puntiaguda.	Cima, cumbre, Pico.	miraran levantarse las almas de sus cimas.	Poco, sigue resultando difícil.

Nota: Formato de elaboración propia con respuestas del alumno.

Una vez que ubicaron las palabras y las escribieron en cada una de las filas, se les explicó detalladamente qué información escribirían en las columnas. En este momento, se decidió explicar una columna a la vez, con la intención de no saturar a los estudiantes de información y que llevaran a cabo la actividad de manera adecuada. Lo anterior resultó de manera favorable, puesto que los alumnos trabajaron ordenadamente, llenando cada columna de forma pausada, para no confundir la información.

De tal forma, los estudiantes comenzaron completando la primera columna, en la que escribieron las definiciones de cada palabra extraídas del diccionario. La mayor parte de las palabras fueron encontradas sin dificultad, a excepción de algunos diccionarios que no contaban con la definición de los términos *uncir* y *albura*. Ante esto, oportunamente se decidió compartir

las definiciones a aquellos alumnos que no las encontraron. La búsqueda de las definiciones se apegó a la propuesta de Prado (2005), quien indica que ésta debe seguir una serie de pasos:

necesidad de obtener una información o resolver una duda, búsqueda de la información, lectura atenta y comprensiva de la misma, interpretación de la información, reestructuración del esquema mental del conocimiento del alumno con la incorporación de la nueva información, resolución del objeto de la consulta.
(p. 53)

En la siguiente columna los alumnos escribieron sinónimos de las palabras del poema, mismos que fueron dictados por el docente en formación. Lo anterior se realizó con el objetivo de proponer sinónimos lo más cercanos al vocabulario de los discentes, para que así, pudieran comprender mejor las ideas del autor del poema. De la misma forma, se consideró proponer términos que se relacionen con las palabras del poema en el contexto en el que las utilizó el autor, pues, “hay palabras que con el contexto o la cultura lingüística no son sinónimas o parecidas” (Leyva y Guerrero, 2022, p. 129)

En otro aspecto, la siguiente columna solicitaba reescribir el verso original cambiando la palabra remarcada con uno de los sinónimos que se hallaban en la línea anterior. En la presente columna, se logra identificar que la mayoría del grupo, a excepción de tres alumnos, logró sustituir correctamente la palabra subrayada con uno de los sinónimos propuestos, lo cual refleja que fue adecuado darles sinónimos sencillos y familiares para ellos, pues, de esta forma, les resultó más simple comprender la idea de cada uno de los versos. Lo anterior les evitó caer en sinónimos igual de complejos y ambiguos que la palabra original.

Finalmente, en la última columna, se escribió una reflexión por cada término en la que se mencionó si la sustitución de palabras sumó o restó al significado del verso. Las respuestas fueron variadas, y reflejan que, en el caso de trece alumnos, la sustitución de las cuatro palabras enriqueció su comprensión del poema, por otro lado, siete de ellos indican que tres sinónimos sí les beneficiaron para entender el poema, mientras que a uno no fue de ayuda. A su vez, tres

estudiantes mencionan que dos sinónimos sumaron a su entendimiento del texto, mientras que los otros dos no fueron benéficos. Sólo un alumno escribió que un sinónimo le ayudó a comprender el poema, mientras que los otros tres no impactaron de manera positiva en la asimilación del texto. En el Anexo 10 se puede identificar un ejemplar más de la actividad completa.

En la siguiente tabla se muestra, de manera resumida, una comparación entre el porcentaje de alumnos que mencionaron que el uso de sinónimos impactó positivamente en su comprensión del poema y aquellos que expresan lo contrario:

Tabla 13

Impacto del uso de sinónimos en la comprensión de un poema

Impacto del uso de sinónimos y definiciones en la comprensión de un poema	
Influyeron en la comprensión	83.3%
Su aplicación no fue suficiente para llegar a la comprensión del poema	16.6%

Nota: Elaboración propia

Como se percibe en la tabla, la mayoría de los alumnos indicó que los sinónimos les permitieron comprender el poema puesto que eran palabras más sencillas o comunes para ellos, lo que les da oportunidad de entender mejor y tener una idea clara de lo que expresa el autor. Así mismo, hubo algunos casos en los que estos no ayudaron a la comprensión del texto, pues, situarlos en el contexto en el que los utilizó el autor fue complicado para los estudiantes.

Para concluir con la intervención, después de completar la tabla, los alumnos respondieron a una pregunta más, en la que mencionaron si consideraban que la realización de la tabla con apoyo del diccionario había mejorado su comprensión del poema. Sumado a lo anterior, se les pidió escribir en este apartado su interpretación final del texto, misma que construyeron con base a la realización de la actividad y las veces que se leyó el poema. Algunas de las respuestas se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 14

Interpretaciones de los alumnos del “Poema de amorosa raíz”

Alumno	Respuesta
1	“Su amor existía mucho antes de que pasara todo eso que dice el poema”
2	“Que ellos estaban juntos desde el inicio”
3	“De cómo el autor siente que, incluso antes de todo, él ya estaba destinado a estar con su pareja”
4	“Que antes de que haya pasado nada ya estaban destinados”
5	“Que antes de todo ya eran ellos”

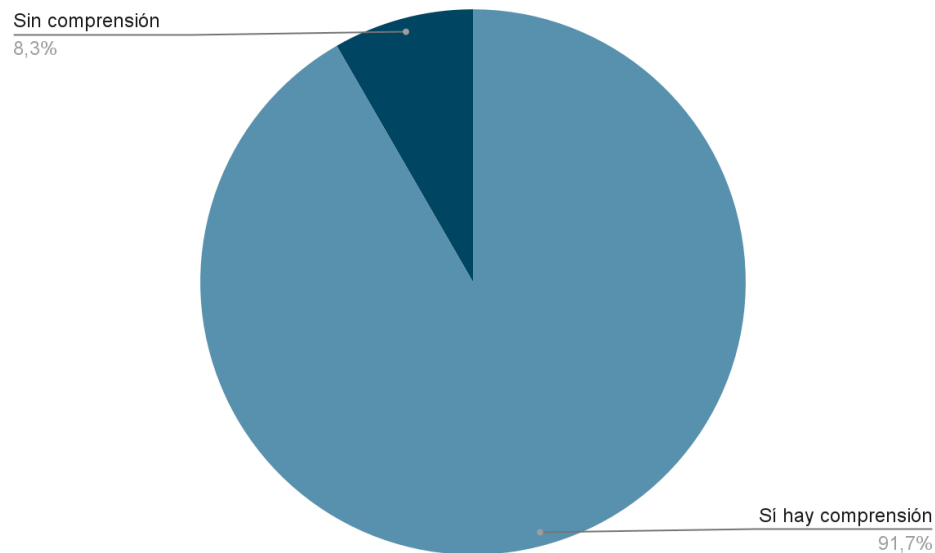
Nota: Elaboración propia.

Las respuestas anteriores, así como lo que los alumnos escribieron en la última columna de la tabla donde se les cuestionaba si los sinónimos restaron o sumaron significado al poema, dejan claro que hubo una mejora notable en la comprensión, dado que, la mayoría de los estudiantes logró interpretar el poema de forma más profunda, otorgando respuestas más sólidas sobre lo que trata el texto.

Al respecto de la percepción de los alumnos sobre su comprensión del poema, veintidós mencionaron que su asimilación mejoró después de realizar la actividad, mientras que dos señalan que aun con la realización de la tabla, no lograron comprender el poema. Los resultados anteriores se perciben en la siguiente gráfica.

Figura 21

Comprensión del poema después de la aplicación de la actividad



Nota: Elaboración propia

Estos resultados dan cuenta de que la búsqueda de las palabras desconocidas en el diccionario, así como el reconocimiento y asociación de sinónimos resultó favorable para el desarrollo de la comprensión e interpretación del poema de Chumacero, pues, casi la totalidad del grupo logró rescatar la idea central del texto.

Tal y como anteriormente se describió el desarrollo de la intervención, esta fue explicada paso a paso a los estudiantes, puesto que, al estar conformada por varios puntos, lo ideal era guiar y acompañar a los alumnos en cada aspecto del proceso. Pues de lo contrario, existiría la posibilidad de que los alumnos no supieran qué hacer en cada punto. Por lo tanto, se reconoce como un acierto conducir de este modo la actividad, ya que los alumnos fueron realizándola por partes, lo que favoreció a que supieran qué hacer en cada punto, sin confundir y saturarse de información e indicaciones.

Así también, en cada uno de los puntos de la actividad se otorgó un tiempo considerable para que los alumnos tuvieran la oportunidad de realizar lo solicitado. Los tiempos fueron adecuados ya que todo el grupo logró realizar la actividad por completo, lo que resultó un aspecto favorable de la intervención. Igualmente, se considera un acierto la elección del poema, pues éste resultó del gusto de la mayoría de los estudiantes.

Por otra parte, antes de la aplicación de la actividad se contempló la posibilidad de que las palabras subrayadas en el poema fueran demasiado complejas de comprender, y que aún con las definiciones encontradas en el diccionario, los alumnos no pudieran asimilar su significado en el contexto en el que el autor las utiliza. Sin embargo, lo anterior no sucedió, pues las definiciones encontradas por cada alumno y los sinónimos propuestos por el docente en formación fueron benéficos para la comprensión del poema. Por lo anterior, la expectativa que se tenía respecto a la actividad fue superada, pues los alumnos relacionaron correctamente los significados hallados en el diccionario con los versos del poema.

Como retroalimentación, en próximas actividades que se aborde el género poético podría ser efectivo explorar otras modalidades de lectura, por ejemplo: la lectura en voz alta, dado que ésta forma de leer puede ofrecer más posibilidades de comprensión gracias a elementos como la entonación, el ritmo, el volumen de voz y la intención del narrador. Además, explorar diferentes temáticas respecto a la poesía también puede resultar enriquecedor para los alumnos.

A modo de conclusión, pese a la falta de hábito de los estudiantes respecto a la lectura de poesía, la actividad arrojó resultados positivos, lo cual indica que, con apoyo de materiales como el diccionario, y a través de la puesta en práctica de habilidades como el análisis y la interpretación personal, la poesía puede resultar más sencilla de leer, lo que ayuda a contagiar el gusto y la motivación por leer este tipo de textos.

Cuarta Intervención: Entre Imágenes y Personajes

La cuarta actividad fue implementada el 07 de marzo del 2024 y participaron 21 de los 25 miembros del grupo. En esta, se leyó el texto “El enano de Uxmal” (Ver anexo 11), escrito por Luis Leal. Como el título lo indica, el texto narra la historia de un enano, cuyo nombre se desconoce, quien después de sufrir abusos de poder por parte del gobernador de Uxmal, se arma de valor para enfrentarlo y demostrar su fuerza y valentía. La selección de este texto atiende a que utiliza un lenguaje adecuado para los alumnos y tiene una extensión considerable, además, la historia impredecible pretende captar la atención del grupo.

La estrategia que se abordó para leer este texto fue la llamada “lectura robada”, que consiste en que una persona, en este caso el docente en formación, comience a leer el texto en voz alta, y luego, de manera ordenada, los alumnos vayan robando la palabra para continuar leyendo para los demás. El cambio de lector ocurre después de cada punto y seguido o punto y aparte. Este último fue el que se tomó como referencia en esta intervención, de tal manera que cada alumno lee un párrafo de la historia.

Antes de comenzar a leer se preguntó a los alumnos si habían trabajado esta dinámica anteriormente y su respuesta fue afirmativa, por lo tanto, ya tenían un conocimiento previo de cómo funciona esta. Sin embargo, al iniciar con el texto se identificó que algunos estudiantes confunden el punto y aparte con el punto y seguido, por lo tanto, fue necesario hacer una pausa para enfatizar que el cambio de lector se debía realizar después de cada párrafo.

Después de esto, la lectura ocurrió con fluidez, pues aunque inicialmente se contempló que el grupo podría estar apático a la actividad, la realidad es que en ningún momento la lectura se detuvo, lo que deja clara la disposición de la mayoría de los estudiantes para participar. Por la extensión del texto, aproximadamente leyeron entre once y doce alumnos.

Los alumnos que colaboraron con la lectura, en su mayoría, lo hicieron con un tono de voz adecuado, no obstante, cuando el volumen era bajo, se les solicitó elevarlo para que fuera

conveniente para el salón de clases. Así mismo, el grupo estaba atento siguiendo la lectura de manera individual o a través de las voces de los compañeros. De tal forma que, se considera que llevar a cabo de este modo la lectura favoreció a mantener activa la atención del grupo, lo que influye positivamente en su proceso de comprensión lectora.

Una vez que se completó la lectura del texto, se explicó la actividad, la cual contempló la realización de una serie de dibujos a partir de la representación mental que los alumnos realizaron de cuatro momentos dados de la historia, los cuales fueron seleccionados por su relevancia en la narración, de este modo, al imaginarlos y crear imágenes o representaciones mentales sobre ellos, se puede favorecer a la comprensión global del texto. Al respecto, Ocanto (2009) señala que una imagen mental:

Es concebida como una representación de origen perceptivo o del recuerdo de una experiencia que puede haber sido imaginada o vivida. Constituye un producto sensorial y perceptivo del cerebro, representado en la mente y caracterizado por la variedad de formas, colores o temáticas. (párr. 5)

Es en este sentido que la creación de imágenes mentales cobra relevancia, puesto que esta capacidad se asocia a la facilitación de la retención y la recuperación de información procedente de diversos canales o en distintas modalidades, entre las que destaca la lectura (Molina et. al., 2020). Además, retomando las aportaciones de Ocanto (2009) es relevante mencionar que “el pensamiento visual puede y debe ser estimulado; por lo tanto, se recomienda la utilización de estrategias pedagógicas que activen la producción de representaciones mentales a fin de activar el desarrollo mental y personal, la comprensión, el aprendizaje...” (párr. 24)

Por su parte, Gutiérrez y Salmerón (2012) mencionan que el uso de representaciones mentales o gráficas en jóvenes lectores está justificado al menos por cuatro razones, estas son:

- induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar la información en la memoria operativa.
- facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos.

- se facilita y mejora la calidad de la memoria explícita.
- facilita el uso de la información. (p. 188)

De esta manera, la construcción de representaciones mentales sobre lo que se lee es un proceso benéfico para alcanzar la comprensión de los textos, pues de esta manera, la información se almacena con mayor facilidad. Así mismo, esta estrategia permite visualizar los escenarios de la historia, a fin de esclarecer detalles de la narración que son importantes para llegar a la asimilación e interpretación.

Ahora bien, retomando el desarrollo de la actividad, se entregó a cada alumno una hoja en la que se encontró con cuatro recuadros, dentro de los cuales se hallaba escrito el fragmento del texto que ahí debía representarse de manera visual. Antes de comenzar a realizar las ilustraciones, se pidió a los estudiantes detenerse a recordar la historia, e imaginar los momentos de los que se solicitó la imagen, con la finalidad de reflexionar y considerar qué elementos iban a incluir en cada dibujo. Este momento permitió al grupo analizar lo que se pedía en cada recuadro y seleccionar de qué modo realizarían el dibujo que reflejara la indicación dada.

En otro orden de ideas, la pertinencia y adecuación de las ilustraciones realizadas se evaluó a partir de que los alumnos involucraran y utilizaran oportunamente los elementos de la matriz actancial de la historia. Este modelo de análisis narrativo, propuesto por Greimas, permite ver a los personajes como “actantes”, es decir, seres que actúan o accionan hacia fines determinados.

Desde esta perspectiva, se analiza la función que cada uno de los personajes cumple dentro de la historia y posibilita el análisis de las relaciones de todos. En este sentido, la matriz actancial representa una herramienta de análisis para llegar a la comprensión de un texto literario, dado que, permite reflexionar sobre el rol que cada uno de los personajes cumple en el desarrollo de la historia. Dicha matriz actancial se compone de seis elementos, mismos que pueden ser personas, animales, objetos o cualquier fuerza que tome el papel de un personaje dentro de una historia determinada. En la figura de abajo se pueden observar con detalle tales elementos:

Figura 22

Matriz actancial de Greimas



Nota: Tomada de Greimas (1966)

Como se observa en la imagen, la matriz actancial se compone de seis elementos: a) un sujeto, b) un objeto que es deseado por el sujeto, c) un ayudante, que como su nombre lo indica, actúa en beneficio de que el sujeto consiga el objeto, d) un oponente que, por el contrario, impide que el sujeto cumpla su objetivo, e) un destinador, quien impulsa o motiva al sujeto a conseguir objeto, y finalmente, f) un destinatario, es decir, aquel que recibe o se beneficiaría si el sujeto alcanza el objeto. Es importante mencionar que, un mismo personaje puede ocupar más de un rol de la matriz actancial.

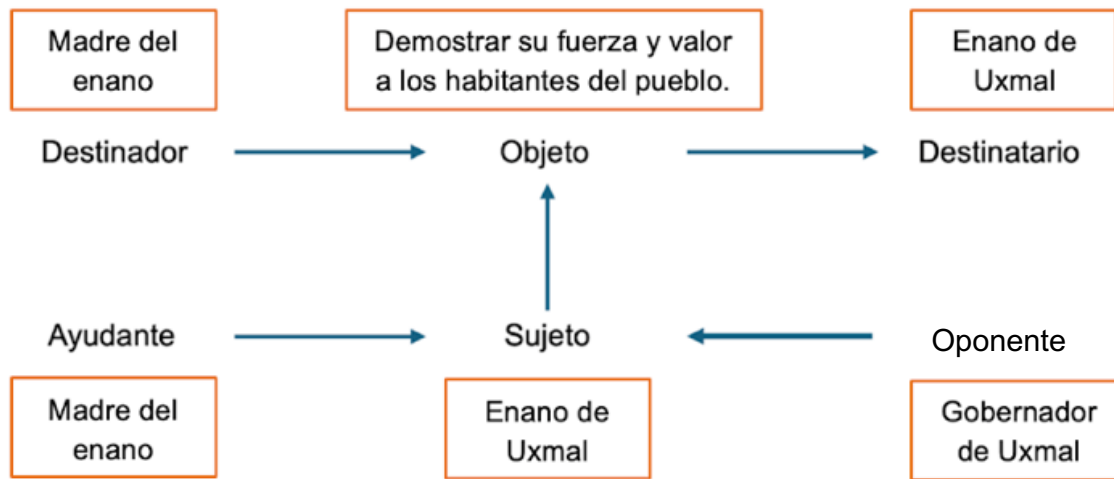
La intención de evaluar las ilustraciones realizadas por los alumnos considerando la matriz actancial de la historia radica en que, al tomarla en cuenta, se puede valorar si los estudiantes comprendieron e identificaron el papel de cada uno de los personajes de la narración, así como las relaciones que estos construyen a lo largo de la historia.

Para todas las ilustraciones se proponen cuatro niveles de logro (Excelente, bien, regular y deficiente), sin embargo, para cada ilustración, la descripción de cada uno de los niveles varía, debido a que éstas son diferentes y plantean distintos escenarios de la historia, y por lo tanto, involucran elementos diversos de la matriz actancial.

Una vez explicado lo anterior, y previo al análisis de cada una de las ilustraciones, es oportuno presentar la matriz actancial del texto trabajado durante la presente intervención: “El Enano de Uxmal”. Misma que se organiza de la siguiente manera:

Figura 23

Matriz actancial de El enano de Uxmal



Nota: Elaboración propia

Como ya se mencionó al inicio, esta historia se centra en las andanzas de un enano, quien, influido por su madre, toma la decisión de enfrentar al gobernador tirano de su pueblo para demostrar su valor y su fuerza. Sin embargo, debe enfrentar varios retos para cumplir con su objetivo. Una vez mencionado lo anterior, es conveniente analizar las ilustraciones de los alumnos.

Ahora bien, en el primer recuadro se solicitó elaborar una ilustración del siguiente fragmento del texto: *“Un día, sin embargo, la viejita descubrió que, como por arte de magia, del huevo salía un niño. Llena de felicidad, lo llamó hijo”*. Una vez que los alumnos releyeran la idea que debían representar, se otorgó un tiempo para realizar la ilustración. Este fragmento representa el inicio de la narración y, en términos de la matriz actancial, en este recuadro, los alumnos debían representar al ayudante de la historia observando el nacimiento del sujeto, es decir, el protagonista. Con base en esto, la escala para valorar esta ilustración sería la que se observa en seguida:

Tabla 15

Escala para valorar la primera ilustración

Nivel	Descripción
Excelente	Se observa a la madre (ayudante) viendo nacer al enano (sujeto). La reacción de la madre es de sorpresa o de felicidad.
Bueno	Se observa a la madre (ayudante) viendo nacer al enano (sujeto). No se identifica ninguna reacción por parte de la madre.
Adecuado	Se identifica al enano (sujeto) salir del huevo de donde nació.
Deficiente	La ilustración no guarda relación con la indicación dada.

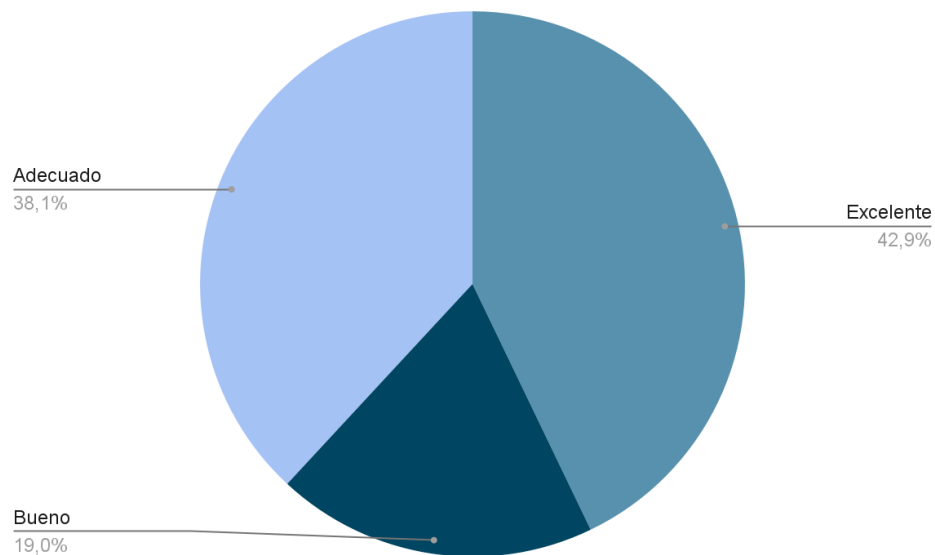
Nota: Elaboración propia.

La revisión y el análisis de los dibujos permite reconocer que, en general, los alumnos consiguieron representar, en menor o mayor medida, la esencia de ese momento de la historia, pues en su totalidad representaron el nacimiento del enano, sin embargo, hay algunos dibujos con mayor detalles que otros, por ejemplo: la reacción de la madre, el cascarón rompiéndose o el aspecto físico del enano.

Con base a la escala presentada, nueve alumnos (42.86%) se ubican en el nivel excelente, pues su ilustración logra evocar la interacción entre los personajes que se describe en el fragmento que se les proporcionó. Por su parte, cuatro (19.05%) se ubican en el nivel bueno, pues su imagen representa la situación pero sin detalles que dejen en evidencia la reacción de la madre. El resto, es decir, ocho alumnos (38.10%) se ubica en el tercer nivel, pues en su dibujo solo se percibe al sujeto, mas no al ayudante, como lo solicita la indicación. Por consiguiente, ningún estudiante se ubicó en el último nivel. Los resultados anteriores se perciben en la siguiente gráfica:

Figura 24

Resultados de la primera ilustración



Nota: Elaboración propia

Para continuar, en el segundo recuadro se proporcionó el siguiente fragmento del texto: *“El enano se acercó a la piedra y como por arte de magia la levantó. El gobernador se quedó sorprendido”*. Para este punto de la historia, el enano (influido por su madre) decide enfrentar al gobernador para probar su fuerza, y éste último le pone como prueba sostener una piedra gigante. Siguiendo al modelo actancial, en este momento, se identifica al oponente planteando un primer obstáculo para que el sujeto consiga el objeto, sin embargo, éste es superado. De esta manera, en la ilustración deberían percibirse ambos actantes (sujeto y oponente), disputándose al objeto. Así, el instrumento valorativo de esta ilustración queda de la siguiente manera:

Tabla 16

Escala para valorar la segunda ilustración

Nivel	Descripción
Excelente	El enano (sujeto) carga la piedra y se observa al gobernador (oponente) sorprendido.

Bueno	El enano (sujeto) carga la piedra y el gobernador (oponente) lo observa sin una reacción aparente.
Adecuado	El enano (sujeto) carga la piedra pero no se identifica al gobernador (oponente).
Deficiente	La ilustración no guarda relación con la indicación dada.

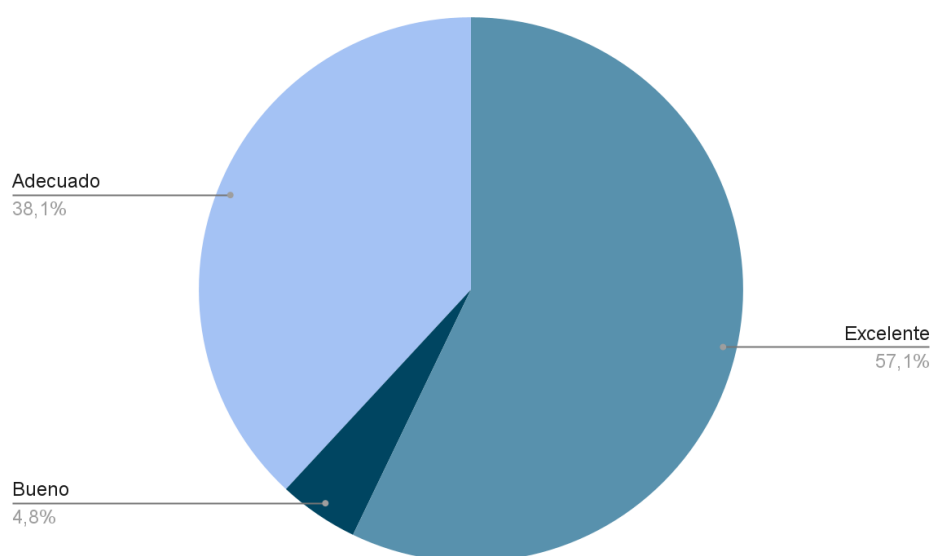
Nota: Elaboración propia.

Se identifica que, doce alumnos (57.1%) se ubican en el nivel excelente, ya que, sus ilustraciones aluden a los dos personajes que se indican en el fragmento dado: oponente y sujeto. Además, se percibe de manera clara al enano sosteniendo la piedra que el gobernador, tal y como el gobernador le retó. Así mismo, se percibe a este último con una expresión de sorpresa.

Continuando, un alumno (4.76%) se encuentra en el nivel bueno, ya que, aunque su imagen representa a los dos personajes solicitados, se omitieron algunos detalles, como la expresión del gobernador al momento de ver al enano sostener la piedra gigante. Finalmente, el resto del grupo, conformado por ocho estudiantes (38.1%) se encuentra en el nivel adecuado, ya que, en la ilustración únicamente se encuentra a uno de los actantes, en este caso, el enano sosteniendo la piedra, por lo que se omitió una parte importante del fragmento que se les otorgó.

Figura 25

Resultados de la segunda ilustración



Nota: Elaboración propia

Como siguiente punto, en la tercera ilustración, los estudiantes tuvieron la encomienda de representar el siguiente fragmento: *“El combate entre el enano y el Gobernador fue visto por todos los señores del pueblo de Uxmal. Primero, el gobernador le dio al enano un golpe muy fuerte en la cabeza, pero no le hizo daño”*.

Este fragmento representa el clímax de la historia, pues es el momento en el que ambos personajes se enfrentan con la intención de mostrar su fuerza y poder. Atendiendo a la matriz actancial, en esta imagen se debería identificar nuevamente al sujeto y al oponente, sólo que en este momento, la interacción entre ambos es relevante, pues, se están peleando por conseguir el objeto. De tal manera que el instrumento de evaluación queda como se muestra a continuación:

Tabla 17

Escala para valorar la tercera ilustración

Nivel	Descripción
Excelente	El gobernador (oponente) golpea en la cabeza al enano (sujeto) sin causarle ningún daño. El público los observa.
Bueno	El gobernador (oponente) golpea en la cabeza al enano (sujeto) sin causarle ningún daño. No hay público que los observe.
Adecuado	Se identifica sólo a uno de los dos personajes (enano y gobernador), o se perciben los dos sin ninguna interacción.
Deficiente	La ilustración no guarda relación con la indicación dada.

Nota: Elaboración propia.

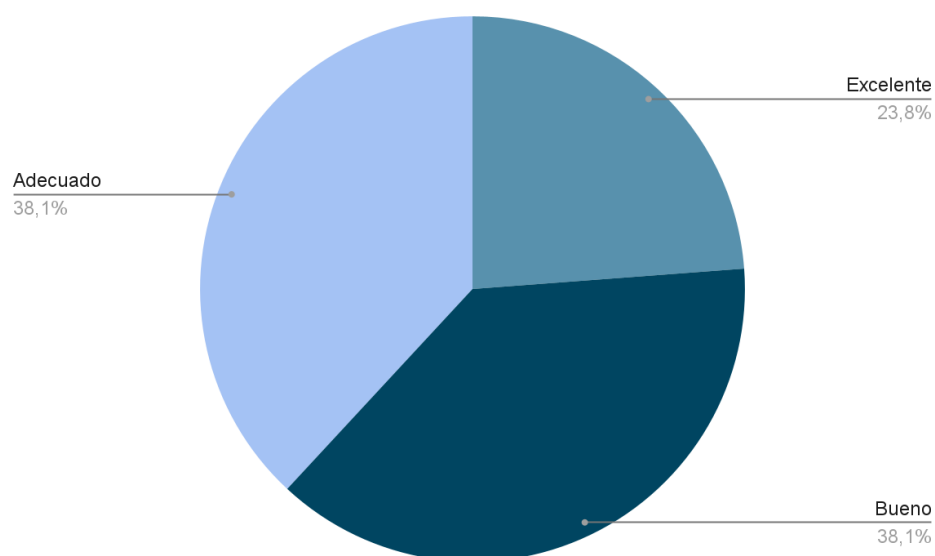
Dado a la cantidad de detalles que se indican en el fragmento que se dio, esta ilustración representó la de mayor grado de dificultad, pues los alumnos debían evocar el enfrentamiento entre sujeto y oponente, así como el fondo de esta escena, pues se habla de que los habitantes del pueblo de Uxmal estuvieron presentes en el combate.

Debido a lo anterior, solo cinco alumnos (23.8%) se ubicaron en el primer nivel, lo que indica que sus ilustraciones reflejaban fielmente cada uno de los elementos del fragmento que se les fue otorgado, entre ellos, la interacción del sujeto con el oponente. Por otro lado, ocho

alumnos (38.1%) alcanzaron el segundo nivel y el resto (38.1%) el tercero. Las ilustraciones del nivel bueno eran significativas y reflejaban el conflicto entre sujeto y oponente, sin embargo, no consideraron detalles como el público que observó la disputa. Finalmente, los alumnos que se encontraron en el nivel adecuado fue porque, aunque evocaron a los personajes correctos, no se mostraba interacción entre estos, por lo que únicamente se les veía a ellos, sin enfrentarse, como se leía en el texto. En la gráfica de abajo se muestran estos resultados:

Figura 26

Resultados de la tercera ilustración



Nota: Elaboración propia

Finalmente, en el último recuadro los estudiantes debían realizar el dibujo guiándose en el siguiente fragmento: *“El enano le rompió la cabeza al gobernador. Esto sorprendió un poco al enanito, pero dio un gran suspiro de alivio. Todos los presentes dijeron entonces que el enano era el más fuerte y que debía ser el gobernador”*. Lo anterior se ubica en el desenlace de la historia, donde el sujeto vence al oponente, consigue el objeto y, a partir de ahora, el sujeto toma también el rol de destinatario. La escala de valoración de esta última imagen es la siguiente:

Tabla 18

Escala para valorar la cuarta ilustración

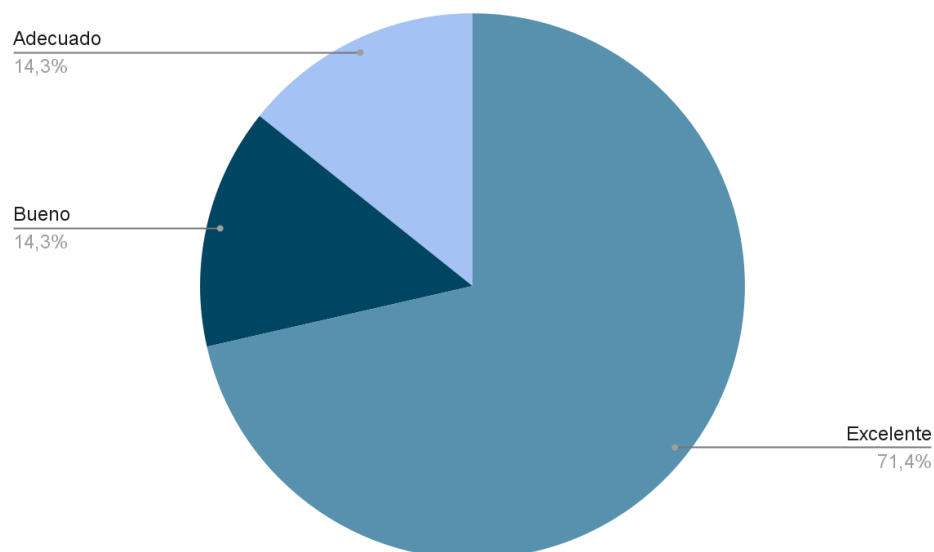
Nivel	Descripción
Excelente	El enano (sujeto) vence al gobernador (oponente), consigue el objeto y se observa interacción entre ambos.
Bueno	Se observan ambos personajes (enano y gobernador) sin ninguna interacción.
Adecuado	Sólo se observa uno de los dos personajes (enano y gobernador).
Deficiente	La ilustración no guarda relación con la indicación dada.

Nota: Elaboración propia.

Quince alumnos (71.42%) se encuentran en el nivel excelente, dado que sus producciones rememoran de forma atinada la escena en la que el enano vence al gobernador dándole un golpe en la cabeza, y dejándolo tirado sobre el suelo. Por su lado, tres estudiantes (14.29%) se mantienen en el segundo nivel, pues aunque sí se identifican ambos personajes en su ilustración, no se observa interacción entre ambos, por lo que el dibujo puede prestarse a múltiples interpretaciones, no sólo a la que el fragmento dado pretende llegar. Al final, tres jóvenes (14.29%) llegaron al tercer nivel pues sólo se muestra a uno de los dos personajes.

Figura 27

Resultados de la cuarta ilustración

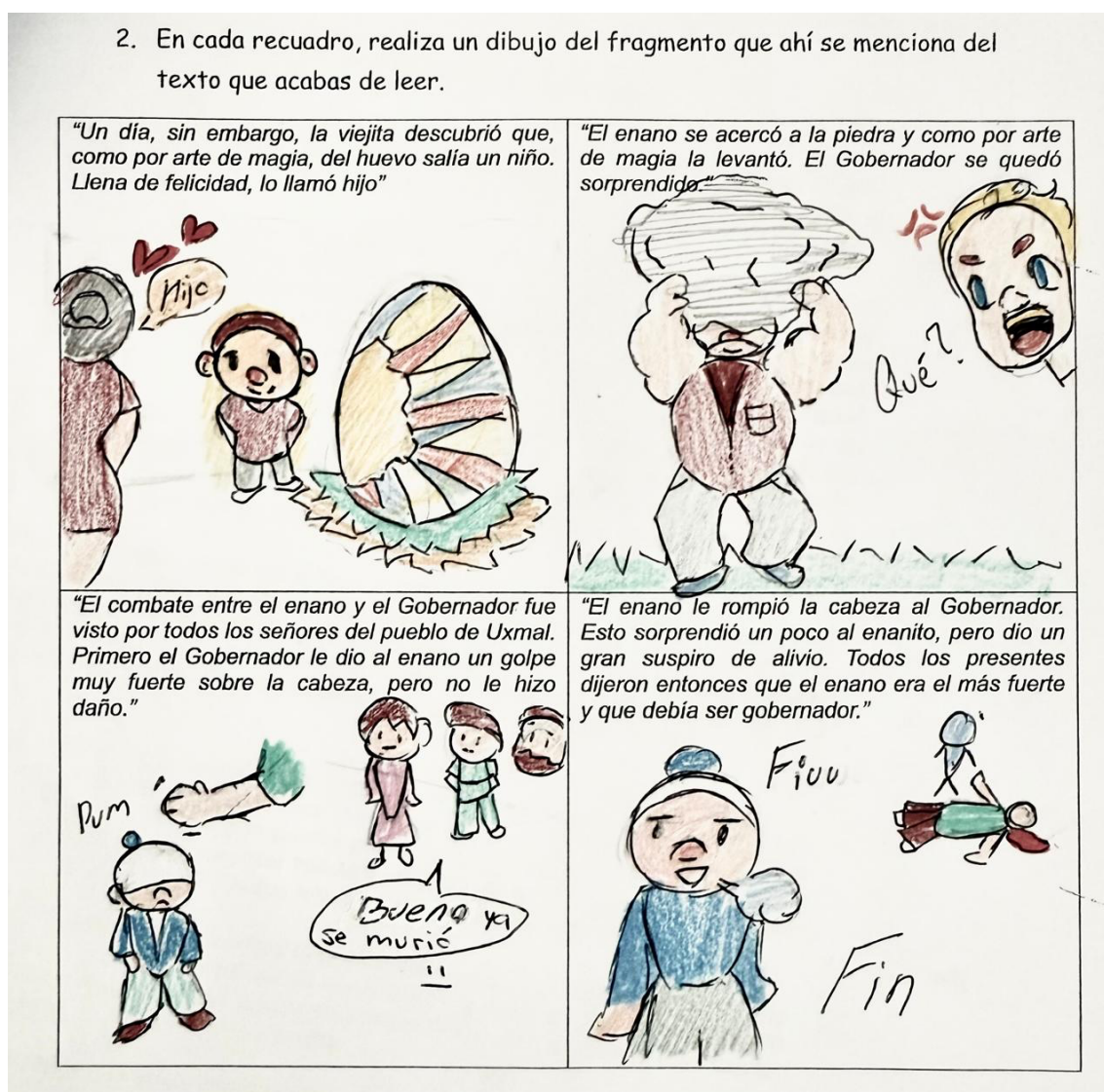


Nota: Elaboración propia

Enseguida se muestra un ejemplo de la actividad completa, en la que las cuatro ilustraciones representan detalladamente el fragmento del texto que se proporcionó, de esta manera, se muestra a cada uno de los actantes interactuando entre sí. De acuerdo a la escala valorativa utilizada, las siguientes imágenes se ubican en el nivel excelente. Para apreciar más ejemplos de la actividad, se puede ver el Anexo 12.

Figura 28

Ilustraciones del texto “El enano de Uxmal”



Nota: Formato de elaboración propia con ilustraciones de un alumno.

Para continuar con el desarrollo de la actividad, al final de la realización de los dibujos se preguntó de manera oral a los alumnos si consideraban que esta estrategia les había resultado favorable para comprender e interpretar mejor el texto leído, algunas de las respuestas fueron las que se muestran a continuación:

DF: ¿Creen que realizar esta actividad les ayudó a comprender mejor la historia que se leyó hoy?

Alumno 1: Sí, porque usé mi imaginación en cada escena.

Alumno 2: Sí, porque con dibujos todo se comprende mejor.

Alumno 3: Es más fácil de comprender.

Alumno 4: Sí, porque te lo imaginas y entiendes un poco más.

Alumno 5: Sí, porque hay una representación gráfica para que me lo imaginara mejor.

Estas respuestas ponen en evidencia la viabilidad que posee realizar ilustraciones sobre un texto para comprenderlo con mayor detalle, pues gracias a estas, se pueden hacer representaciones sobre la información, que permiten identificar o darse cuenta de aspectos que en la lectura no son evidentes. Así también, este tipo de actividades resultó del interés para la mayoría del grupo, pues ponen en juego su imaginación y creatividad.

De esta manera, se llega a la conclusión de que esta actividad captó el interés y la atención de los estudiantes, pues su disposición al trabajo, así como el empeño que reflejaron en la tarea lo manifiestan. Por lo tanto, la aplicación de esta intervención se reconoce como un acierto, dado que permite que los alumnos reconozcan que la comprensión lectora implica construir interpretaciones personales, que pueden revelarse por medio de palabras o imágenes.

Igualmente, se considera apropiada la selección del texto, pues el lenguaje cercano que utiliza el lector, así como la detallada forma de narrar que utiliza, mantuvo atentos a los estudiantes hasta el final de la lectura. Además, la selección de los fragmentos sobre los cuales se hicieron las ilustraciones tuvo la intención de representar momentos significativos de la historia, con la intención de monitorear la comprensión de los alumnos.

Haciendo un análisis de las posibles dificultades o barreras presentadas durante el desarrollo de la actividad, es relevante mencionar que una de ellas podría ser que, cierta parte del grupo realizó ilustraciones generales o escuetas, lo que no necesariamente refleja que no hayan comprendido la historia, por el contrario, esta situación tiene que ver con que no todos los alumnos tienen la misma capacidad para representar situaciones por medio de dibujos. Por lo anterior, se podría considerar que algunos alumnos tienen más habilidad para desarrollar esta actividad que otros.

Por último, es importante considerar la gestión del tiempo, ya que hubiera sido ideal que algunos alumnos compartieran sus ilustraciones a los demás, con la finalidad de que todos pudieran observarlas y contrastar los distintos modos en que se pudo representar un mismo momento de la historia. Esto pudo haber sido significativo para el enriquecimiento de las interpretaciones personales del grupo.

Quinta Intervención: Conversaciones Literarias

La presente actividad fue aplicada el 14 de marzo del 2025, dentro del salón de clases y asistieron 24 de los 25 miembros del grupo. En esta intervención se trabajó con la narración titulada “El conejo en la luna” (Ver anexo 13), en una versión escrita por Luis Leal. Este texto, relata de manera fantástica la historia de Nanahuatzin y Tecuci, quienes por medio de un sacrificio, dieron origen al sol y a la luna, por lo tanto, representa una forma llamativa y creativa a través de la cual los alumnos pueden dar explicación, por medio de la literatura, al origen de estos astros.

Como primer punto, se solicitó al grupo dividirse en equipos de entre tres y cuatro integrantes. Una vez que estos se conformaron, se entregó a cada comunidad de trabajo una copia del texto, misma que comenzaron a leer. La modalidad de lectura fue seleccionada por los mismos integrantes del equipo, quienes decidieron si un alumno leería a los demás en voz alta

o si se realizaría por turnos. La mayor parte de los equipos seleccionó a uno de sus integrantes para que guiara la lectura.

Alrededor de cinco minutos después, cuando todos los equipos concluyeron con la lectura, se explicó la actividad por llevar a cabo, misma que consistió en la realización de una conversación literaria sobre el contenido, las características, algunos elementos y sus propias perspectivas sobre la historia que leyeron. Para esto, se mencionó que dichas conversaciones estarían apoyadas en una serie de preguntas planteadas por Aidan Chambers, en el enfoque “Dime”, mismas que son detalladas más adelante.

Este enfoque, no representa un método con pasos rígidos, un programa esquemático o un conjunto de reglas a seguir, por el contrario, representa una manera de formular preguntas para guiar a los lectores para conversar sobre lo que leen, mismas que pueden ser adaptadas a la personalidad y a las necesidades de quienes las realizan y las responden (Chambers, 2007).

De esta manera, el eje de la propuesta de Chambers consiste en una lista de preguntas que se clasifican en tres grupos: básicas, generales y especiales. Como sus nombres lo indican, las preguntas se organizan de acuerdo al nivel de profundidad que ejercen sobre la lectura, por lo tanto, cada conjunto de cuestionamientos va exigiendo mayor detalle o especificidad en las respuestas. En la siguiente tabla se describe cada uno de los grupos de preguntas:

Tabla 19

Tipos de preguntas según el enfoque “Dime”

Preguntas básicas	Preguntas generales	Preguntas especiales
Son preguntas con las cuales puede iniciar cualquier conversación literaria. Se centran en identificar aspectos del texto que hayan gustado y algunos que no, así como elementos comunes o confusos.	Estas preguntas se pueden aplicar a cualquier texto, ensanchan el ámbito del lenguaje y las referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que apoyan la comprensión.	Cada libro posee sus propias peculiaridades: de lenguaje, de forma, de contenido, y es la combinación de todas lo que le da su identidad particular. Estas preguntas ayudan a descubrir esas peculiaridades.

Algunos ejemplos		
1. ¿Hubo algo que te gustara de este libro? 2. ¿Hubo algo que no te gustara? 3. ¿Hubo algo que te desconcertara? 4. ¿Hubo algún patrón, alguna conexión que notarás?	1. ¿Has leído otra historia que te recuerde a esta? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? 2. Si el autor o autora te preguntará qué mejorarías del libro, ¿qué le dirías? 3. Mientras leías, ¿encontraste palabras o frases que te gustaran y que no te gustaran? ¿Cuáles? 4. ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti?	1. ¿Cuánto tiempo crees que dura la historia? ¿Cómo lo sabes? 2. ¿Quién dirías que es el o los protagonistas de la historia? 3. ¿Qué personaje te ha interesado más? ¿Por qué? 4. ¿Dónde ocurre la historia? Si es un lugar imaginario, ¿hay un lugar así en nuestro mundo?

Nota: Elaboración propia con información de Chambers (2007)

Como un punto importante, el autor propone que de ninguna manera la conversación debe consistir en dar respuesta a todas las preguntas de manera lineal y unidireccional. Por el contrario, son los alumnos quienes seleccionan las preguntas que más los motiven a iniciar y continuar una conversación, así mismo, son ellos quienes van marcando el ritmo de la charla con sus respuestas.

Es así como el enfoque “Dime” permite que los estudiantes verbalicen ideas, opiniones y perspectivas sobre sus lecturas, pues, oralizar su pensamiento les posibilita reflexionar sobre éste y hacerlo consciente. Además, escuchar lo que los demás tienen que decir al respecto de la lectura les da la oportunidad de enriquecer y contrastar su propia forma de pensar. Todo lo anterior influye de manera positiva en la interpretación y asimilación de lo leído. Como indica Chambers (2007), “*Dime* es una actividad individual y al mismo tiempo comunitaria y cooperativa, pues cada participante debe escuchar lo que tienen que decir los otros y tomar en cuenta lo que piensan los demás del libro”. (p. 30)

Así mismo, menciona el autor de esta propuesta que, el efecto de esta reunión consciente de intercambio de ideas es que se logra una lectura (conocimiento, entendimiento, apreciación) de un texto que excede lo que cada uno de los integrantes del grupo podría haber logrado por sí solo, pues, cada miembro sabe una parte, pero ninguno sabe todo. (Chambers, 2007)

Siguiendo con el desarrollo de la actividad, una vez finalizada la lectura, se entregó a cada equipo una lista con algunas de las preguntas propuestas por Chambers (Ver anexo 14). En seguida se explicó que ese material debería fungir como una guía para realizar la conversación literaria, más no como un cuestionario para ser respondido completamente y de manera lineal. De esta manera, se encomendó que cada alumno eligiera algunas de las preguntas, las que más llamaran su atención o le parecieran atractivas, para realizarlas a los miembros del equipo como detonadores de la conversación.

Igualmente, se mencionó que cada equipo podría incluir nuevas preguntas, o hacer comentarios relacionados con la historia que se leyó si así lo decidieran, con la finalidad de convertir la actividad en un espacio de diálogo fluido y relajado, que se asemejara más a una plática común que a una entrevista entre varias personas. Lo anterior se sustenta con las ideas de Chambers (2007), quien menciona que:

Al igual que las pláticas comunes, la conversación de *Dime* no es ordenada ni lineal, ni lo que algunos especialistas llaman un discurso totalizador: el tipo de discusión que busca respuestas específicas a preguntas formuladas en un orden prescrito, en donde una pregunta sigue lógicamente a otra. (p. 26)

A partir de las indicaciones mencionadas con antelación, los equipos iniciaron sus conversaciones literarias de manera armónica y ordenada, mismas que ocurrieron durante un periodo de quince minutos. Es relevante mencionar que, desde la perspectiva de Chambers (2007), una buena conversación literaria se caracteriza por girar en torno a tres elementos o situaciones: compartir el entusiasmo, compartir los desconciertos y compartir las conexiones.

En otras palabras, las charlas literarias deben ser espacios en los que los alumnos intercambien lo que les gustó o disgustó de la historia, aquello que no entendieron o los confundió, así como algunas relaciones que encuentren entre la historia y elementos de su vida cotidiana o de otras narraciones leídas anteriormente. La propuesta de Chambers se esquematiza en la siguiente figura:

Figura 29

Elementos de una conversación literaria



Nota: Elaboración propia con información de Chambers (2007)

Atendiendo a lo mencionado, una vez concluida la conversación, se entregó a cada alumno una tabla con tres columnas (como se muestra en la siguiente figura), en la que se solicitó registrar de manera breve qué datos se compartieron en el equipo en cuanto a cada uno de las situaciones compartidas en la conversación literaria mencionadas arriba.

Para esto se pidió a los estudiantes reflexionar sobre cada elemento, y recordar qué información mencionaron al respecto de lo que les gustó o no de la historia (compartir el entusiasmo), las dudas o inconformidades que surgieron (compartir los desconciertos) o los vínculos y relaciones que encontraron entre el texto y su cotidianidad u otras narraciones

(compartir las conexiones). Así también, se indicó que cualquier recuadro podría quedar en blanco solo si, a lo largo de la conversación, no se había mencionado nada al respecto de ese elemento.

Figura 30

Tabla elaborada por los alumnos al final de la conversación literaria

Compartir el entusiasmo	Compartir los desconciertos	Compartir las conexiones
En tu conversación, qué información compartieron sobre lo que les gustó o disgustó del texto. ¿Coincidieron o tuvieron respuestas diferentes? ¿Qué les pareció el texto a cada uno?	¿Qué información los desconcertó o confundió de la historia? Hubo cosas que no entendieron... Escriban lo que comentó cada quien.	¿Qué relaciones encontraron entre el texto y algún elemento de su vida cotidiana?, ¿habían escuchado una historia similar?, ¿qué relación encuentran entre este y otros textos que hayan leído?
Si coincidimos en que el texto nos gustó y nos preguntamos sobre lo relacionado a todo lo que nos pareció bien.	Que le pegaron/ le dieron una cachetada con un conejo.	Respondieron que si hubieran leído una historia que se parecía, los dos lo contestaron muy bien.

Nota: Formato de elaboración propia con respuesta de los estudiantes.

Lo anterior se realizó con la finalidad de recabar evidencias por escrito de la información que los alumnos intercambiaron a lo largo de las conversaciones, mismas que, en conjunto con la observación realizada a cada equipo, representan los medios para valorar el desempeño de cada grupo durante el transcurso de su conversación literaria.

En este sentido, la evaluación de la presente intervención está encaminada a monitorear que las situaciones propuestas por Chambers (2007) se hayan hecho presentes en cada conversación, para que el diálogo pueda considerarse como adecuado. Es decir, se pretende valorar cualitativamente si los alumnos logran compartir su entusiasmo sobre el texto, sus

desconciertos, así como sus conexiones a través de la serie de preguntas que se realizaron mutuamente.

Ahora bien, el instrumento que fue utilizado para valorar la interacción de los estudiantes en la conversación literaria es una lista de cotejo, misma que se presenta a continuación. Desde luego, ésta fue completada con base a la información que los integrantes del equipo registraron en la tabla y lo que se observó en cada grupo. El color verde significa que el equipo cumplió con el aspecto, y el rojo, lo contrario.

Tabla 20

Lista de cotejo para valorar conversaciones literarias

Indicador/equipo	1	2	3	4	5	6	7	8
Compartir el entusiasmo								
Compartir los desconciertos								
Compartir las conexiones								

Nota: Elaboración propia con información de Chambers (2007)

Enseguida, se presenta una descripción con mayor detalle de los rasgos de las conversaciones de cada uno de los equipos, mismos que sustentan los datos presentados en la lista de cotejo anterior. En el Anexo 15 se identifican evidencias de los alumnos realizando la actividad.

Para comenzar, el primer equipo, conformado por tres alumnos, efectivamente compartió el entusiasmo que la historia causó en ellos, y mencionaron que a los tres les gustó el texto, principalmente por los personajes, ya que uno de los alumnos comentó que Nanahuatzin era su ídolo por haberse convertido en el sol.

Este grupo no compartió desconciertos, pues, dicho por ellos, todo había quedado claro. Al final, uno de los estudiantes mencionó que ésta historia resalta que “puedes tener todo aunque seas pobre”, evidenciando una vinculación de la historia con situaciones de la vida diaria. De

manera general, este equipo se mostró un tanto cohibido, pues, aunque los tres miembros realizaron preguntas a los demás y mutuamente se contestaban, la conversación no se mostró fluida.

Por su parte, el segundo equipo (dos integrantes) inició de manera adecuada su conversación, pues expresaron los motivos por los cuales les gustó la historia, sin embargo, al avanzar con las preguntas generales y especiales iban dando respuestas más sencillas, lo que podría reflejar que tienen complicaciones para responder preguntas específicas o que requieran un mayor grado de interpretación del texto.

Al igual que en el equipo anterior, no se presentaron desconciertos o dudas sobre la historia. También, se mencionó que a ambos les gustaría que el conejo tuviera mayor participación en la historia, pues uno de los integrantes tiene uno como mascota, y a partir de ahí, la conversación giró en torno a esta temática, lo que corresponde al momento de compartir las conexiones. En este equipo se observa un mayor grado de fluidez en la conversación, sin embargo, aún se observan espacios en los que se podría incrementar el diálogo entre los integrantes.

A su vez, el tercer equipo, compuesto por tres estudiantes, se mostró involucrado en la actividad y logró una conversación fluida, en la que todos los miembros participaron activamente compartiendo sus impresiones sobre la historia, coincidiendo en qué les gustó y el porqué. También, dentro de la conversación verbalizaron que todo fue claro, por lo tanto no había dudas.

Como un punto importante del desempeño de este equipo, se reconoce la vinculación que hicieron de la historia con sus propias experiencias, pues dos de los integrantes compartieron experiencias de accidentes personales y familiares relacionados con el fuego, siendo éste último uno de los elementos distintivos de la trama de esta historia. Igualmente, uno de los alumnos compartió una sinópsis de otra versión de esta misma historia, resaltando algunas similitudes y diferencias.

Para continuar, el cuarto equipo, constituido por tres miembros, compartió su respectivo entusiasmo sobre la lectura, ante lo cual mencionaron que a dos integrantes les gustó la historia, específicamente por el desenlace. Sin embargo, el otro alumno señaló que no le gustó la narración, pues a su parecer fue aburrida.

Al respecto de los desconciertos, comentaron que les hubiera gustado que la historia fuera más explícita y descriptiva sobre cómo los personajes principales (Nanahuatzin y Tecuci) se convirtieron en el sol y la luna, respectivamente. Finalmente, el cierre de la conversación se llevó a cabo con uno de los alumnos platicando a los otros dos su experiencia viajando a Teotihuacán, sitio en el cual transcurre la historia leída. Lo anterior fue significativo, pues además de evidenciar una conexión hecha por el alumno, permitió que los demás tuvieran una visión más cercana de aquel lugar. Cabe resaltar que un punto importante es la actitud de los miembros del equipo, pues se mostraron comprometidos y entretenidos con la actividad.

Al mismo tiempo, el quinto equipo, en el cual se encontraban cuatro integrantes, mostró una actitud positiva y los alumnos se mantuvieron realizando el diálogo con desenvoltura. Primeramente, comentaron que a todos les gustó el texto, especialmente por su extensión, además de que consideran fue interesante. Al respecto de los desconciertos, llegaron a la conclusión de que el desarrollo de la historia era claro; sin embargo, dos alumnos mencionaron que les hubiera gustado una explicación breve de los nombres de los personajes, ya que, al no ser comunes para ellos, les gustaría conocer su significado.

Pese a la interacción activa de los integrantes, se considera que no lograron establecer y compartir asociaciones o vínculos a partir del texto, pues a lo largo de la conversación no se mencionó nada en torno a este elemento, lo que representa un área de oportunidad para los miembros de este equipo.

En otro respecto, en el sexto equipo, integrado por dos alumnos, se mostró un cierto grado de apatía, pues, los miembros emitían respuestas breves, sin entrar en detalles de la narración leída. Al respecto de su entusiasmo por la lectura, uno de los integrantes expresó que el texto le

gustó y le fue entretenido, sin embargo, el compañero comentó que la historia no fue de su agrado, lo que pudo haber influido en el desarrollo de la conversación.

De manera peculiar, este equipo también expresó, oralmente y por escrito, que los nombres de los personajes les confundieron, debido a que, como ya se comentó, no están acostumbrados a escucharlos. Finalmente, la charla de este grupo no contempló ningún ejemplo de conexiones, lo que sugiere que no seleccionaron preguntas detonadoras para hacerlo, o simplemente, no encontraron ningún puente entre el texto y sus vidas.

En lo que respecta al séptimo equipo, el cual se conformó por tres estudiantes, se identifica a dos de ellos con un nivel de elocuencia pertinente, pues intercambiaron ideas de forma ágil, haciendo alusión a personajes y momentos de la historia que les gustaron, por ejemplo: las intervenciones de Nanahuatzin dentro de la trama. Además, ambos coincidieron en que ya habían leído y escuchado otras versiones de esta misma historia, lo cual enriqueció el diálogo. Aunque el otro integrante si participaba, sus respuestas eran cortas y se expresaba con mayor dificultad, por lo que los otros dos trataban de integrarlo constantemente en la comunicación. En este equipo no se tocaron aspectos referentes a dudas o elementos incomprensidos de la historia.

Finalmente, el último equipo, en el cual se encontraban cuatro alumnos, mostró una actitud favorable, a pesar de ser varios integrantes, todos estaban participando en la conversación. A diferencia de los demás grupos, éste coincidió en que la historia no fue de su agrado completamente, pues argumentaron que les pareció aburrida o “poco interesante”. De esta manera, su percepción de la narración afectó en la conversación, pues se limitaron a hablar sobre sus impresiones, mas no ahondaron en abordar posibles desconciertos o conexiones.

Para continuar con el análisis de la actividad, es pertinente reflexionar que, de las tres situaciones que deben estar presentes en una conversación, propuestas por Chambers, los alumnos dominaron la primera (compartir el entusiasmo), ya que todos los equipos lograron compartir lo que les gustó y lo que no del texto, basándose en la lista de preguntas proporcionada.

Por el contrario, las otras dos situaciones (compartir los desconciertos y las conexiones) representaron una mayor dificultad para los estudiantes, puesto que, manifestar aquello que no entendieron puede provocar inseguridad en los estudiantes, y también, vincular la lectura con sus propias experiencias representa un reto cognitivo superior.

A manera de análisis de la actividad, se identifica como un acierto que los mismos alumnos conformaran los equipos, puesto que, esto influyó en la creación de un clima agradable para ellos, en el que se sintieran cómodos para realizar una conversación como normalmente suelen hacerlo, del mismo modo, se favoreció a la disposición y actitud del grupo para llevar a cabo la actividad. Sin embargo, aún es necesario trabajar con el grupo para fortalecer la confianza y la seguridad en expresarse, para que sean capaces de manifestar todo lo que tengan que decir sobre la lectura, incluso lo que no logran comprender.

De igual manera, la aplicación del enfoque “Dime” representó una gran herramienta para guiar a los estudiantes en el desarrollo de sus conversaciones literarias, pues, sin estas, hubiera sido más complicado para ellos hablar sobre la historia que leyeron, pues no están familiarizados con este tipo de actividades.

Además, la realización de las preguntas les permitió detenerse a analizar la lectura y, por otro lado, escuchar las opiniones de sus compañeros sobre la misma historia, lo que definitivamente enriqueció su interpretación. Lo anterior se sustenta en las opiniones que algunos alumnos expusieron cuando se les preguntó lo siguiente: **Docente en formación:** ¿Consideras que realizar una conversación literaria fue una experiencia positiva? ¿Por qué?:

Alumno 1: Sí, porque entendimos con más claridad.

Alumno 2: Sí, porque compartimos las ideas.

Alumno 3: Sí, porque comprendemos las ideas de los demás.

Continuando con los aspectos positivos de la intervención, se contempla que la gestión del tiempo fue adecuada, pues los alumnos leyeron con calma e igualmente, desarrollaron su

conversación en un tiempo considerable, pues, posiblemente al darles más tiempo, pudieron distraerse o perderse del centro de la actividad con mayor facilidad.

Ahora, en otro aspecto, se considera que la selección del texto es un factor que puede mejorar en futuras intervenciones, ya que, si bien fue del agrado e interés de la mayoría del grupo, a algunos no los terminó de atrapar, a diferencia de los textos que se habían venido trabajando en las actividades pasadas. También, se podría implementar otra historia, que su temática permita que los alumnos encuentren más vínculos entre ellos y lo que están leyendo.

En esta misma línea, como retroalimentación de la actividad se podrían explorar otras formas de abordar las conversaciones literarias, por ejemplo: una sola en la que participe todo el grupo y el docente en formación intervenga como un facilitador de la lectura y de las preguntas detonadoras. Sin embargo, el ámbito de las conversaciones literarias requiere práctica, para que, progresivamente, los estudiantes vayan adquiriendo la capacidad de expresar sus ideas al respecto de un texto literario, y, en general, de cualquier tema.

La realización de conversaciones en lo que respecta a la literatura, es una herramienta que les permitirá desarrollar no sólo su oralidad y pensamiento crítico, sino también su comprensión lectora. Como expresa Chambers (2007) “hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento para hablar bien sobre otras cosas” (p. 12). La actividad fue significativa en todos los aspectos, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Adentrar al grupo en las conversaciones literarias es un reto, lograr que descubran lo valioso de escuchar y ser escuchado para ampliar la comprensión sobre cualquier texto.

Sexta Intervención: Palabras que Invitan a Leer

La actividad que se describe en seguida fue realizada el 01 de abril del 2025 y fueron partícipes 23 de los 25 miembros del grupo. Para dar inicio, los alumnos leyeron el cuento de origen maya titulado “Tres enamorados miedosos” (Ver anexo 16), en una versión

contemporánea de Fabio Morábito. En esta narración se cuenta la historia de una mujer que es pretendida por tres hermanos, sin embargo, ella no está interesada en ninguno, por lo tanto, se da a la tarea de idear un plan para ahuyentarlos, mismo que va desarrollando a lo largo del relato.

La elección de este cuento atiende, principalmente, al uso que hace del lenguaje, pues la forma en que está contado hace que sea sencillo de leer, por la claridad de las ideas y de las intervenciones de los personajes. Así mismo, los toques cómicos que posee lo hacen atractivo y favorecen una lectura ligera. Las características anteriores permitieron que la mayoría del grupo tuviera una buena respuesta hacia el texto elegido, pues mostraron interés en la lectura, misma que ocurrió de manera individual durante los primeros cinco minutos de la actividad.

Ahora bien, ya que el texto fue leído, se solicitó que cada alumno debería escribir una carta a un docente de la disciplina de español para platicarle sobre su experiencia leyendo el texto que ya se ha mencionado al inicio de este análisis. Para comenzar con la carta se indicó que ésta debería contener tres elementos fundamentales:

- a) Sinópsis de la trama
- b) Opinión personal con argumentos
- c) Razones por las cuáles recomendaría o no la historia

Los elementos anteriores fueron escritos en el pizarrón, con la finalidad de que los estudiantes pudieran verlos en caso de tener alguna duda sobre el contenido de la carta. Igualmente, se les hizo mención de los elementos indispensables de este tipo de texto, entre ellos el lugar y la fecha, el saludo o presentación y los nombres tanto del remitente como del destinatario. Una vez que se señaló la información anterior, todos comenzaron a trabajar de manera ordenada en el cuerpo de su carta.

Ahora bien, la realización de la presente intervención plantea que el alumno proponga una sinópsis de la historia, lo cual permite monitorear su capacidad para rescatar información dicha

literalmente en el texto, y que es necesaria para apuntar hacia la asimilación del mismo. Lo anterior se apega al nivel literal de la escala de comprensión lectora.

Del mismo modo, a través de esta actividad, se pretende abordar habilidades propias del nivel crítico de la comprensión lectora, puesto que, al escribir su opinión y las razones de ésta, se trabaja en el desarrollo de la capacidad para emitir juicios valorativos sobre los textos que se leen, lo que a su vez, afianza la construcción de una interpretación completa sobre lo leído, pues se valora el comportamiento de los personajes, se asume una postura a favor o en contra de lo planteado mediante opiniones sustentadas, se puede reconstruir el texto, etcétera. (Ramírez y Fernández, 2022)

En este sentido, la aplicación de esta actividad surge de la necesidad de poner en práctica la capacidad de emitir opiniones argumentadas sobre lo que se lee, así como de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Este último entendido como “la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas” (Sánchez, 2013, p. 32).

Con base en lo anterior, el pensamiento crítico se entiende como una habilidad fundamental para cuestionar la información que se encuentra en un texto, lo que conlleva al análisis y comprensión de ésta. Desde la visión de Armijos et. al. (2023):

Es importante que el estudiante alcance un nivel de comprensión crítico, que sea capaz de discernir y emitir opiniones de valor, aportar nuevas ideas y crear su propia ideología sobre un texto leído, para afrontar con ventaja las situaciones de la vida diaria. Para ello, es vital que la escuela y los docentes pongan en práctica estrategias acertadas que propicien ambientes de lectura de interés general. (p. 5)

De esta manera, la puesta en marcha de esta estrategia permite a los estudiantes seguir trabajando en la consolidación de sus habilidades críticas y valorativas, mismas que comenzaron a trabajar en la intervención anterior (conversaciones literarias). De esta manera, la presente

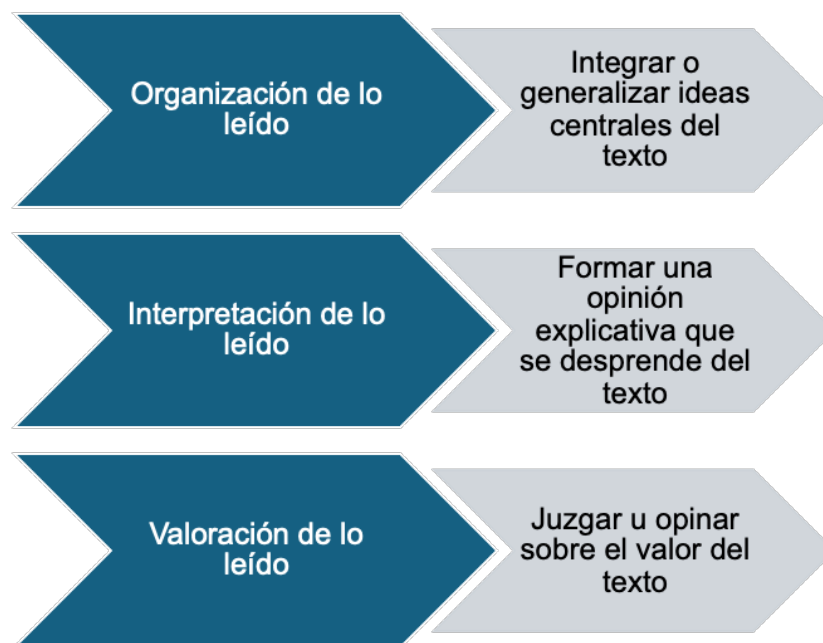
actividad representa otro medio, en este caso escrito, a partir del cual pueden expresarse y emitir juicios sobre sus lecturas. Todo lo anterior se sustenta con las aportaciones de Gutierrez y Salmerón (2012), quienes ponen de relieve que:

Es crucial permitir a los escolares explicar y discutir con sus compañeros sus visiones sobre el texto ya que, además de facilitar a los escolares experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura... (p. 190)

Antes de dar paso a la presentación de los resultados de la actividad, es importante mencionar que Sánchez (2013) propone una lista de subcapacidades que se activan al momento de leer y comprender un texto. Desde tal perspectiva, esta estrategia atiende al desarrollo de tres de las subcapacidades, mismas que se identifican en la siguiente figura:

Figura 31

Subcapacidades de la comprensión lectora trabajadas en la sexta intervención



Nota: Elaboración propia con información de Sánchez (2013)

Por su parte, la evaluación de esta actividad se llevó a cabo tomando como referencia la rúbrica que se presenta a continuación. En ella, se valoran cuatro aspectos elementales de la actividad: a) presentación de la historia, b) opinión, c) recomendación, d) lenguaje utilizado. De esta manera, se pretende medir la calidad de la reseña del texto, así como de los juicios que cada alumno emitió respecto a su percepción de la narración. Finalmente, el último elemento está dirigido a evaluar la claridad del mensaje, así como la estructuración de las ideas para que el contenido de la carta sea comprensible. Dicho instrumento se muestra enseguida:

Tabla 21

Instrumento de evaluación de la sexta intervención

Indicador/Nivel	Excelente (3)	Satisfactorio (2)	Insatisfactorio (1)
Presentación de la historia	Resume la esencia de la historia a manera de sinópsis para captar la atención del lector.	Rescata algunos elementos de la historia y crea una reseña general de la misma.	No consigue resumir la historia, y por lo tanto, no se identifica una reseña de ésta para contextualizar al lector
Opinión	Ofrece una opinión debidamente argumentada sobre sus impresiones de la historia.	Propone su opinión sobre el texto, sin embargo, los argumentos son generales o poco detallados.	No se muestran argumentos que respalden la opinión del autor.
Recomendación	Expresa las razones por las cuáles le recomendaría o no leer la historia al destinatario de la carta.	Menciona si recomendaría o no leer el texto, pero no aparecen en la carta las razones de su decisión.	No se identifica en el cuerpo de la carta si recomienda o no la historia que leyó.
Lenguaje utilizado	El lenguaje es claro, las ideas están estructuradas, lo que facilita la comprensión del mensaje.	El lenguaje es medianamente claro, algunas ideas se entienden con facilidad, pero otras son difíciles de comprender.	El mensaje no es claro, las ideas están desordenadas, por lo tanto, el mensaje es difícil de entender.

Nota: Elaboración propia

Al respecto del primer componente de la rúbrica (presentación de la obra), se identifica que veintidós alumnos (95.6%) lograron escribir una reseña de la historia que, adecuadamente, hacía mención del conflicto principal y los personajes involucrados (tres hermanos que se enamoran de la misma mujer y ella no quiere a ninguno, por lo que, idea un plan para librarse). Su interpretación los ubica en un nivel excelente. A continuación se muestran ejemplos de las reseñas escritas por dos estudiantes:

Tabla 22

Reseñas del texto “Tres enamorados miedosos” escritas por alumnos

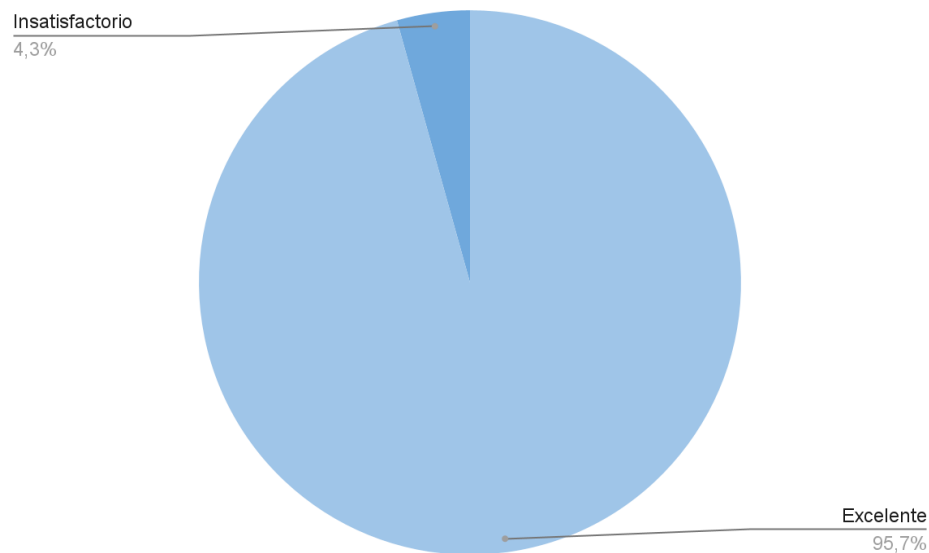
Reseña 1	“La historia trata de una muchacha muy bonita y tres hermanos, los cuales estaban enamorados de ella, un día, la muchacha no sabía cómo librarse de ellos, así que se le ocurrió una idea de cómo espantarlos.”
Reseña 2	“Este cuento trata sobre una muchacha que tiene enamorados a tres hermanos, pero a ella no le gusta ninguno y quiere quitárselos de encima”

Nota. Elaboración propia

Lo anterior deja ver que los estudiantes poseen la capacidad de extraer la idea central de la historia, lo que les permite elaborar una sinópsis de la misma con sus propias palabras, sin dar información que pudiera revelar el desenlace de la narración. De manera coincidente, los veintidós alumnos comenzaron el cuerpo de su carta presentando la reseña de la historia, a excepción de uno (4.3%), quien omitió esta parte y, por lo tanto, se ubica en el nivel insatisfactorio del primer aspecto a evaluar. En el siguiente gráfico se muestran tales resultados:

Figura 32

Presentación de la historia



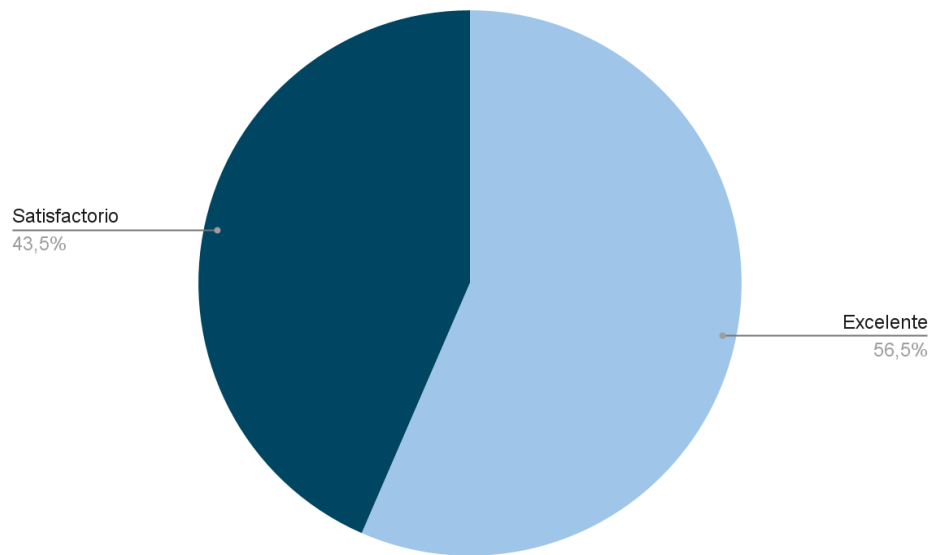
Nota: Elaboración propia

En relación a la parte medular de la actividad, o sea, la opinión de los estudiantes sobre el texto que leyeron, se identifica que trece de ellos (56.5%) fue capaz de emitir un juicio valorativo con sus respectivos argumentos, en los que hicieron alusión a los motivos por los cuáles les gustó o no la historia. Entre estos destacan: la claridad y sencillez de la historia, algunas de las actitudes de los personajes ante el desarrollo de la trama, los momentos cómicos, entre otros. Igualmente, los alumnos que expresaron una opinión de desagrado dieron sus motivos, por ejemplo: que les pareció una historia poco emocionante o demasiado breve. De esta manera, este grupo de alumnos se ubica en el nivel más alto de la rúbrica.

Por su parte, diez discentes (43.4%) expresaron su opinión sobre el texto, sin embargo, sus argumentos eran generales o poco específicos, pues únicamente hicieron mención de algunas palabras como: fue interesante, divertido, aburrido, breve, etcétera. Por lo anterior, estas palabras representan un respaldo frágil de las opiniones, pues no dejan ver qué del texto les pareció interesante o divertido, de este modo, los juicios fueron básicos; por tanto, se ubican en el nivel satisfactorio. En el gráfico que se muestra abajo, se identifican tales resultados

Figura 33

Opiniones sobre el texto



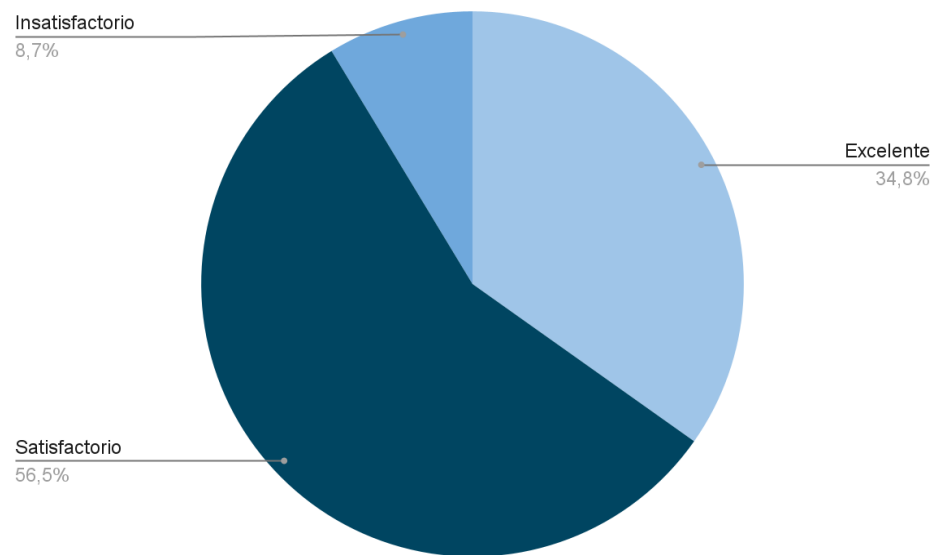
Nota: Elaboración propia

En torno a los comentarios que los estudiantes realizaron en cuanto a si recomendarían leer el texto o no, se identifica que trece alumnos (56.5%) lograron ubicarse en el nivel excelente, pues sus recomendaciones estaban respaldadas con comentarios acerca del contenido de la obra, mismos que guardan relación con el contenido de la misma, su extensión, así como la sencillez y claridad del mensaje.

Por su parte, trece discentes (34.8%) emitieron su recomendación para leer el texto, sin embargo, no compartieron las razones por las cuales sugieren se lleve a cabo la lectura de esta historia. Finalmente, sólo dos alumnos (8.7%) omitieron recomendar o no esta obra, pues en el cuerpo de la carta no se observan comentarios al respecto. Los resultados se concentran en el siguiente gráfico:

Figura 34

Recomendación de la historia



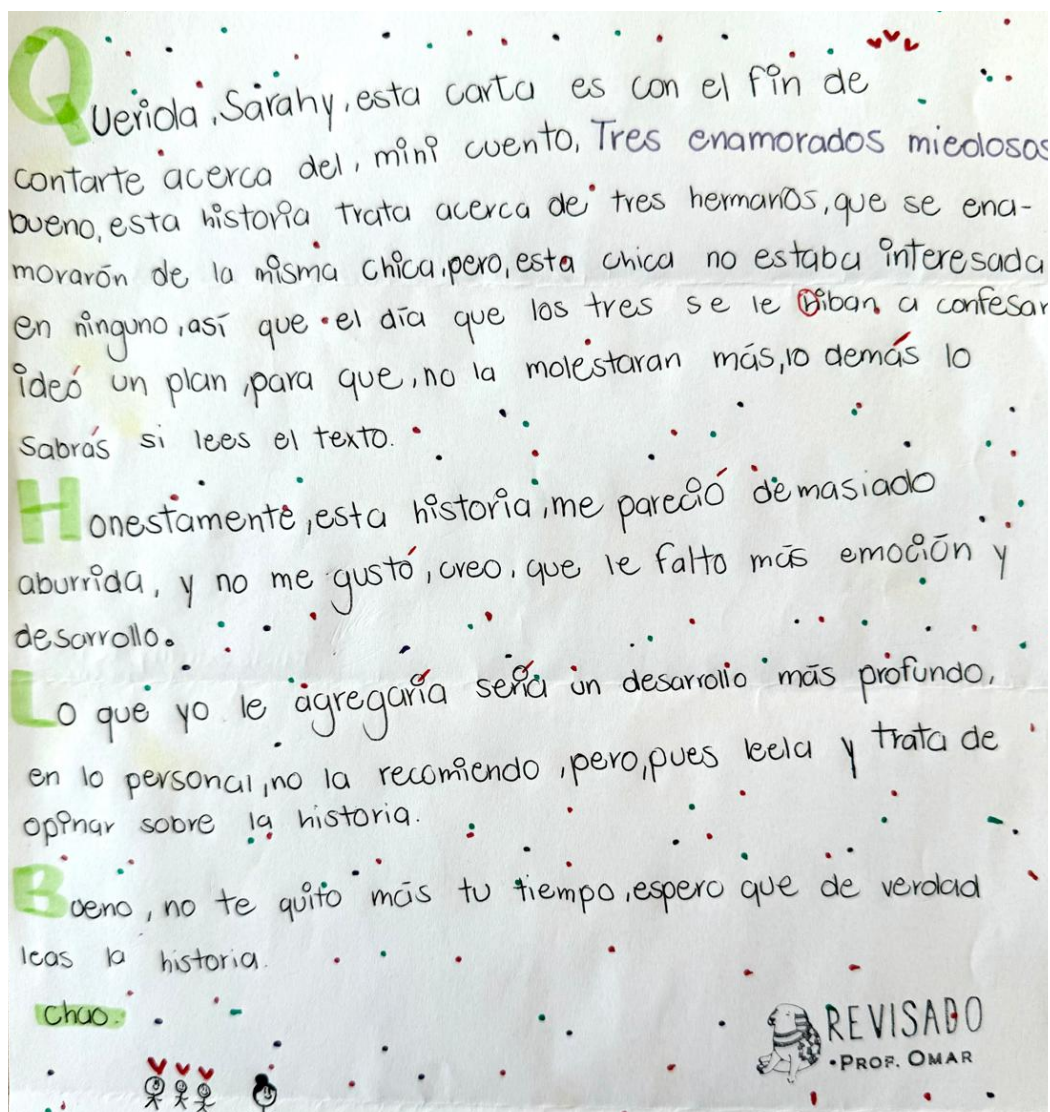
Nota: Elaboración propia

En el último aspecto de la rúbrica se evalúa la claridad y estructuración de las ideas escritas por los estudiantes. En general, no se identificaron dificultades para hilar las ideas y que estas tuvieran sentido, pues los mensajes expresados en todos los textos eran bastante claros y sencillos de comprender, sin embargo, en una buena parte del grupo, la dificultad radica al momento de argumentar su opinión, lo que representa una área de oportunidad para los alumnos. En el ámbito anterior, la totalidad del grupo se ubica en el nivel excelente, pues ningún texto es ambiguo y todos pueden comprenderse adecuadamente, lo que puede atribuirse a que el formato de una carta exige una escritura muy libre, cercano a la forma en la que los jóvenes se comunican diariamente.

Una vez que se presentaron los resultados de la valoración hecha a las opiniones y recomendaciones que los alumnos hicieron del texto que se leyó, en la imagen de abajo se muestra un ejemplo de una de las producciones que elaboró un estudiante. Así mismo, en el Anexo 17 se encuentran ejemplos complementarios.

Figura 35

Ejemplo de carta redactada por alumno



Nota: Elaborada por estudiante

Como se puede apreciar en la imagen, la alumna sintetizó de manera oportuna el contenido de la historia, así mismo, emitió su opinión al respecto de esta, en la que hace mención de que el texto no fue su agrado, pero lo significativo radica en que propone las razones por las cuales considera que el texto le pareció aburrido, por lo tanto, está argumentando su punto de vista. Igualmente, expresa qué le agregaría o modificaría a la historia para que esta le pareciera más atractiva.

En otro sentido, se identifica que la selección de la modalidad de la carta fue un acierto, pues, permitió a los estudiantes poner en práctica sus habilidades críticas y argumentativas al respecto de lo que leen. A partir de esta actividad, se abordó la comunicación escrita, misma que resulta imprescindible para desenvolverse en la actualidad, ya que complementa en buena medida a la comunicación oral.

Igualmente, se considera un punto positivo del desarrollo de la actividad que los elementos del contenido de la carta hayan sido escritos en el pizarrón, pues de esta manera, los alumnos los tuvieron presentes y, lo que facilitó el proceso de escritura. Sin embargo, algunos estudiantes mostraron incertidumbre hacia cómo iniciar con la redacción de su carta, por lo que fue necesario mencionarles que ésta debería comenzar dando un saludo, así como el contexto necesario para que el destinatario supiera de qué trataría la información contenida en esa carta.

Al leer las cartas, se identifica que para veinte estudiantes (86.9%) el texto fue agradable e interesante, lo cual se reflejó en las opiniones y comentarios que redactaron en su carta, no obstante, el resto del grupo (13.1%) expresó que la historia no les gustó, ya que, desde su punto de vista fue monótono o aburrido. Los resultados anteriores ponen en evidencia que la selección del texto fue adecuada, pues la mayoría del grupo disfrutó la lectura; sin embargo, es necesario explorar otras tramas, que se apeguen a los intereses de todos los miembros del grupo.

Con base en todo lo anterior, es pertinente resaltar la necesidad de brindar a los alumnos mayores oportunidades para expresar su opinión sobre un texto, haciendo uso de argumentos que sustenten sus ideas, con la finalidad de que puedan consolidar esta habilidad para aplicarla en diversas situaciones de su vida cotidiana. Del mismo modo, la relevancia de desarrollar el pensamiento crítico y la emisión de juicios valorativos permite llegar al nivel más alto de la comprensión lectora.

De esta manera, es indispensable reforzar la capacidad de valoración y juicio que poseen los estudiantes, para que, progresivamente desarrollen la habilidad de opinar con argumentos, mismos que deben encontrar a lo largo del texto que ha sido leído. Una mayor calidad en las

opiniones de los estudiantes reflejará, a su vez, mayor comprensión de lo que están leyendo, por lo tanto, es primordial seguir acercándolos a la lectura.

Finalmente, como elementos de la actividad que podrían ser modificados en futuras intervenciones, se considera que sería benéfico que los alumnos elijan al destinatario de su carta, para que el vínculo con la persona seleccionada beneficie la expresión de ideas. Sin embargo, en la presente estrategia se decidió asignar a los receptores de las cartas (docentes de español) al azar, para que los estudiantes trataran de escribir con mayor propiedad y sin caer en un lenguaje inadecuado para el contexto académico.

Séptima Intervención: Rulfo a Través de Nuestros Ojos

La última intervención se desarrolló en dos sesiones, ocurridas los días 02 y 03 de abril del 2025. En ambas clases estuvieron presentes 23 de los 25 miembros del grupo. El texto que se leyó fue el cuento titulado “No oyes ladrar los perros”, escrito por el autor mexicano Juan Rulfo, en el cual, se narra la historia de un padre, quien en un sacrificio, se dirige a Tonaya con su hijo auestas para que reciba atención médica, pues fue herido. La esperanza de escuchar el ladrido de los perros motiva al padre a continuar su andanza, en la cual se van revelando las vivencias que orillaron a los personajes a estar en esa situación.

La decisión de seleccionar esta historia, se sustenta en que esta representa un cuento simbólico de la literatura mexicana contemporánea que, debido a la claridad y precisión del lenguaje que posee, así como al detalle con el cual describe el trayecto de Ignacio y su padre, haciendo referencia a todos los elementos significativos del recorrido, se convierte en una narración interesante, emotiva y cautivadora, ideal para la lectura de adolescentes.

Para dar inicio con la aplicación de la actividad, los alumnos formaron un círculo al centro del salón y, una vez que se acomodaron, se presentó la historia a través de un audiolibro. La finalidad de relatar la historia mediante este formato es que los alumnos identifiquen otra forma de acercarse a la literatura, misma que les permite potenciar su atención, imaginación y comprensión a raíz de los matices, la interpretación y entonación que les otorga el narrador,

debido a que, el audiolibro representa una herramienta para enriquecer la estructura narrativa a través del uso creativo de los elementos del lenguaje sonoro (Rodríguez, 2022).

Es así como, el uso de los audiolibros está dirigido a enriquecer la experiencia lectora, dado que “escucharlos enriquece la experiencia con un texto espectacular, una nueva forma de teatralidad adornada con actores vocales, música y efectos de voz” (Vallorani y Gibert, 2022, p. 2). En suma, los elementos que refieren los autores impactan de manera positiva en la comprensión e interpretación de la historia.

Mientras la narración se reproducía, se hicieron algunas pausas en momentos en los cuales se mencionaban vocablos desconocidos o poco comunes para los alumnos. En esas pausas, se les preguntaba si tenían alguna idea previa sobre el significado de tales palabras, por ejemplo, del verbo *derrengar*. Sin embargo, no había respuesta por parte de los estudiantes, por lo que, se les compartió la definición en palabras cercanas a ellos, con el propósito de que su comprensión de la historia no se viera afectada.

Luego de escuchar el cuento, se le explicó al grupo la primera actividad a realizar, para la cual se les solicitó imaginar que la historia que acababan de escuchar sería adaptada a una película, por lo tanto, ellos debían ser los encargados de diseñar el póster de la misma. Para esto, se les pidió contemplar elementos característicos de la obra, entre los cuales mencionaron: al padre sosteniendo al hijo sobre su espalda, el camino hacia a Tonaya, unos perros ladrando, etcétera.

A partir de la indicación anterior, los estudiantes comenzaron a trabajar en el diseño de su propio póster, algunos comenzaron a elaborarlo directamente en el papel, mientras que otros prefirieron hacer un borrador en su cuaderno. El desempeño del grupo durante el desarrollo de la clase fue bueno, en general, se mostraron interesados en la actividad, lo cual se vio reflejado en la concentración y esmero que pusieron a la tarea.

Como ya se citó en el análisis de la cuarta intervención (Entre imágenes y personajes), la construcción de imágenes mentales permite almacenar y, sobretodo, asimilar e interpretar el

contenido de una historia, ya que, al visualizarla, el lector tiene la oportunidad de comprenderla mejor, pues se enfrenta al reto de imaginar cómo son los personajes, los lugares u objetos que aparecen en el relato, las escenas, entre otros aspectos. Todo a partir de las palabras que ha utilizado el autor. Lo anterior se respalda con la aportación de Ocanto (2009), quien señala que la imagen mental posee gran relevancia en la construcción de tres fenómenos: comprensión lectora, aprendizaje y transferencia.

Es así como la aplicación de esta actividad pretende que el alumno consolide su comprensión sobre la historia que escuchó, al tener que visualizarla y representar los aspectos que son mencionados en el texto, así como inferir aquellos que no han sido expresados literalmente. Por su parte, la entrega de los productos finales se realizó en la segunda sesión de la intervención, pues los alumnos continuaron trabajando en ella en la realización del póster.

Dicho esto, es oportuno mostrar los resultados de la valoración que se hizo de las imágenes presentadas por los estudiantes, mismas que tuvieron como sustento la escala valorativa que se muestra a continuación, en la que se clasifica a los trabajos, de acuerdo a sus características de fondo, en tres niveles: excelente, satisfactorio e insatisfactorio.

Tabla 23

Escala para valorar póster del cuento “No oyes ladrar los perros”

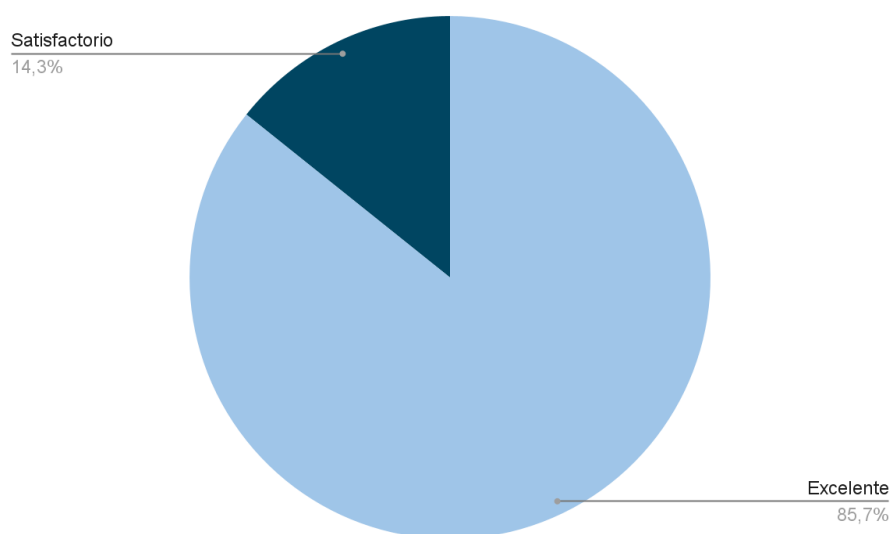
Nivel	Descripción
Excelente	La imagen refleja la esencia de la historia, pues presenta a los personajes principales o algún elemento representativo, como los perros que se aluden en el título, el ambiente, etcétera.
Satisfactorio	La imagen retrata medianamente la esencia de la historia, pues no muestra algún personaje o elemento principal, sino componentes generales o poco detallados.
Insatisfactorio	No se percibe ningún elemento que guarde relación con el contenido de la historia, por lo que, la imagen no se vincula con la narración.

Nota: Elaboración propia

De los 25 estudiantes que conforman el grupo, 21 concluyeron con la actividad y entregaron el póster, de los cuáles 18 se ubicaron en el nivel excelente, mientras que los 3 restantes llegaron al nivel satisfactorio. En el siguiente gráfico se muestran los resultados anteriores:

Figura 36

Resultados de la séptima intervención



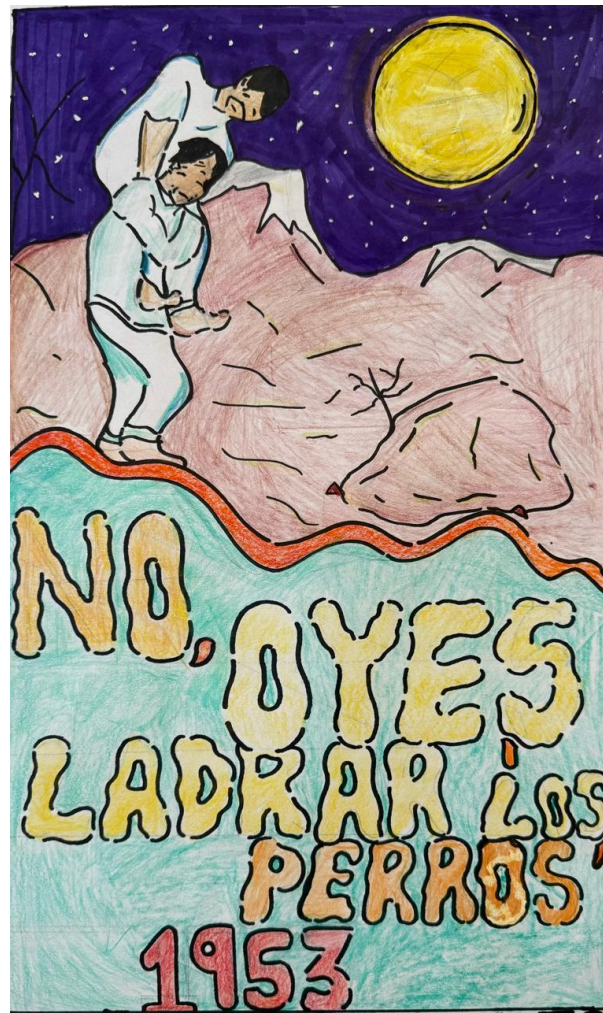
Nota: Elaboración propia

Los productos finales que se ubicaron en el primer nivel se caracterizan por incluir al menos a uno de los personajes principales, sin embargo, la imagen que más se mostró fue la del padre sosteniendo a Ignacio, acompañados de elementos representativos de la historia, tales como: el monte, casas, árboles, cactus, la luna, estrellas, etcétera.

La característica que comparten estos carteles es que se aprecia quienes son los personajes principales de la historia, pues se aprecian con detalle, y al mismo tiempo, se puede observar de manera general el contexto en el cual se desarrolla la historia, es decir, el campo. En la imagen de abajo se muestra uno de los trabajos que se ubicó en el primer nivel. Así mismo, en el Anexo 18 se pueden observar más ejemplos.

Figura 37

Póster del cuento “No oyes ladrar los perros”



Nota: Elaboración de uno de los alumnos del grupo.

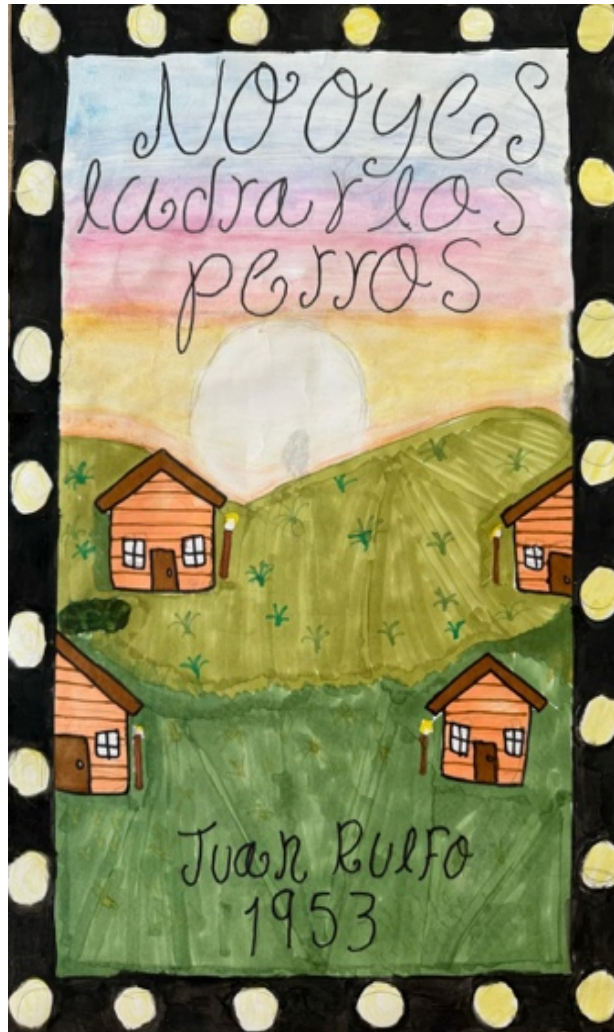
Tal y como se percibe en la imagen, la alumna representó a los dos personajes principales del cuento en la situación que se narra a lo largo de este, igualmente, ofrece una contextualización del ambiente en el que sucede la historia, a través de los dibujos del monte, la luna y el cielo lleno de estrellas. Todo lo anterior se conjunta en una ilustración que logra representar de forma pertinente la trama del cuento que se presentó.

Por su parte, los trabajos que se encontraron en el nivel satisfactorio coinciden en que ninguno muestra a los personajes principales, ni algún elemento representativo de la historia. Estas producciones muestran la manera en la que los alumnos infieren que era el sitio en donde

se desarrolló el clímax de la trama, o sea, el camino hacia Tonaya. Tal y como se puede observar en el siguiente ejemplo:

Figura 38

Póster del cuento “No oyes ladrar los perros”



Nota: Elaboración de uno de los alumnos del grupo.

Como se percibe en la imagen de arriba, en este caso la alumna representó el escenario de la historia, mismo que se apega a las descripciones que realiza Rulfo y que responde, también, a las inferencias hechas por la estudiante sobre el ambiente del cuento. Si bien, su ilustración contiene un elemento que forma parte de la narración, la falta de consideración de uno de los aspectos principales del texto es la razón por la que este póster no puede ubicarse en el primer

nivel de la escala. El caso de la imagen anterior, se repite con los otros dos alumnos que se quedaron en el nivel satisfactorio.

Para finalizar la intervención, en la última mitad de la segunda intervención se entregó a cada alumno una hoja en blanco, en la que debían escribir su opinión respecto al texto que se presentó y sobre el cuál elaboraron el póster. En este momento, se remarcó la importancia de incluir los argumentos necesarios para respaldar la opinión que se emitiera sobre el cuento.

Lo anterior se llevó a cabo debido a que, otorgar espacios y oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre su propio pensamiento para emitir una opinión sobre lo que leen, se vuelve preponderante para contribuir al desarrollo de su comprensión lectora y, en general, de sus habilidades críticas y de argumentación.

La evaluación de las opiniones emitidas por los estudiantes, al igual que la elaboración del póster, se llevó a cabo a través de una escala valorativa. Partiendo de esta, se valora la capacidad argumentativa de los estudiantes, misma que puede ubicarse en alguno de los tres niveles, dependiendo de la calidad de los argumentos presentados. Dicha escala puede apreciarse más adelante:

Tabla 24

Escala para valorar póster del cuento “No oyes ladrar los perros”

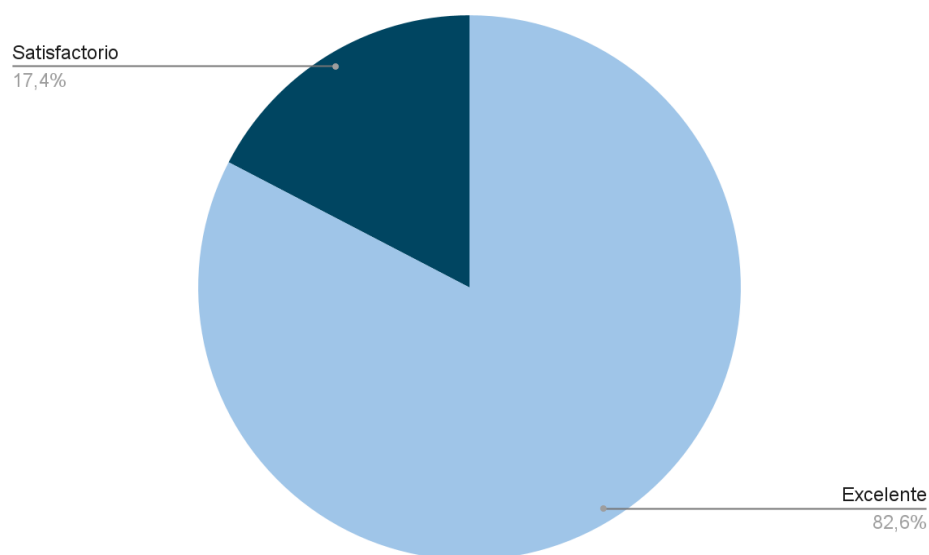
Nivel	Descripción
Excelente	Ofrece una opinión debidamente argumentada sobre sus impresiones de la historia.
Satisfactorio	Propone su opinión sobre el texto, sin embargo, los argumentos son generales o poco detallados.
Insatisfactorio	No se muestran argumentos que respalden la opinión del autor.

Nota: Elaboración propia

Al igual que en la intervención pasada, se evaluó que la opinión expresada por cada estudiante estuviera respaldada por los argumentos debidos. En la siguiente gráfica se pueden revisar los resultados alcanzados por el grupo en este aspecto de la actividad:

Figura 39

Resultados de la séptima intervención



Nota: Elaboración propia

Como se percibe en la gráfica, la mayor parte del grupo (19 alumnos) manifestó su opinión con argumentos que sustentaron sus ideas. En su mayoría expresaron que la historia les pareció interesante y entretenida por el tono de suspenso y misterio que posee. De igual manera, algunos mencionaron que les gustó que el texto fuera presentado por medio del audio, pues las voces de los personajes les permitieron estar atentos al desarrollo de la historia. También, hubo casos en los que se indicó que la historia era atractiva por permitir conocer cómo era la vida en México en esa época.

Además, algunas de las opiniones expresaron que descubrir el final de la historia los mantuvo intrigados, por lo que la historia les pareció emocionante. Por otro lado, hubo algunos que señalaron que el texto no fue de su agrado, y también, escribieron las razones que los

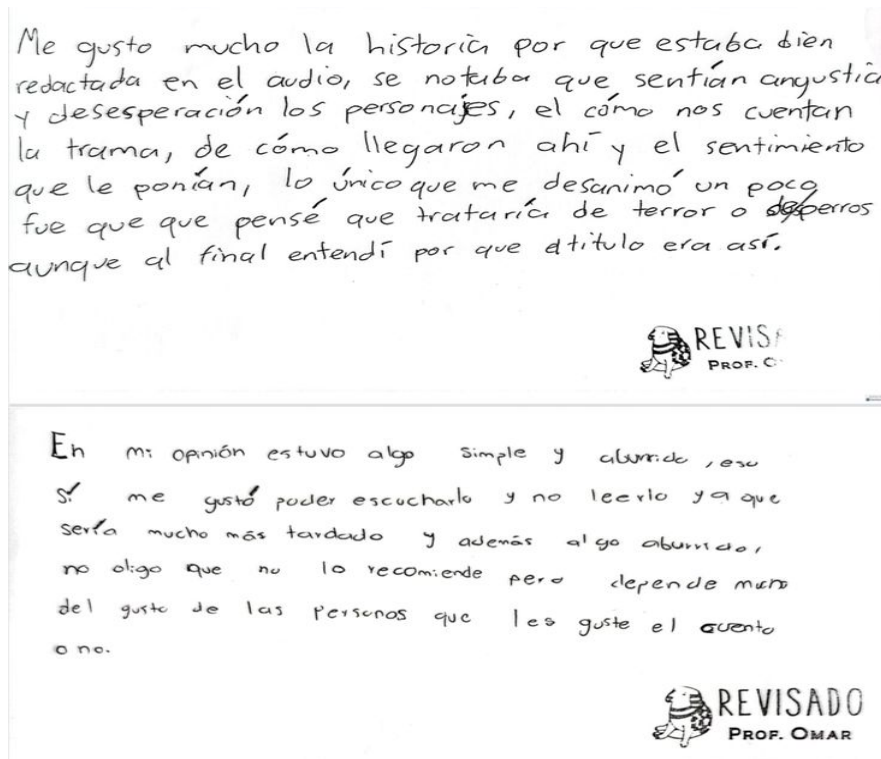
llevaron a tomar tal decisión, entre ellas: que el texto es extenso y que les pareció aburrido que los personajes sólo interactuaron entre ellos.

Por el contrario, los cuatro alumnos que se ubicaron en el nivel satisfactorio coinciden en emitir una opinión sobre el texto, pero los argumentos que ofrecen se limitan a una o dos palabras, por ejemplo: que la historia es bonita, interesante, aburrida o buena. De esta manera, no se identifican los motivos por los cuales los estudiantes catalogan al cuento con los adjetivos que ya se mencionaron. Aunque se está valorando y criticando al texto, no se hace mención del porqué de sus puntos de vista.

Dos alumnos expresaron que les gustó escuchar la historia y defienden su respuesta, sin embargo, no ocurrió así con su opinión respecto al cuento. En las imágenes que se presentan a continuación se identifican dos ejemplos de las opiniones hechas por los alumnos, una correspondiente al nivel excelente y la otra al satisfactorio.

Figura 40

Opiniones emitidas por dos estudiantes



Nota: Elaboración de dos estudiantes del grupo.

A manera de autoanálisis de la intervención, a continuación se describen los puntos favorables de la aplicación de las actividades, entre los cuales se identifica que, la realización del póster fue una actividad que agradó al grupo, pues todos se mostraron activos e interesados en llevarlo a cabo, lo cuál se reflejó en la mayoría de las producciones finales. Es notorio que a una buena parte de los estudiantes les gustó poner a prueba su creatividad e imaginación, trabajando con materiales diversos. Al mismo tiempo, llevar a cabo este producto, les permite identificar que una actividad de lectura puede ser divertida, entretenida y dinámica.

Igualmente, se contempla que la gestión del tiempo fue adecuada, puesto que, una sesión era poco para escuchar el cuento y realizar las actividades propuestas. De esta manera, abarcar dos sesiones fue determinante para el éxito de la actividad, pues los alumnos pudieron trabajar con tranquilidad, mostrando mayor cuidado y dedicación en la realización del póster.

También, fue un acierto hacer pausas en la reproducción del cuento para esclarecer el significado de palabras desconocidas para los estudiantes, pues esto les permitió avanzar en la comprensión de lo que estaban escuchando. Además, estas pausas fueron de ayuda para realizar pequeños diálogos y cuestionamientos para monitorear que todos fueran siguiendo la narración, haciendo referencia a las situaciones que fueran ocurriendo.

La expectativa que se tenía de esta actividad era que los resultados debían ser positivos, pues ambas tareas, tanto la realización del dibujo como la emisión de la opinión sobre la lectura, ya se habían abordado en intervenciones anteriores, por lo que, el rendimiento de los estudiantes debería ser mejor. Como se mostró en las gráficas, en ambos aspectos se identificó una mejora considerable sobre las intervenciones anteriores.

Por último, a manera de retroalimentación, la actividad pudo haber tenido un cierre en el que los estudiantes compartieran su póster con los miembros del grupo, con la intención de generar un intercambio de percepciones e interpretaciones que se hicieron de la narración, con la finalidad de enriquecer la comprensión individual de la misma.

Desde luego, la aplicación de esta intervención representó una oportunidad para desarrollar la creatividad e imaginación de los alumnos, así como su pensamiento crítico, lo que resulta benéfico para el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que, dicho por Martínez (2004) el acto de leer impulsa la libertad de imaginación, la creatividad, así como la reflexión introspectiva, posibilitando la argumentación. Bajo esta visión, la aplicación de estrategias como la anterior, encamina al alumno a desarrollar diversas habilidades que le conducen a una comprensión lectora competente.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

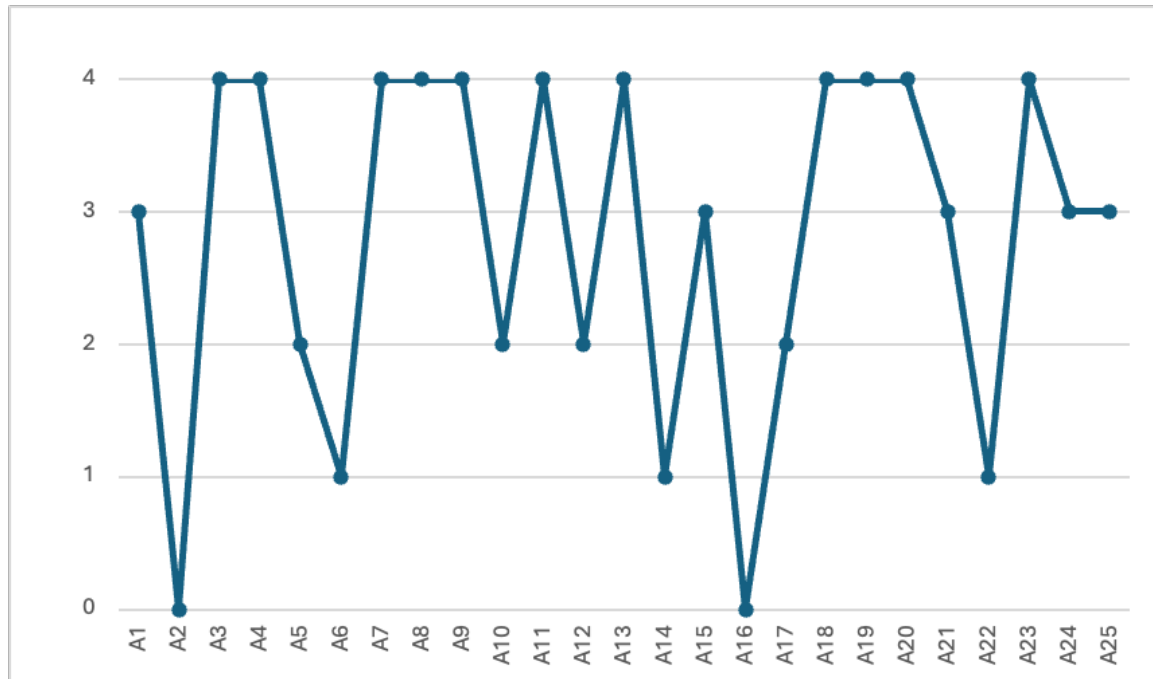
En las siguientes páginas se presenta una síntesis de los alcances del proceso de intervención didáctica, conformado por siete estrategias que ya se han descrito anteriormente. De esta manera, la información contenida en este apartado concentra y esquematiza el desempeño de los estudiantes, con la finalidad de precisar, analizar e ilustrar su rendimiento en las actividades aplicadas, apuntando hacia la construcción de conclusiones sobre las mismas.

De esta manera, los gráficos que se muestran a continuación condensan los resultados que arrojaron los distintos instrumentos de evaluación aplicados a las producciones de los alumnos al final de cada una de las intervenciones. Es relevante mencionar que, aquellos alumnos que no llevaron a cabo alguna intervención, en la gráfica correspondiente se mantuvieron en cero, pues no existe una evidencia del trabajo realizado.

En la primera intervención, aplicada el 21 de noviembre de 2024, los alumnos reunidos por equipos, dieron lectura a dos textos: “Se encuentran perros” y “Un raro telegrama”, ambos escritos por el autor mexicano Francisco Hinojosa. A partir de estos, elaboraron una lista de cualidades del protagonista, con la intención de activar su pensamiento inferencial a partir de la información que es dicha explícitamente en los textos. Esta actividad fue valorada con base en una escala con cuatro niveles de desempeño: excelente (4), bueno (3), regular (2) y puede mejorar (1). En el siguiente gráfico se aprecian los resultados del grupo:

Figura 41

Resultados de la primera intervención



Nota: Elaboración propia

Como se percibe en la gráfica, los resultados del grupo oscilan entre los cuatro niveles de la escala valorativa, pues, como ya se describió en el análisis de la actividad, no todos lograron inferir las cualidades del personaje que se solicitaban, o algunos escribieron aspectos que no corresponden con el protagonista. Lo anterior pone en evidencia que, una parte del grupo presentó dificultad para realizar inferencias sobre lo que está leyendo.

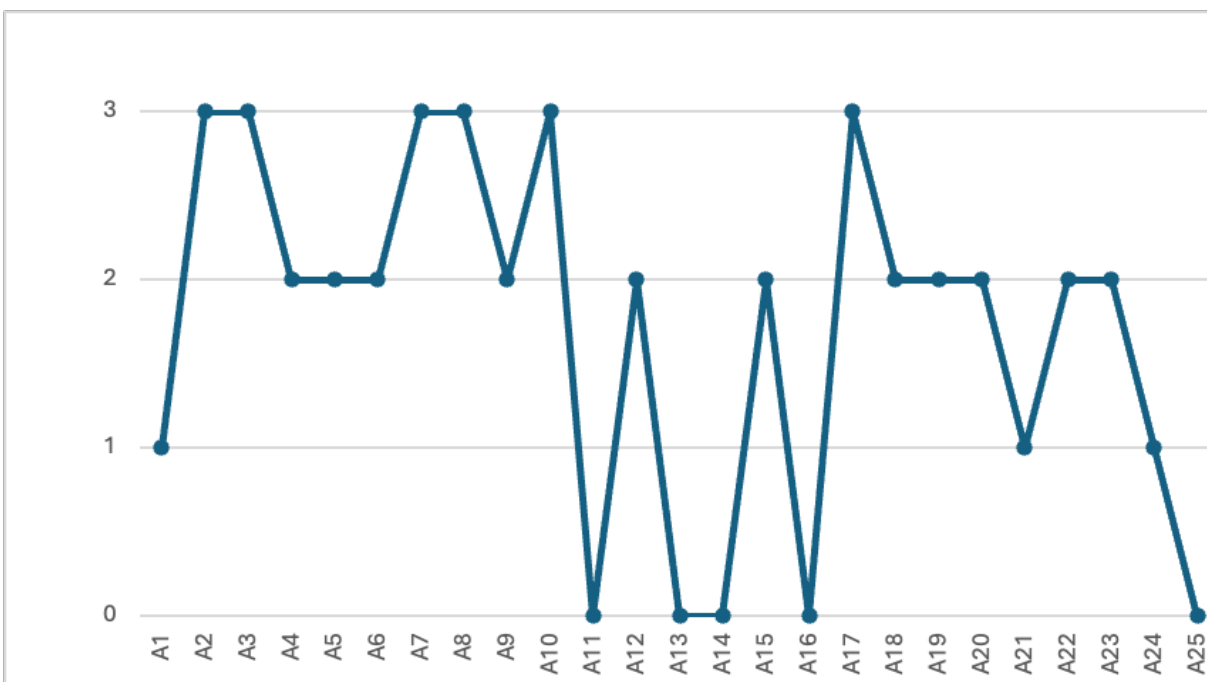
Para continuar, en la segunda intervención que se realizó el 06 de diciembre de 2024, los estudiantes realizaron un arborigrama a partir de “La leyenda de Popocatepetl e Iztaccíhuatl”, en el cual, debían organizar los elementos de la historia en la estructura del árbol. Algunos de estos componentes eran dichos explícitamente en el texto, por ejemplo: los personajes principales y secundarios, el lugar y el tiempo. Por otra parte, había algunos aspectos que los alumnos debían

inferir, pues no se mencionaban literalmente en la narración, estos son: los hechos principales y secundarios, así como el problema de la historia.

La evaluación de esta intervención se llevó a cabo a partir de una rúbrica, en la cual, se ubicó a los alumnos en tres niveles: excelente (3), satisfactorio (2) e insatisfactorio (1). Los resultados de la actividad, y los datos de los estudiantes que no participaron en esta, se identifican en el siguiente gráfico:

Figura 42

Resultados de la segunda intervención



Nota: Elaboración propia

La mayoría del grupo se ubicó en el segundo nivel (satisfactorio), a causa de que siguen existiendo complicaciones para realizar inferencias sobre la narración, pues, fue un reto para ellos identificar el problema de la historia, así como los hechos principales y secundarios. En esta segunda intervención, sigue habiendo tres alumnos que se ubican en el primer nivel del instrumento de evaluación y disminuyó la cantidad de estudiantes que llegaron al nivel más alto,

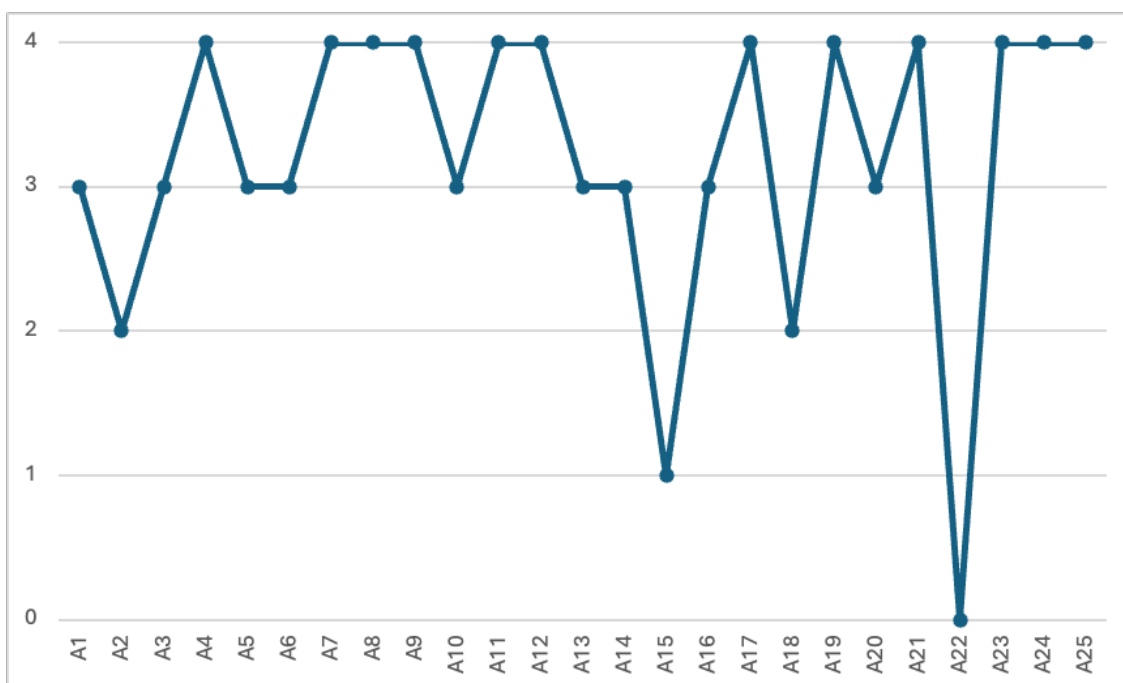
debido a que lo solicitado en esta actividad era una tarea más compleja que la realizada en la primera fase.

Como siguiente fase de las intervenciones, la tercera se implementó el 14 de febrero de 2025. En esta, los alumnos abordaron el uso del diccionario como medio para reforzar la comprensión de un texto, apoyando en la búsqueda de la definición de palabras desconocidas y que obstruyen la asimilación de lo que se está leyendo, en este caso, el “Poema de amorosa raíz”, de Alí Chumacero.

Para realizar el gráfico de la evaluación de esta actividad, se consideró el nivel de comprensión que obtuvieron los estudiantes a partir de la búsqueda en el diccionario de las cuatro palabras que se les plantearon. En este sentido, aquellos que registraron en la actividad que el significado y sinónimos de las cuatro palabras les beneficiaron a su asimilación, se ubicaron en el nivel más alto, así sucesivamente, hasta llegar al nivel más bajo, el cual corresponde a que solo una definición les permitió comprender mejor el poema. Como ya se citó en el análisis de la actividad, las respuestas de los estudiantes se sustentan con la interpretación final del poema que escribieron una vez que la actividad culminó.

Figura 43

Resultados de la tercera intervención



Nota: Elaboración propia

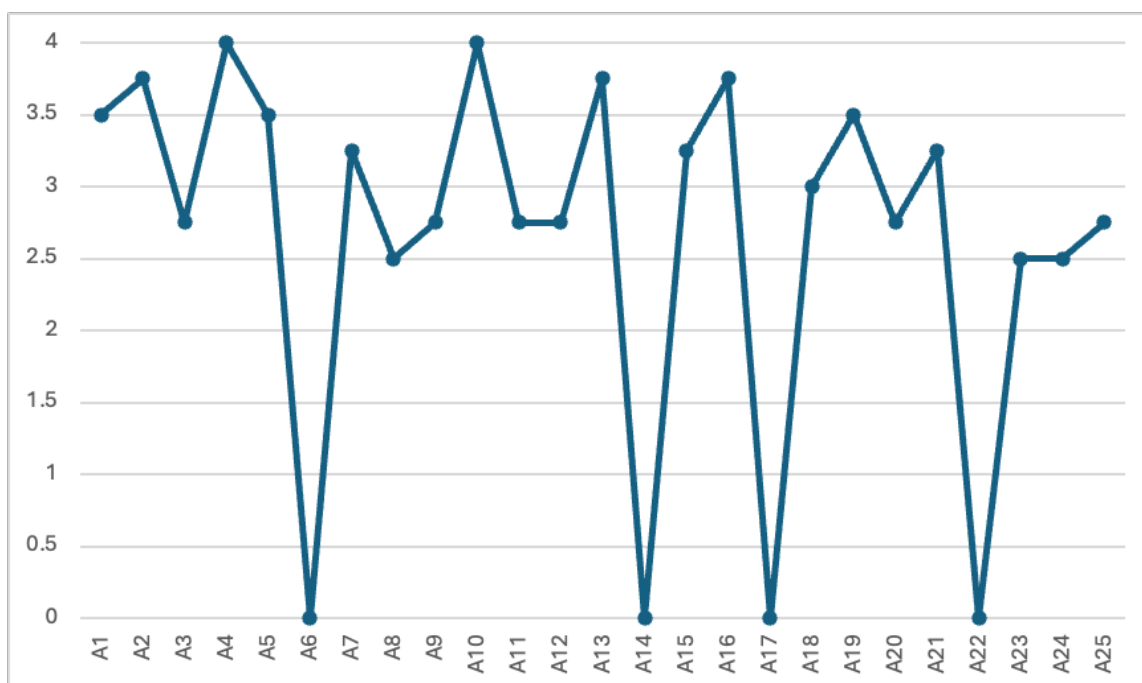
La gráfica refleja que la mayor parte del grupo se encuentra en el nivel más alto, debido a que, en la tabla que completaron en la actividad, escribieron que las cuatro palabras fueron entendidas a raíz de buscar el significado y sinónimos en el diccionario. Los niveles dos y tres, contienen a los estudiantes que expresaron que, aún con el diccionario, algunas palabras no fueron comprendidas del todo en el contexto en que las utiliza el autor. De manera positiva, únicamente un alumno se quedó en el nivel más bajo, a comparación de las primeras dos intervenciones.

Por su parte, en la cuarta intervención, ocurrida el 07 de marzo de 2025, planteó a los estudiantes el desafío de realizar imágenes o representaciones visuales de momentos específicos del cuento titulado “El enano de Uxmal”, escrito por Luis Leal. En la actividad, cada alumno realizó cuatro imágenes, mismas que se evaluaron con una escala de cuatro niveles: excelente (4), bueno (3), adecuado (2) y deficiente (1).

Sin embargo, cada escala contenía una descripción diferente en los niveles, pues se evaluó el contenido de la imagen, mas no su calidad. De esta forma, cada una de las imágenes obtuvo una calificación, mismas que fueron promediadas, para llegar a una sola calificación por estudiante:

Figura 44

Resultados de la cuarta intervención



Nota: Elaboración propia

Tal como se observa en la gráfica, los promedios de los alumnos rondan entre el máximo, es decir, 4 puntos, y 2.5, que en este caso fue el menor puntaje. Como se indicó en el análisis de la actividad, las ilustraciones se ubicaron en el nivel correspondiente de acuerdo a su relación con la historia, considerando a los personajes y detalles que el autor consideró en la narración. De manera positiva, ningún alumno se encuentra en el nivel más bajo de la evaluación.

Siguiendo con las intervenciones, la quinta fue concretada el 14 de marzo de 2025 y consistió en la realización de conversaciones literarias tomando como referencia las preguntas planteadas por Aidan Chambers en el Enfoque Dime. Tales charlas se realizaron por equipos y

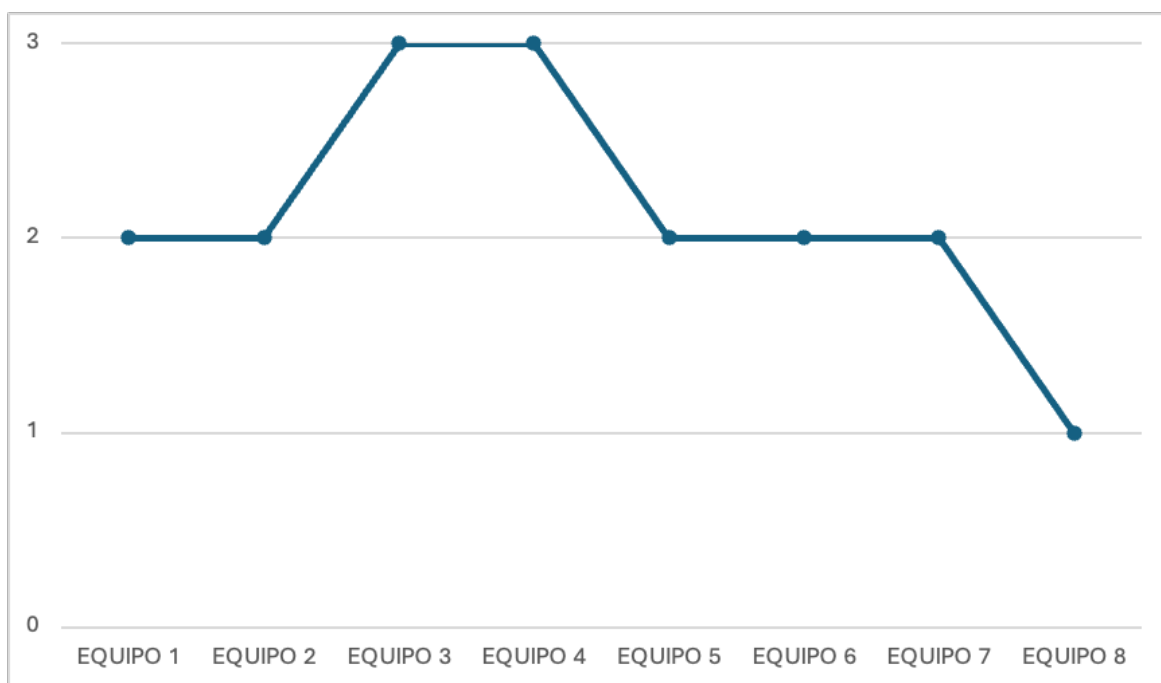
surgieron con motivo de la lectura que se realizó del texto “El conejo en la luna”, en una versión escrita por Luis Leal.

Al tratarse de una conversación, no se tenía contemplado que los alumnos entregaran un producto final escrito, sin embargo, con fines evaluativos del desempeño de los estudiantes durante el diálogo, se decidió que cada uno entregara una tabla en la que registraron conclusiones y reflexiones sobre los puntos que tocaron durante el intercambio de experiencias lectoras. Este formato complementó la evaluación cualitativa que se hizo a cada uno de los equipos.

A partir de lo anterior, se evaluó a cada equipo tomando como referencia una lista de cotejo con tres aspectos, cada uno con un valor de un punto. De esta manera, el mayor puntaje que los equipos pudieron alcanzar fue de tres unidades. Los resultados por equipo se contemplan en la siguiente gráfica:

Figura 45

Resultados de la quinta intervención



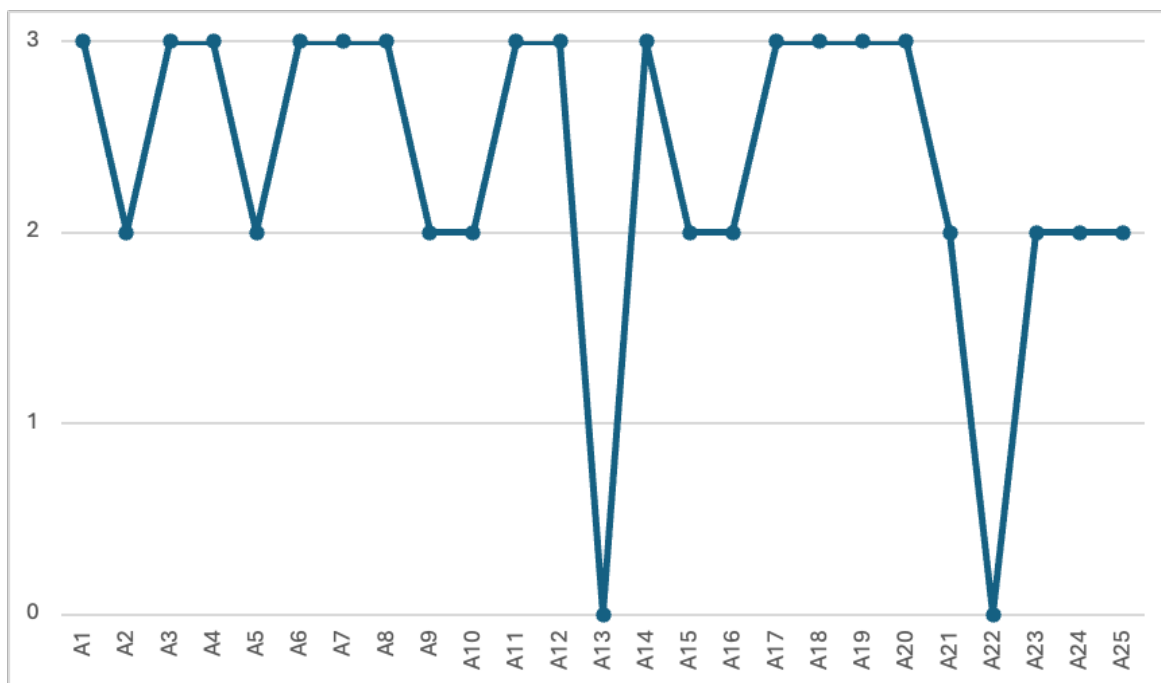
Nota: Elaboración propia

De acuerdo con lo ilustrado en la gráfica, la mayor parte de los equipos alcanzó dos puntos, pues les faltó uno de los aspectos que se consideró en la lista de cotejo, presentada en el análisis de la intervención. Por otro lado, uno de los equipos se quedó en el primer nivel, debido a que su conversación no contempló los elementos que se evaluaron, lo cual no significa que no hayan comprendido la historia, al contrario, tiene que ver con la actitud e interés de los miembros del equipo hacia el cuento, que no fueron positivos.

Como siguiente punto, la sexta intervención, desarrollada el 01 de abril de 2025, implicó la expresión de una opinión argumentada respecto al contenido del cuento “Tres enamorados miedosos”, escrito por Fabio Morábito. En este sentido, se evaluó la calidad de la argumentación de los estudiantes, es decir, el nivel en el que mencionaron las razones por las cuales les gustó o no la historia. Esta opinión se evaluó de acuerdo a una rúbrica, la cual contenía tres niveles: excelente (3), satisfactorio (2) e insatisfactorio (1). En la siguiente gráfica se observan los resultados del grupo en esta actividad:

Figura 46

Resultados de la sexta intervención



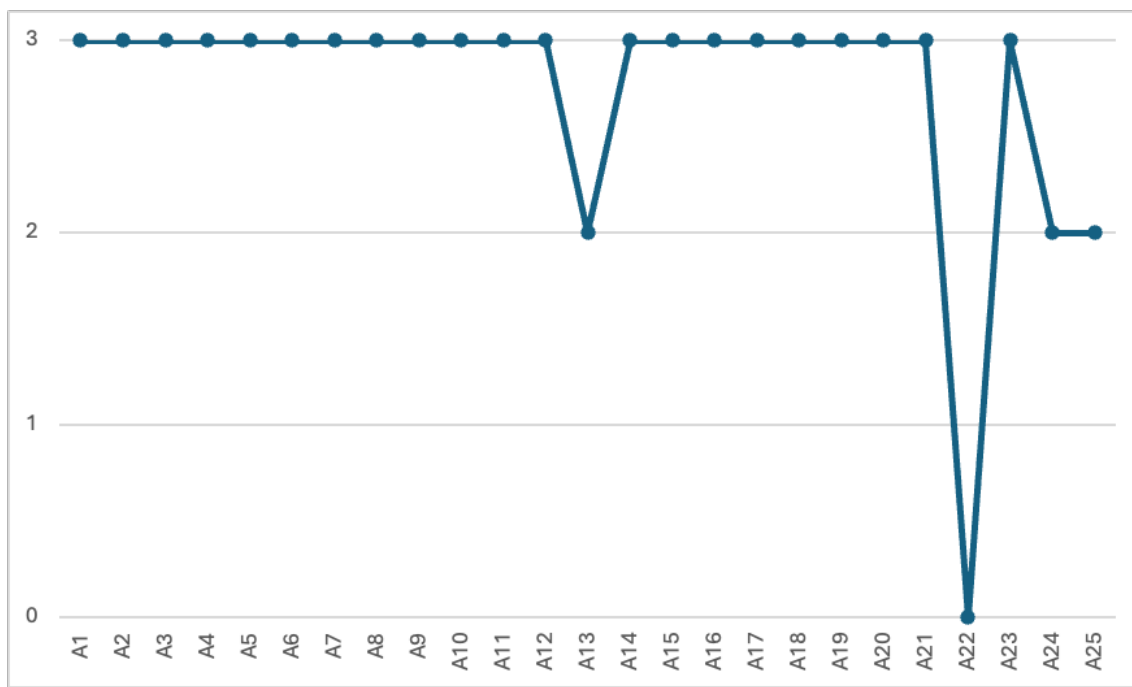
Nota: Elaboración propia

A partir de la gráfica se puede notar que, las opiniones se ubicaron en los niveles excelente y satisfactorio. Las del nivel más alto se caracterizaron por presentar argumentos sólidos, mismos que no fueron evidentes en los juicios de los alumnos que se mantuvieron en el segundo nivel, pues sus razones fueron generales y poco detalladas. Nuevamente, en esta intervención, ningún alumno se ubicó en el nivel más bajo de la evaluación.

En la séptima intervención, puesta en marcha los días 02 y 03 de abril del 2025, los estudiantes realizaron un póster alusivo a la historia “No oyes ladrar los perros”, de Juan Rulfo. En este, representaron elementos clave de la narración, entre ellos: personajes, animales, escenario u objetos. Lo anterior con la finalidad de evaluar su capacidad de síntesis, de representación y de inferencia, al momento de deducir aspectos mencionados en la historia y que son relevantes para el desarrollo de la misma. Dicho póster fue valorado con apoyo de una escala, compuesta por tres niveles (excelente, satisfactorio e insatisfactorio). Los resultados de las producciones de los alumnos se pueden apreciar en el gráfico que se muestra a continuación:

Figura 47

Resultados de la séptima intervención



Nota: Elaboración propia

Según se aprecia en la gráfica, una mayor parte del grupo logró que su producto final se ubicara en el nivel excelente, pues este refleja la esencia de la historia al considerar elementos imprescindibles que la componen. En contraste, el resto del grupo presentó una ilustración que, si bien podría relacionarse con el contenido del cuento, la realidad es que no refleja un elemento que represente completamente la historia de Juan Rulfo.

De acuerdo con lo que se ha presentado anteriormente, se puede identificar un avance considerable en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, al notar un mejor desempeño en cada una de las intervenciones. Puesto que, con el paso de las mismas, se percibe una mayor facilidad y soltura para llevar a cabo la indicación de lo que se solicita, lo que se refleja en las creaciones de cada alumno. Igualmente, se percibe un acercamiento positivo por parte del grupo hacia la literatura mexicana, al mostrar interés en la mayoría de los textos que fueron leídos y analizados en clase.

De manera alternativa, al concluir con la aplicación de las siete intervenciones, los alumnos dieron respuesta a un cuestionario sobre un texto leído previamente, tal y como se realizó en la fase de aplicación del instrumento de diagnóstico de este trabajo de investigación. Lo anterior con la finalidad de contrastar los resultados de ambos momentos y emitir conclusiones al respecto.

Para esto, se consideró que, tanto el texto como las preguntas, fueran semejantes a las que se implementaron en el diagnóstico, con la intención de que representaran el mismo grado de dificultad, y de esta manera, los resultados reflejaran la realidad del nivel de comprensión lectora alcanzado por cada estudiante. En este sentido, el texto seleccionado fue: “Francisca y la muerte” (Ver Anexo 19), un cuento escrito por Onelio Jorge Cardoso, el cual comparte rasgos y tiene un estilo semejante al texto utilizado inicialmente (La vieja que engañó a la muerte).

Ahora bien, dicho cuestionario final se constituyó por nueve preguntas, de las cuales, tres correspondían a cada uno de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico),

tales preguntas se muestran a continuación, enlistadas de acuerdo al nivel de comprensión al que corresponden:

- ¿Cómo son los lugares que describe la historia?
- ¿Por qué la Muerte no pudo encontrar a Francisca?
- Ordena cronológicamente los hechos de la historia (se presentaron cuatro momentos clave que el alumno debía ordenar)
- Escribe tres características de la personalidad de Francisca
- ¿Qué crees que significa la expresión “vieja andariega”?
- ¿Qué otro título le pondrías a la historia?
- ¿Qué hubieras hecho en el papel de la muerte para encontrar a Francisca?
- ¿Cómo calificarías esta historia (del 1 al 10) y por qué?
- ¿Qué piensas de la historia? Escribe tu opinión.

En la siguiente tabla se sintetizan las respuestas otorgadas por cada alumno. En color verde se señalan las respuestas correctas, en morado aquellas preguntas abiertas que se consideran medianamente correctas, y en rojo, las incorrectas. Los alumnos subrayados en naranja no realizaron la actividad.

Tabla 25

Resultados del grupo en la aplicación del cuestionario final

Alumno	Preguntas								
	Nivel literal			Nivel inferencial			Nivel crítico		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									

Nota: Elaboración propia

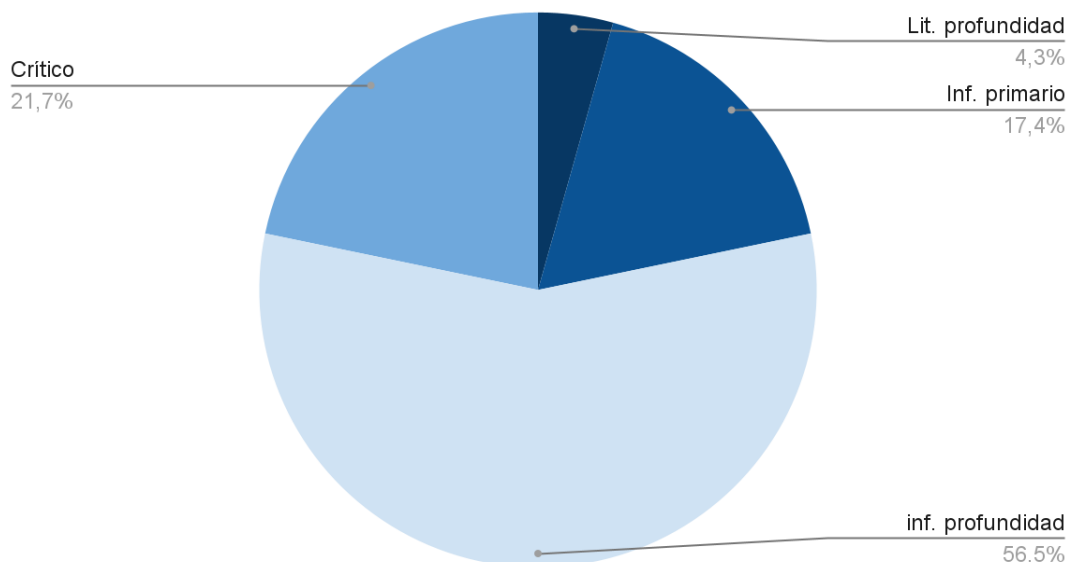
A partir de las respuestas que se observan en la tabla anterior, se clasificó a los alumnos en uno de los niveles de comprensión manejados desde la fase del diagnóstico (literal primario y en profundidad, inferencial primario y en profundidad, y crítico). Para lo cual, se contó el número

de aciertos obtenidos por cada estudiante, de esta forma, aquellos que obtuvieron más de 8 se ubicaron en el nivel crítico, entre 7 y 8 en el inferencial profundo, 5 y 6 en el inferencial primario, 3 y 4 en el literal profundo, así como 1 y 2 en el literal primario.

Con base en lo anterior, de los veintitrés estudiantes que aplicaron el cuestionario final, uno se mantuvo en el nivel literal en profundidad, cuatro en el inferencial primario, trece en el literal en profundidad y cinco en el nivel crítico. Estos resultados se observan con mayor detalle en el siguiente gráfico:

Figura 48

Niveles de comprensión lectora del grupo



Nota: Elaboración propia

Ahora, en la tabla que se muestra a continuación se pueden identificar los resultados anteriores comparados con los que se obtuvieron en la aplicación del instrumento de diagnóstico, llevada a cabo en octubre de 2024, con la intención de analizarlos y estar en la posibilidad de elaborar conclusiones sobre la influencia de la realización de las intervenciones didácticas en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Tabla 26

Niveles de comprensión lectora de los alumnos

Nivel	Alumnos que se ubican en el nivel	
	Octubre, 2024	Abril, 2025
Literal primario	0	0
Literal en profundidad	3	1
Inferencial primario	19	4
Inferencial en profundidad	3	13
Crítico	0	5

Nota: Elaboración propia

Tal y como lo refleja la información de la tabla, de 3 alumnos que se encontraban en el nivel *literal en profundidad*, solo 1 se mantuvo en ese espacio, dado que, no ha consolidado su habilidad para rescatar información que se dice literalmente en los textos, como elementos o secuencias de hechos, por lo tanto, sus capacidades inferencial y crítica se ven limitadas. Como se percibe en los gráficos de cada intervención, este alumno únicamente participó en 5 intervenciones, lo que podría influir en su resultado en el cuestionario.

Por otro lado, antes de las intervenciones didácticas, la mayor parte del grupo (19 alumnos) se instalaron en el nivel *inferencial primario*, ya que, si bien lograban identificar la información literal del texto, la construcción de inferencias era deficiente, o por el contrario, comenzaban a realizar deducciones y conclusiones pero aún no consolidaban el nivel literal.

Posterior a la realización de las actividades, tan solo cuatro alumnos se identifican en este nivel, dentro de los cuales se considera a los que avanzaron del *literal en profundidad*, puesto que, aún persisten dificultades para desarrollar inferencias. Sin embargo, el hecho de que la mayor parte del grupo haya avanzado al siguiente nivel evidencia un avance considerable al respecto de la construcción de inferencias y conclusiones por parte de la mayoría de los alumnos.

Sumado a esto, se percibe un aumento de diez alumnos que se ubican en el nivel *inferencial en profundidad*, en los cuales se identifica una habilidad desarrollada para inferir detalles de lo que leen, mismos que les benefician para concebir una interpretación más completa

de cualquier texto, dado que, relacionan lo que leen con conocimientos previos y experiencias personales. En este nivel se resalta la necesidad de trabajar en la argumentación y formación de juicios críticos, para que cada alumno enriquezca sus opiniones con fundamentos adecuados y pertinentes, debido a que esto representa indispensable para que avancen al siguiente nivel de la comprensión.

Pese a que los estudiantes que se identifican en este nivel tienen nociones de argumentación para expresar sus opiniones e ideas, es necesario continuar poniendo en práctica el uso de razones e ideas que justifiquen la opinión que se tenga sobre cualquier texto.

Por último, se aprecia que 5 estudiantes lograron un desempeño que los sitúa en el nivel más alto de la comprensión, el nivel *crítico*, pues desarrollaron el pensamiento literal e inferencial, pero, sobre todo, son capaces de expresarse y emitir juicios o valoraciones acerca de lo que leen con argumentos sólidos. Esta habilidad les permite valorar textos y compartir su experiencia en torno a la lectura de textos literarios.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

La lectura, en contraste con otras habilidades que posee el ser humano, tales como la escucha, el habla o la memoria, no es innata. Es hasta la primera infancia, cuando ya se ha desarrollado el lenguaje oral, que se está en posibilidades de aprender a leer, para lo cual se requiere de un proceso de enseñanza y acompañamiento, que le permita al niño o niña avanzar de la “lectura” de imágenes o símbolos hacia el reconocimiento de grafías, relacionándolas oportunamente con un fonema, para darle sentido a los mensajes que se encuentran en papel y de esta manera, adentrarse en la cultura escrita.

Este apropiamiento de los signos otorga la capacidad de descifrar un código, mismo que puede ser verbalizado, sin embargo, este es apenas el primer paso del proceso de lectura, pues, el hecho de traducir las letras en un mensaje completo no implica que este haya sido comprendido, y es necesario enfatizar, como se hizo a lo largo de la presente investigación, que sin comprensión no hay lectura.

De esta manera, la didáctica de la lectura no puede quedarse en la decodificación de los mensajes, más bien, debe encaminarse al desarrollo de comprensión de lo que se lee, a través de estrategias que le permitan a los lectores construir representaciones mentales de los textos, y así, puedan comprender lo que se está expresando. No obstante, la realidad es que, comúnmente, cuando el niño o niña aprende a decodificar durante los primeros años de escolaridad, se considera que ya ha desarrollado la competencia lectora, dejando de lado aspectos relacionados con la comprensión y el monitoreo de esta.

Lo anterior desemboca en alumnos que llegan a los últimos grados de la educación básica, específicamente en secundaria, y no tienen consolidada la capacidad de interpretar y asimilar lo que leen, pues no poseen las herramientas necesarias para enfrentar las barreras de comprensión que pueden encontrarse en un texto.

A partir de las jornadas de observación que se llevaron a cabo entre agosto y septiembre del 2024 con el grupo de 2° “E”, se identifica que, lo descrito anteriormente, se replica en la mayoría de los estudiantes, pues, aunque son jóvenes que tienen desarrollada la destreza de decodificar un mensaje e identificar información dicha de forma literal en el texto, fue evidente su poca capacidad para la construcción de inferencias, y aún más notables, las dificultades que persistían para opinar o emitir juicios valorativos sobre lo que leen. Lo que termina reflejando, en general, una comprensión lectora precaria.

Así mismo, es común que los estudiantes identifiquen a la lectura como una actividad exclusivamente académica, pues dentro del aula, son pocos los espacios que tienen para realizar una lectura de temas cercanos a sus intereses y características, lo que termina afectando a su motivación e interés por leer.

Por su parte, la aplicación del instrumento de diagnóstico sustenta las aseveraciones anteriores, pues los resultados dejaron ver que, la mayor parte del grupo se ubicó en los niveles literal en profundidad e inferencial primario, resaltando las dificultades que ya se han mencionado.

A raíz de esto, surge el objetivo general de esta tesis, el cual plantea desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes a través de la literatura mexicana. Desde esta perspectiva, se pretendió abordar a este tipo de literatura como medio para, en primer lugar, acercar a los alumnos con los textos escritos, y, a partir de esos encuentros, impulsar el desarrollo de su pensamiento inferencial y crítico, elementos que no habían desarrollado. Con base en tal objetivo, se diseñaron siete intervenciones didácticas, de las cuáles, se desprenden una serie de conclusiones que son presentadas en las siguientes líneas.

La primera intervención, titulada “Conociendo a un amigo nuevo” implicó la construcción de inferencias a partir de dos textos narrativos. En el desarrollo de la actividad, el grupo mostró interés y disposición, puesto que, se reunieron por equipos para dar lectura al texto que les tocó. El hecho de que ellos mismos conformaron los equipos permitió que se reunieran con personas

cercanas y con las cuales se sintieron cómodos, lo cual resultó favorecedor para mantener un clima agradable durante el transcurso de la actividad.

Como se aprecia en el capítulo de resultados, el 44% del grupo (11 alumnos) logró ubicarse en el nivel más alto del instrumento de evaluación, lo que deja en evidencia que la mayor parte del grupo, no consiguió construir inferencias de forma precisa sobre el contenido de la historia, sin embargo, al tratarse de la primera intervención los resultados no se consideran alarmantes.

Al respecto del material de lectura, se apreció interés por parte de la mayoría de los estudiantes, ya que, al tratarse de una historia con un lenguaje sencillo y una trama corta, no se mostraron mayores dificultades para comprenderla. Así mismo, se considera oportuna la realización de la tarea por equipos, pues, de este modo, los estudiantes intercambiaron ideas para enriquecer su trabajo.

Por su parte, la segunda intervención “Arborigrama”, propuso a los estudiantes un recurso novedoso y llamativo para estructurar los elementos de un texto narrativo, con la finalidad de obtener mayor comprensión del mismo. De esta manera, los alumnos dieron lectura, de manera individual, a la leyenda que se proporcionó y organizaron sus elementos en la composición de la imagen del árbol que recibieron.

En esta actividad resalta que, en la mayoría del grupo no existen dificultades para ubicar elementos literales de la historia, sin embargo, aún persisten barreras para crear algunas inferencias. A diferencia de la primera intervención, únicamente el 24% del grupo (6 alumnos) llegó al nivel más alto de la evaluación, lo que podría deberse a que el texto leído en esta intervención presentaba una historia más compleja que los cuentos abordados en la primera.

Pese a que la mayor parte del grupo no completó la actividad con éxito, la realidad es que los alumnos mostraron disposición para realizarla, pues el empeño que pusieron en el diseño y el orden de su arborigrama, reflejaron que fue un producto atractivo para ellos, en el que la lectura fue un motivo para trabajar su creatividad y originalidad. Lo anterior subraya la importancia de

realizar estrategias posteriores a la lectura, con la intención de lograr comprensión de lo que se leyó.

En otro orden de ideas, la tercera intervención llamada “Viaje a un poema de amorosa raíz” propuso al diccionario como herramienta para ampliar el vocabulario y, por lo tanto, llegar a la comprensión de cualquier texto. Al inicio de esta actividad, se consideró que podría resultar complicada para el grupo, al contar con múltiples indicaciones que debían seguirse de manera puntual. Sin embargo, la decisión de que cada instrucción fuera dándose paso a paso fue determinante para el éxito de la actividad, pues así, los alumnos no se saturaron de información y pudieron llegar al final de la tarea.

La evidencia de que el 48% (12 alumnos) haya logrado instalarse en el nivel más alto de la rúbrica de evaluación, permite observar un avance, aunque pequeño, del rendimiento de los estudiantes en la realización de las intervenciones, al mostrar progreso en la construcción de interpretaciones sobre el texto que están leyendo.

Es importante mencionar que esta intervención representó un reto para el grupo, debido a que implicó la lectura de un poema, subgénero con el cual no están familiarizados, pero que, representó una oportunidad para conocerlo, aunque es necesario seguir promoviendo su acercamiento con este tipo de textos literarios, pues generalmente, evitan leerlos debido a la complejidad del lenguaje que les otorga el uso de figuras retóricas, las cuales pueden resultar complejas de entender cuando aún no se ha terminado de desarrollar el pensamiento inferencial.

El principal hallazgo de esta actividad es que, los alumnos reconocieron el valor del diccionario como instrumento para llegar a la comprensión de palabras que no conocen y que pueden interferir de forma negativa en la comprensión de lo que están leyendo.

Para continuar, la cuarta intervención “Entre imágenes y personajes” los estudiantes construyeron representaciones mentales, que luego simbolizaron en imágenes, de algunos momentos principales de un texto narrativo determinado. Esta actividad, al igual que la planteada

en la segunda intervención, propició el uso de la creatividad y la imaginación, factores que son determinantes en la comprensión de textos literarios.

A través de la puesta en marcha de esta actividad, se recupera que los alumnos valoraron a los espacios de lectura como experiencias en las que no solo se lee un texto y luego se contestan preguntas o se escribe una opinión sobre la historia. Al contrario, a partir de la actividad, los estudiantes se han dado cuenta del potencial que tiene la lectura para activar el ingenio y la inventiva, lo que al mismo tiempo, les ayuda a crear una interpretación más completa de lo que están leyendo.

Las ilustraciones presentadas, en su mayoría, se ubicaron entre los dos niveles más altos de la evaluación, misma que se construyó con base en la Matriz actancial de Greimas (1966) y resultó determinante desde la perspectiva docente para saber qué aspectos valorar específicamente en cada una de las ilustraciones que elaboraron los alumnos.

En otro orden de ideas, en la quinta intervención denominada “Conversaciones literarias”, los alumnos leyeron una narración por equipos, factor que fue determinante para atraer su motivación para realizar la lectura, y después, realizaron una conversación sobre el contenido del texto que leyeron. Dicho intercambio se guió con las preguntas propuestas en el Enfoque Dime de Aidan Chambers (2007).

A través de la observación y valoración de las conversaciones realizadas por cada equipo, se concluye que la implementación del Enfoque Dime fue crucial para que los grupos compartieran ideas, impresiones y juicios sobre la historia, pues, de otro modo, hubiera sido complejo para ellos pensar en preguntas que estuvieran fuera de las tradicionales como: ¿qué fue lo que más te gustó?, ¿qué opinas de la historia?, entre otras.

Igualmente, fue acertado que los equipos hayan sido conformados por los mismos alumnos, pues de este modo, al realizar la conversación, se sintieron en un ambiente de confianza, lo que favoreció a la expresión de ideas sin temor a ser juzgados. En esta misma línea, se aprecia como una decisión acertada que las conversaciones literarias se dieran por

pequeños grupos, pensando en que de esta manera, los estudiantes pueden ir introduciéndose en la dinámica, para, progresivamente estar en condiciones de realizar una conversación grupal, sobre todo porque hay jóvenes a los que les cuesta expresarse oralmente fuera de su grupo de amigos.

En general, la actitud del grupo fue buena, mostraron participación activa y además, se aprecia mayor soltura y fluidez en la lectura. A partir de la actividad, pudieron poner en práctica otras habilidades, como la escucha y la oralidad, poniendo énfasis en esta última como una capacidad útil para verbalizar su sentir respecto a lo que leyó, lo que al mismo tiempo impacta en la comprensión de la historia.

Aunque la respuesta a la actividad fue buena, se considera necesario practicar esta dinámica de conversación literaria con mayor frecuencia, pues, de esta manera, los alumnos pueden construir más confianza para expresarse, especialmente aquellos a los que se les dificulta verbalizar y comunicar sus ideas.

Por su parte, la sexta intervención nombrada “Palabras que invitan a leer” significó la oportunidad para que los estudiantes expresen juicios valorativos sobre un texto. Dado que, una vez que los alumnos leyeron la historia que se presentó, escribieron una carta en la que le compartieron una descripción de la obra y la opinión personal de la misma a un destinatario específico.

En esta fase de las intervenciones, se observa una mayor agilidad para realizar la lectura, y en la mayor parte del grupo, la identificación de información literal y la construcción de inferencias sobre la historia ya no representan una barrera para asimilar el texto. Sin embargo, aún imperan dificultades para emitir opiniones críticas argumentadas.

Con base en la lectura de las cartas, se ratifica la idea de que los alumnos ya logran construir una interpretación más completa del texto, sin embargo, es común encontrar opiniones sin argumentos, por lo cual, no pueden considerarse como juicios valorativos competentes, para

lo cual, fue necesario intervenir y hacer un repaso de los elementos necesarios de una opinión argumentada.

Gracias a esta actividad, los estudiantes pusieron en práctica su habilidad para opinar sobre un texto, además de que, el hecho de proponer el formato de la carta otorgó realismo a la actividad, pues, los alumnos se esforzaron por expresar sus ideas a una persona de la comunidad escolar.

Finalmente, en la séptima intervención bajo el nombre de “Rulfo a través de nuestros ojos”, los alumnos elaboraron un póster alusivo a uno de los cuentos fundamentales de este autor. La realización de esta actividad refleja que, a lo largo del proceso de intervención didáctica, los alumnos han desarrollado la capacidad de leer e interpretar textos cada vez más complejos.

Así también, se observa un avance considerable en la emisión de opiniones, atendiendo a la retroalimentación que se otorgó a las expresadas en la sexta intervención, no obstante, aún hay áreas de oportunidad en lo que respecta a esta habilidad, pues, para lograrla, se requiere de múltiples momentos y oportunidades en las que los estudiantes tengan que reflexionar sobre aspectos de la realidad, que pongan a prueba su pensamiento crítico.

Por último, una consideración final de esta intervención es que impactó de forma positiva en la percepción de los estudiantes sobre las formas de leer, ya que, a través de esta actividad identificaron que la lectura puede darse a través de múltiples formatos, como lo son los audiolibros, y que no necesariamente debe ocurrir teniendo enfrente un libro. Lo anterior pretende generar un acercamiento entre los lectores y los textos en formatos que les resulten más accesibles o fáciles de abordar.

En suma, la ejecución de cada una de las intervenciones didácticas tuvo efectos positivos en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, pues, como se detalló en el apartado de resultados, hubo avances considerables en los niveles de asimilación del grupo.

De esta manera, el objetivo general de esta investigación (Desarrollar la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de secundaria a través de la literatura mexicana) fue cumplido,

pues, los acercamientos que los alumnos tuvieron con textos literarios mexicanos, así como la realización de cada una de las actividades, les permitió ir adquiriendo y consolidando una serie de estrategias para aplicar al momento encontrarse con obstáculos al leer cualquier texto, entre las cuales destacan:

- Creación de inferencias
- Uso del diccionario
- Arborigrama
- Creación de representaciones mentales
- Conversaciones literarias
- Escritura
- Modalidades de lectura (individual, en voz alta, por grupos, audiolibro...)

En este sentido, la puesta en marcha de tales estrategias representa una vía para el desarrollo de la comprensión lectora del grupo, pues en lo individual, cada estudiante amplía su panorama sobre qué hacer cuando no comprende un texto, y al aplicar alguna de las actividades, dependiendo del contexto de lo que se esté leyendo, puede construir una asimilación integral.

Tal y como se apreció en el capítulo de resultados, el avance del grupo fue considerable y significativo, sin embargo, sería adecuado continuar la intervención enfocada en desarrollar la capacidad crítica de la mayoría del grupo, pues es el ámbito que les falta por consolidar.

Al igual que el objetivo general, los específicos también fueron satisfechos a lo largo del trayecto de investigación e intervención didáctica, puesto que, en primer lugar, se aplicó un instrumento de diagnóstico para situar a los estudiantes en uno de los niveles de comprensión lectora que los referentes teóricos aportan, y a partir de estos resultados, se diseñaron y aplicaron estrategias didácticas encaminadas a abordar una habilidad relevante para el desarrollo de la comprensión lectora y de la construcción de interpretaciones, haciendo uso de textos de la literatura mexicana apegados a las características e intereses del grupo.

Por último, el objetivo específico de evaluar el impacto de la aplicación de las intervenciones didácticas se vio completado al analizar y valorar cada una de las producciones de los alumnos, así como al aplicar un instrumento final, que permitió comparar los resultados con el diagnóstico inicial.

Al respecto de la hipótesis que se planteó al inicio de este trabajo de investigación, se determina que, con base en los resultados de los instrumentos de evaluación utilizados, fue confirmada, ya que, es evidente la influencia tanto de la literatura mexicana como de las estrategias didácticas en el nivel de comprensión lectora de los alumnos, pues si bien no todos lograron ubicarse en el más alto, es claro que la mayor parte del grupo logró avanzar del nivel en el que se encontraron en la primera etapa de esta investigación.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, se concluye que la literatura mexicana representa un medio para desarrollar a la comprensión lectora, dado que, su carácter cercano a la realidad de los alumnos, así como el abordaje que hace de diversas temáticas o tramas, como el amor, el misterio o el drama, permitió que fueran textos interesantes o llamativos para la mayor parte de los estudiantes.

Igualmente, los textos literarios mexicanos resultaron atractivos para el grupo debido a que constituyen espacios a partir de los cuales pueden reconocer diversas cosmovisiones propias de las etapas de la historia de México, lo que a su vez permite desarrollar la identidad personal y colectiva.

De esta manera, la actitud del grupo ante los textos presentados fue positiva, pues, expresado por los estudiantes, tanto de forma oral como escrita, fueron producciones que les parecieron entretenidas y las tramas con toques de misterio e intriga les hicieron sentirse motivados a terminar la lectura. Específicamente, se apreció que los cuentos “No oyes ladrar los perros” y “El enano de Uxmal” fueron los que más les llamaron la atención, pues, en el caso del primero, la mayor parte del grupo estaba atenta a la voz del narrador, pues los matices que le otorgaba a la historia hicieron que se sintiera un ambiente creíble; por otro lado, el segundo texto

fue bien recibido por tratarse de una historia sencilla representada a través de personajes entrañables.

En suma, las características mencionadas constituyen a la literatura mexicana como un instrumento de valor para el desarrollo de la comprensión lectora, pues permite vincular a los estudiantes con textos cercanos a su cotidianidad y que los pueden llevar a sentirse identificados por los personajes, el lugar de la historia, el problema, entre otros aspectos. Sin embargo, es necesario que la figura del docente seleccione adecuadamente los textos que presenta a sus alumnos, basándose en los intereses y temas que son preferidos, con la intención de que el grupo se motive a leerlos.

Ahora bien, cuando la literatura mexicana es acompañada de estrategias didácticas se potencia el desarrollo de la comprensión lectora, al poner en práctica habilidades de decodificación, recuperación de información, así como los pensamientos inferencial y crítico, indispensables para la construcción de interpretaciones.

Es así, como las estrategias didácticas representan el instrumento que complementa a la lectura de textos literarios, pues, partiendo de ellas el alumno tiene un espacio para detenerse a analizar e interpretar la narración, y gracias a esto, se puede llegar a una comprensión más amplia de la historia que se leyó. Por lo tanto, la aplicación de las siete estrategias diseñadas resultó efectiva, debido a que exigieron al alumno llevar a cabo procesos cognitivos, como representaciones mentales o inferencias, para interpretar mejor cada uno de los textos implementados.

Estos procesos cognitivos se fueron consolidando progresivamente y permitieron que los alumnos desarrollaran su capacidad de extraer información literal del texto, y además, en la mayor parte del grupo también se avanzó en la conformación del pensamiento inferencial, pues, un porcentaje considerable del grupo llegó a este nivel de la comprensión, en el cual es capaz de deducir datos o información que el autor no ha expresado literalmente, pero que es importante para asimilar mejor la narración.

No obstante aunque una parte del grupo (5 alumnos) lograron ubicarse en el nivel crítico, es decir, que desarrollaron la habilidad para posicionarse respecto a un texto y argumentar su opinión, se considera necesario reforzar este rubro en los demás estudiantes, pues, aunque emiten opiniones breves, no las argumentan debidamente, lo que podría reflejar falta de comprensión de la historia.

Por esto, se considera adecuado que en todas las estrategias se hubiera dado un espacio para la emisión de opiniones o juicios valorativos sobre la historia, ya sea de manera oral o escrita, pues, así, los alumnos tendrían más oportunidades de expresarse y apropiarse de herramientas para juzgar y criticar lo que leen haciendo uso de fundamentos precisos.

Por otro lado, las estrategias permitieron que el alumno desarrollara su imaginación y creatividad, al tener que realizar productos que lo requerían. Este factor fue esencial en el éxito de las intervenciones, pues se notó el gusto de los alumnos por trabajar con materiales diversos, tales como: colores, cartulinas, plumones, entre otros. Por este motivo, las intervenciones en las que realizaron el arborigrama, las representaciones visuales y el póster de película fueron en las que se notó mayor disposición y actitud positiva en el grupo.

Con base en lo que ya se ha mencionado, las estrategias didácticas que se realizan antes, durante y después de la lectura cobran relevancia al permitir que el alumno reflexione, revise, valore y cree algún producto a partir de lo que leyó. Todo esto, le permite construir una interpretación global del texto, y al mismo tiempo, gracias a las estrategias que el docente presenta, el alumno va desarrollando la habilidad de monitorear su comprensión y saber qué se le dificulta al momento de leer un texto y cómo solucionarlo.

De este modo, el conjunto de la literatura mexicana con las estrategias didácticas planteadas representa un acierto, pues, como ya se describió y argumentó, contribuyó a acompañar a los alumnos en su proceso de desarrollo de la comprensión lectora, facilitándoles textos adecuados a su edad y características, en conjunto con actividades que implicaran un reto cognitivo.

Lo anterior permite llegar a la conclusión de que la guía y mediación del docente es imprescindible para acercar a los alumnos de cualquier nivel educativo a la literatura y desarrollar su comprensión lectora. Bajo esta perspectiva, el docente debe convertirse en un mediador de lectura, que propicie experiencias en las que sus alumnos lean textos apegados a su edad, intereses y motivaciones.

Así, las investigaciones actuales subrayan el papel de la mediación lectora, pues, esta hace posible, contagiar a los alumnos el gusto y el interés por leer, a partir de textos que el docente minuciosamente selecciona y que, luego son leídos en clase, dando pie a la realización de actividades que propician el disfrute, análisis, interacción y conocimiento entre los alumnos.

Partiendo de esto, los estudiantes deben concebir a la lectura desde otra perspectiva, alejada de la idea de que leer es un castigo o una actividad aburrida, por el contrario, deben comenzar a leer textos, en ambientes amenos que les permitan aumentar su motivación por realizar esta tarea. La situación anterior depende completamente del docente, al ser el encargado de promover estos espacios, que definitivamente, llevan al desarrollo de la comprensión lectora y de las habilidades que esta conlleva, como el pensamiento crítico.

En referencia a esta tesis, el docente en formación fungió como mediador entre textos y lectores, al seleccionar productos de la literatura mexicana que atienden a subgéneros de interés para los alumnos, pero sobretodo, al diseñar y aplicar actividades en las que se generen momentos de interacción con los textos, con la finalidad de favorecer a la comprensión de los alumnos por medio del análisis de lo que leen. Claramente, estas actividades deben apegarse a las características socioculturales de los estudiantes, con el propósito de que tengan sentido para ellos.

De esta manera, la mediación lectora debe ocupar un lugar privilegiado en la intervención docente dirigida al desarrollo de la comprensión e interpretación lectora, al poner a disponibilidad de los alumnos los textos, medios, recursos y métodos necesarios para que desarrollen su

competencia lectora, a través de una educación literaria, en la que las prácticas de lectura dentro del aula sean recurrentes y significativas.

A partir de la mediación lectora, se pretende que los alumnos desarrollen habilidades que les permitan desenvolverse no solo dentro del salón de clases si no fuera de este, dando respuesta a las exigencias que el mundo actual plantea y para las cuales es indispensable desarrollar la comprensión lectora y el pensamiento crítico. De esta forma, las actividades realizadas permitan que el alumno sepa actuar fuera del contexto académico.

En otro respecto, desde la perspectiva del docente en formación, a través de su trayecto académico en los semestres cursados en BECENE y el desarrollo de este trabajo de investigación específicamente, se adquirieron y fortalecieron una serie de competencias que expresa el perfil de egreso de la licenciatura, mismas que se muestran a continuación:

En primer lugar, las competencias genéricas abarcan los aspectos que cualquier egresado de una licenciatura de formación inicial de docentes debe consolidar, por lo tanto, la construcción de esta tesis permitió abordar dos, en las que se hace referencia a la cooperación e investigación haciendo uso de las TIC:

- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

Por otro lado, las competencias profesionales hacen referencia a las habilidades que el docente debe poseer desde las perspectivas psicopedagógica, socioeducativa y profesional, lo que implica un mayor grado de complejidad. Aquellas que se abordaron en esta investigación son:

- Caracteriza a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas.
- Utiliza los elementos teórico-metodológicos de la investigación como parte de su formación permanente del Español.

- Diseña y utiliza diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes considerando el tipo de saberes del Español.
- Reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica.
- Diseña y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes del Español.

Como se percibe, estas competencias son desarrolladas a través de cada una de las fases del trabajo de investigación, desde el diagnóstico de los estudiantes, hasta la evaluación de las estrategias diseñadas y aplicadas dentro del aula. Por lo tanto, es fundamental apegarse a ellas, siguiéndolas como ruta para la elaboración del trabajo de investigación.

Finalmente, las competencias disciplinares están relacionadas con conocimientos y habilidades propias de la disciplina de español, por lo que, las que se presentan a continuación están ligadas completamente con los objetivos de esta tesis, a través de los cuales se planteó favorecer a la interpretación literaria de los estudiantes como medio para desarrollar su comprensión lectora:

- Evalúa estrategias didácticas para promover la comprensión y la producción de discursos orales y escritos.
- Diseña proyectos de intervención para alfabetizar a los estudiantes en diversos ambientes de aprendizaje.
- Diseña proyectos de intervención educativa para incentivar la apreciación y la creación literaria.
- Forma mediadores de lectura, escritura y literatura para valorar el patrimonio lingüístico y literario en el contexto local, nacional y mundial.
- Produce investigaciones en los ámbitos de la lengua y la literatura.

Es así como los planteamientos que se han mostrado a lo largo de los capítulos de esta investigación fundamentan las competencias que se acaban de señalar, pues, en cada apartado, se aprecian aspectos de investigación, diseño y evaluación de estrategias e intervenciones apegadas a la didáctica de la literatura.

Con base a todo lo que se ha mencionado, es pertinente dar una respuesta a la pregunta central que se formuló al inicio de esta investigación, en la cual se enuncia: ¿Cómo desarrollar la comprensión lectora de alumnos de segundo grado de secundaria a través de la interpretación de textos literarios mexicanos?

De esta manera, la respuesta considera dos elementos que se entrelazan para llegar a la comprensión lectora de los estudiantes, estos son: literatura y estrategias didácticas. El acercamiento con la primera permite que los alumnos se relacionen con textos atractivos y seleccionados previamente para ellos, que den pie a la realización de alguna estrategia para comprender mejor lo que se leyó o para superar obstáculos que se hayan encontrado dentro del texto.

De esta manera, el acercamiento con la literatura a través de diversas experiencias de lectura y la realización de estrategias antes, durante o después de leer, que activen la puesta en marcha de habilidades o estrategias para comprender mejor un texto, representan la respuesta a la pregunta de investigación, dado que, la información que plantean las investigaciones al respecto, así como la propia vivencia que implicó esta tesis permiten confirmarlo.

De manera sintetizada, se puede decir que la mediación lectora es una vía para el tratamiento de la literatura como potencializador de la comprensión lectora, pues desde su visión, tanto docente como alumnos son implicados en el proceso, mismo que ocurre de manera progresiva y acompañada, que beneficia a la consolidación de la lectura como actividad clave de la vida cotidiana.

Para finalizar, es importante señalar que la realización de esta serie de intervenciones didácticas enfocadas al desarrollo de la comprensión de los alumnos de segundo grado, grupo

“E” de la escuela secundaria “Dionisio Zavala Almendarez” parte de la identificación de una necesidad latente, que requiere de una alternativa de solución, para consolidar en los estudiantes habilidades que no han terminado de desarrollar, en parte, debido al poco interés que la lectura les significaba.

Sin embargo, se considera que, el desarrollo de esta investigación permitió que los alumnos se doten de algunas estrategias útiles para comprender e interpretar mejor lo que leen dentro del aula, pero, también aquello a lo que se enfrentan fuera de ella, en un entorno que hoy en día está repleto de información que requiere ser analizada y comprendida.

Aunque no todo el grupo llegó al nivel más alto, se observa que los alumnos han avanzado significativamente en el apropiamiento de esta habilidad, pues los resultados, así como la observación realizada permiten identificar otra actitud de los estudiantes ante los textos y los espacios de lectura, en la que se perciben con mayor interés y motivación, debido a los aspectos que ya se han mencionado con anterioridad. Así mismo, este trabajo ha otorgado la posibilidad de que los jóvenes valoren a la literatura, especialmente la mexicana, como instrumento de acceso a diversos temas, que pueden resultar efectivos para aprender, disfrutar o entretenerse.

Como última reflexión se considera necesario que la lectura, al ser una actividad transversal a cualquier área del conocimiento, no solo sea abordada desde la disciplina de español, pues como ya se expresó, leer es necesario para aprender y adentrarse dentro de la cultura escrita, la cual es fundamental dentro de la vida en sociedad. De tal manera que la lectura tiene que ser practicada en cualquier momento dentro del salón de clases.

Así mismo, la nueva escuela mexicana debe replantearse el enfoque que se le otorga a las actividades de lectura, pues esta tarea debe cobrar protagonismo como medio para el desarrollo integral del alumno. De esta manera, es esencial que planes y programas de estudio consideren contenidos u orientaciones didácticas en las que los alumnos se acerquen a la lectura de manera lúdica, para dejar de pensarla como una tarea sin sentido o poco interesante.

De igual manera, esta escuela debe dar respuesta a las deficiencias que el sistema ha arraigado desde años atrás y que organismos e investigaciones internacionales han detectado, como lo es la poca comprensión lectora que poseen los estudiantes cuando ingresan y durante su transcurso en la educación secundaria.

Los docentes y estudiantes deben ser conscientes del impacto que la lectura posee en la vida del ser humano, y posterior a ello, se deben llevar a cabo estrategias o proyectos que inciten a leer, y que además, desarrollen las habilidades cognitivas y metacognitivas que el alumno requiere para asimilar completamente cualquier texto que lean, tales como las que se retomaron en las intervenciones de esta tesis.

En este sentido, la lectura se convierte en una habilidad que siempre puede seguirse desarrollando, pues los diversos contextos de la vida cotidiana exigen lectores capaces de asimilar e interpretar los mensajes que les rodean, pues, la simple decodificación resulta insuficiente para desenvolverse en la sociedad, que hoy en día está repleta de información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. M. . (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 14(1). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717>
- Agudelo, J. F. (2016) El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula. Fondo Editorial Luis Amigó.
- Álvarez-Bernárdez, P. R., Monereo, C. (2020) La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. *Ocnos*, 19 (2), p.7-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2281
- Álvarez, J. O. (2013) La poesía, el poeta y el poema. Una aproximación a la poética como conocimiento. *Escritos*. Vol. 21, N°46, p. 223-242.
- Álvarez, A. C., Álvarez, V. (2014) Métodos en la investigación educativa. Horizontes educativos.
- Aprendizajes clave (2017) Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. SEP.
- Arias-Odón, F. (2023) Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS*. Vol. 31. N°22, p. 9.28.
- Armijos, A. P., Paucar, C. V., Quintero, J. A. (2023) Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Barreyro, J. P. (2020) La comprensión del texto escrito. En D. I. Burín (Comp.), *La competencia lectora a principios del siglo XXI: texto, multimedia e Internet*. Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/competencialectora/>
- Bausela, E. (2004) La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Investigación*. Vol. 35, N°1, p. 1-9.
- Berrocal, E., Expósito, J. (2011) El proceso de la investigación educativa II: investigación-acción.. En López, R. (Coord.), *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. (p. 35-50). Grupo Editorial Universitario.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. (2006) Anagrama, p. 21-43.
- Castellanos, E. R., Castro, J. J. (2017) Estrategias didácticas para mejorar la lectura y la escritura. *Revista Científica*. Vol. 2, N°6, p. 74-91
- Centro de Investigación en Política Pública (2023) Pisa 2022: Dos de cada tres estudiantes no alcanzan el nivel básico de aprendizaje. [PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México ... - IMCOIMCOhttps://imco.org.mx › pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudi...](https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico)
- Cerrillo, P. C. (2010) *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.

- Cervantes, R. D., Pérez, J. A., Alanís, M. D. (2017) Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del plantel N°172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XXVII, núm. 2, p. 73-114. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Chambers, A. (2007) *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Ciro, L. A. (2007) El diccionario como objeto de estudio y herramienta didáctica en la enseñanza de la lengua. *EL ÁGORA USB*, vol. 7, núm. 1, pp. 57-64. Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín.
- Condemarín, A. (2007) Material de apoyo elaborado para acompañamiento a docentes de las escuelas beneficiarias 2007. Proyecto ALDA EDUCA.
- Crusgo, S. (2011) La literatura contemporánea mexicana es ¿actual? *Revista Asequías*. (57), p. 7-17.
- Cueva, T., Jara, O., Arias, J., Flores, F. A., & Balmaceda, C. A. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes* (1.^a ed.). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>
- De Diego, J. L. (2024) ¿A qué llamamos literatura?: todas las preguntas y algunas respuestas. 1^a edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Del Valle, M. (2016). *El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria*. *Educere*, 20(65), 91–98. Universidad de los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429010>
- Díez, A. (2012) Sobre la interpretación. (I) Teoría de la acción. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsic.* 33 (117), p. 47-66. Doi: 10.4321/S0211-57352013000100004
- Dominguez, I., Rodríguez, L., Torres, Y., Ruiz, M. M. (2015) Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*.
- Dos santos, A. C. (s.f.) *El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE*. UERJ/UVA.
- Escudero, C. L., Cortéz, L. A. (2018) *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. UTMACH.
- Estupiñán, M., Olave, G., Rojas I. (2012) Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y educadores*. Vol. 15, N° 1, p. 45-61.
- Fernández, M. (2014). *Comprensión lectora: historia y componentes del proceso lector*. Publicaciones Didácticas, (52), 105–110. <https://core.ac.uk/display/235862584>
- Figuroa, S., Gallego, J. L. (2021) Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista signos*. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342021000200354&script=sci_arttext

- Flores, M. F. (2018) Estrategias de lectura y textos narrativos como herramientas para desarrollar la comprensión lectora. (Trabajo de grado, UNAM) Repositorio institucional UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/estrategias-de-lectura-y-textos-narrativos-como-herramientas-para-desarrollar-la-comprension-lectora-300751?c=QpzYPo&d=true&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., León, J. A. (2019) Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. Psicología educativa, 25, 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Gamboa, J. (2010, 11, 23) Los textos narrativos. <https://youtube.com/watch?v=vjtfNJYHOFI>
- García, C. B. (2019) Mejora de los niveles de comprensión lectora por medio de textos literarios en quinto grado en el nivel primaria. (Trabajo de grado, BECENE) Repositorio institucional BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/>
- Garrido, F. (2022) Belleza y poesía: lucubraciones. En Leyva, J. A., Turrubiarres, N. J. (eds.) Cantares de poetas mexicanos: didáctica de la poesía. BECENE. Ediciones del Lirio.
- Gómez, J. (2011) Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo. Vol. II, núm. 2.
- González, M. J., Barba, M. J., González, A. (2010) La comprensión lectora en educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación N° 53/6. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Gómez Martínez, (s.f.) Introducción a la narrativa. <https://www.ensayistas.org/curso3030/genero/narrativa/>
- Gracida, M. Y. (2011) Texto narrativo. En Textos Modelo. Portal Académico del CCH, UNAM. <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad1/textosmodelo/textoNarrativo>
- Greimas, J. (1966) Sémantique structurale: recherche de méthode. Larousse.
- Gutiérrez, A., Montes de Oca, R. (2004) La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México) Revista Iberoamericana de Educación. <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>
- Guerra, E., Kronmuller, E. (2021) El porqué de la importancia del vocabulario para la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile. Recuperado de: <https://ciae.uchile.cl/noticia/serie-foco-en-educacion-el-porque-de-la-importancia-del-vocabulario-para-la-comprension-lectora-en-estudiantes-universitarios>
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón, H. (2012) Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm 1, p. 183-202. Universidad de Granada.
- Hanemann, U. (2023) Impulsar la alfabetización para unas sociedades más pacíficas, justas y sostenibles. Naciones Unidas.

- Herrera, F. I. (2023) Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de estrategias didácticas en un grupo de sexto grado de educación primaria. (Trabajo de grado, BECENE) Repositorio institucional BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/>
- Hernández, J. A. (2022). Teoría de la literatura: Nociones fundamentales. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/teoria-de-la-literatura-nociones-fundamentales-1157932/html/eoria-de-la-literatura-nociones-fundamentales-1157932.pdf\[file-service://file-JRF4aD83c7AKk57yMEGiPc\]](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/teoria-de-la-literatura-nociones-fundamentales-1157932/html/eoria-de-la-literatura-nociones-fundamentales-1157932.pdf[file-service://file-JRF4aD83c7AKk57yMEGiPc])
- Hernández L., García, M., González, V., Domínguez, A. B. (2023) ¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de educación primaria? Revista de Psicología y Educación. Universidad de Salamanca.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. P. (2010) Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.
- INEGI. (2020). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. <https://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2022) Lectura ¿para qué? Nueva educación latinoamericana, Vol 10.
- Jiménez, A., Robles, F. J. (2016) Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Revista EDUCATECONCIENCIA. Vol. 19, N° 10, p. 106-113.
- Latorre, A. (2005) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- Lerner, D. (2012) ¿Es posible leer en la escuela? En M. Terry y N. Amado (Coords.) La lectura y la escritura en la escuela: Textos para compartir. (p. 9-28) Ministerio de Educación de la Nación.
- León, J. A., Solari, M., Olmos, R., Escudero, I. (2011) La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. Revista de Investigación Educativa, vol. 29, núm. 1, p. 13-42. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Leyva, J. A., Hernández, L. (2024) Diseño de propuestas didácticas para favorecer la labor del docente como mediador de lectura. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Leyva, J. A., Turrubiarres, N. J. (eds.) (2022) Cantares de poetas mexicanos: didáctica de la poesía. BECENE. Ediciones del Lirio.
- Leyva, J. A., Vaca, M. A. (2020) La lectura en voz alta y la escenificación: Un camino hacia la comprensión de la narrativa. Revista Electrónica Educare, vol. 24, p. 1-19.
- Loayza, E. F. (2021) El arborigrama. Estrategia de comprensión lectora de textos narrativos. Investigación Valdizana, vol. 15, núm. 2, p.89-100. Universidad Nacional Hermillo Valdizán.
- Madero, I. P., Gómez, L. F. (2013) El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 18, N°56, p. 113-139.
- Maina, M. G., & Papalini, V. A. (2021). Lectura(s): hacia una revisión del concepto. Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, (23).

[https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5Dialnet-Lecturas-7698182.pdf\(file-service://file-QRx8TRui7M6xJSVZjYqZ4p\)](https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5Dialnet-Lecturas-7698182.pdf(file-service://file-QRx8TRui7M6xJSVZjYqZ4p))

- Martínez, J. D. (2004) El valor de la lectura como instrumento de aprendizaje. Puertas a la lectura. N° 17. Universidad de Extremadura.
- Martínez, M. (2006) La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI. Vol. 9, N° 1, p. 123-146.
- Méndez, A. B. (2020) Las artes visuales una estrategia para fortalecer la comprensión lectora. (Trabajo de grado, BECENE) Repositorio institucional BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/>
- Mendiola, C. E. (2023) La comprensión lectora: experiencias de intervención docente en sexto grado de educación primaria. (Trabajo de grado, BECENE) Repositorio institucional BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/>
- Mendoza, R. (2006) Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones. Instituto Nacional de Salud Pública
- Molina, J., Vargas, E. L., González, V. H., Villegas, A. A., (2020) Correlación entre comprensión lectora e imágenes internas en niños de escolaridad primaria. Revista de Psicología N°1, Vol. 2, p. 371-384.
- Monje, C. A. (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana
- Morote, P. (s.f.) Las leyendas y su valor didáctico. En Actas del XL Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), p. 391-403. AEPE.
- Moya, J. J. (2022) Estrategia didáctica para la comprensión de textos literarios en el nivel primario. Alternancia, Revista de Educación e Investigación. Vol. 4, N° 7, p. 58-72.
- Naciones Unidas (2021) La UNESCO y CommonLit abren biblioteca digital. Naciones Unidas: <https://mexico.un.org/es/166971-%C2%A1s%C3%BAmate-la-lectura-en-familia>
- Navarro, D. (2022) Análisis de los géneros literarios a través de la literatura comparada. Revista Especializada en Estudios Culturales y Humanísticos. Núm. 19. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/227/2274129008/>
- Neill, D. A., Cortéz, L. (2018) Procesos y fundamentos de la investigación científica. UTMACH.
- Nueva Escuela Mexicana (2022) Plan y programas de estudio para la educación básica. Secretaría de Educación Pública.
- Ocampo, A. (2019) La comprensión en acción: un análisis sobre sus niveles y cualidades. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Vol. 16, N°2. <http://releve.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2556/pdf>

- Ocanto, I. (2009) La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la transferencia. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Vol. 10, N° 2, p. 243-253.
- Ochoa, A. T. (Coord.) (2006) Conocimientos fundamentales de literatura. Vol. 1. UNAM. Mc Graw Hill.
- Pedrosa, (s.f.) Literatura oral, literatura popular, literatura tradicional. Biblioteca de El Colegio de San Luis.
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://biblio.colson.edu.mx/arch/especi/lit_tra_005.pdf&ved=2ahUKEwiG6puX0fOMAxVkKEQIHb8FOzAQFnoECAkQAQ&usg=AOvVaw1JsGUfw95XMAbPwmh_jb8y
- Pérez, D., Pérez, A. I., Sánchez, R. (2013) El cuento como recurso educativo. Revista de investigación. p. 1-29.
- Prado, J. (2005) Estrategias y actividades para el uso del diccionario en el aula. Revista Káñina, vol. XXIX, p. 53-71. Universidad de Costa Rica.
- Prieto, M. N. (2021) La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. Revista Huellas, Vol. 25, N° 1. <http://dx.doi.org/10.19137/huellas-2021-2506>
- Quistian, I. V. (2023) Uso de las Tic como estrategia de mediación en la enseñanza para fomentar la comprensión lectora. (Trabajo de grado, BECENE) Repositorio institucional BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/>
- Ramírez, C. C, Fernández, M. (2022) Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa en Colombia. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, vol. 27, núm. 2, p. 484-502. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Ramírez, L. G. (2017, 21 de agosto) La comprensión lectora: un reto para alumnos y maestros. Observatorio-Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017-8-21-la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros/>
- Raven, E. (2014) La investigación cuantitativa, la investigación cualitativa y el investigador. ARJÉ. Revista de posgrado FACE-UC. Vol. 6, N°15, p. 181-188.
- Rodríguez, P. O. (2022) El audiolibro digital y las alternativas de la narración sonora. Austral comunicación. Vol. XI, N°2, p. 1-25
- Rojas, K. P., (2021) Efecto de la narración como estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa lectora de los estudiantes de 7° del colegio del Sagrado Corazón Vía Puerto. (Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda, seccional Barranquilla) Repositorio insititucional Universidad Sergio Arboleda: <https://www.usergioarboleda.edu.co/investigacion>
- Sánchez, A. E. (2024) Autonomía para mejorar la comprensión lectora mediante estrategias didácticas en un grupo de cuarto año de primaria. (Trabajo de grado, BECENE) Repositorio institucional BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/>

Sánchez, H. (2013) La comprensión lectora, base del pensamiento crítico. Segunda parte. Horizonte de la ciencia. Vol. 3, N° 5, p. 31-38.

Secretaría de Educación Pública (2023) Lenguajes. Colección Ximhai.

Smyth, J. (1991) Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de Educación, N° 294, p. 275-300.

Soto, M. (2017) El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. Zona próxima, núm. 27, p. 51-65.

Tancara, C. (1993) La investigación documental. Temas sociales (17) p. 91-106.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es.

Toala, U. T., Yépez, S. P., Vergara, E. N. (2018) La comprensión lectora y sus estrategias para el desarrollo de destrezas en los estudiantes: un estudio de caso. Luz, vol. 17, núm. 4. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589167642013>

Turón, F. (2017, 21 de agosto) La literatura mexicana del siglo XX a la luz de la Revolución. Periódico Zócalo. <https://www.zocalo.com.mx/la-literatura-mexicana-del-siglo-xx-a-la-luz-de-la-revolucion/>

UNESCO (2019) Estrategia de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos 2020-2025. UNESCO

UNICEF. (2022, 23 de junio). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple>

UNESCO. (2021, 30 de noviembre). *La UNESCO alerta que desde 2013 hay falta de avances en los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-alerta-que-desde-2013-hay-falta-de-avances-en-los-aprendizajes-fundamentales-en-america-0>

UNICEF (2023, 19 de junio) Siete consejos para fomentar la lectura. UNICEF. [Siete consejos para fomentar la lectura - UNICEF](https://www.unicef.org/crianza/etapa-escolar/siete-consejos-para-fomentar-la-lectura)<https://www.unicef.org/crianza/etapa-escolar/siete-consejos-para-fomentar-la-lectura>

UNICEF (2022, 16 de septiembre) UNICEF advierte que los niveles de aprendizaje son alarmantemente bajos, ya que se calcula que sólo una tercera parte de los niños y niñas de 10 años del mundo pueden leer y comprender una historia sencilla. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/unicef-advierte-niveles-aprendizaje-bajos-solo-tercera-parte-ninos-pueden-leer>

Valenzuela, E. (2011) La leyenda: un recurso para el estudio y la enseñanza de la geografía. Investigación Universitaria Multidisciplinaria. N° 10. p. 7-14.

- Vallorani, C. M., Gibert, I. (2022) El audiolibro: la nueva oralidad en la era digital. Revista Internacional de Cultura Visual. 2022, p. 2-9. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3734>
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Vich, V. (2019) ¿Qué es la poesía? Esa eterna pregunta, otra respuesta incompleta. Red Literaria Peruana. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vélez, R. (2023, marzo, 23) Clausura del 35 ANIVERSARIO de la Esc. Sec. “Dionisio Zavala Almendárez”, en el Teatro de la Paz. (Video) YouTube. <https://youtu.be/ZjtajR27tuA?si=pbYDP1CQZInhyTUh>
- Vélez, R. (2023, junio 29) Clausura del 40 ANIVERSARIO de la Esc. Sec. “Dionisio Zavala”. Concierto: “El Túnel del Tiempo” (Video) YouTube. <https://youtu.be/NcAY63fG3cA?si=cBdWihYbGIFm8Ag4>
- Vicente, K. (2024). La lectura y escritura en la nueva escuela mexicana. Un análisis documental en educación básica en México. *Formación Estratégica*, 7(1), 126–142. Recuperado a partir de <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/118>
- Vidal, M., Rivera, N. (2007) Investigación-acción. Educación Médica Superior. Vol. 21. N°4, p. 1-15.
- Vila, E. J. (2007) Acerca de la interpretación literaria. Question, Vol. 1, N°13, texto completo.
- Villalobos, J., De Cabrera, C. M. (2009) Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales. (14), p. 139-166.
- Vizcaíno, P. I., Cedeño, R. J., Maldonado, I. A. (2023) Metodología de la investigación científica: guía práctica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Vol. 7, N° 4, p. 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Zavala, M. (2020) La leyenda. Aproximaciones a un género “casi inasible”. Revista de Literaturas Populares. Año XX, Números 1 y 2.

ANEXOS

Anexo 1. Cuento “La vieja que engañó a la muerte”



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
en Educación Secundaria
Práctica profesional y vida escolar



Instrumento de diagnóstico

La vieja que engañó a la Muerte

Puede ser verdad, puede que no lo sea, pero había una vez una vieja muy vieja. Era realmente muy pero muy vieja, más vieja que el jardinero que plantó el primer árbol del mundo. Sin embargo, estaba llena de vida y la idea de morir le quedaba muy lejos. Se pasaba el día atareada en su casa lavando, limpiando, guisando, cosiendo, planchando y quitando el polvo, como si fuese una joven ama de casa.

Pero, un día, la Muerte se acordó de la vieja y fue a llamar a su puerta. La anciana estaba lavando y dijo que, justo en ese momento, no podía irse. Aún debía aclarar, estrujar, hacer secar y planchar su ropa. Aun dándose prisa, pensaba que estaría lista, en el mejor de los casos, a la mañana siguiente; por tanto, la muerte haría mejor en volver un día después.

-Espérame, entonces, mañana a la misma hora- dijo la Muerte, y escribió con tiza en la puerta: “Mañana”.

Al día siguiente, la Muerte volvió para llevarse a la vieja.

-Pero, señora Muerte, sin duda usted se ha equivocado. Mire la puerta y verá cuál es el día fijado para venir a buscarme- observó la vieja.

La Muerte miró la puerta y leyó: “Mañana”.

-Está claro, pues –añadió la vieja-. Tiene que venir mañana, no hoy.

La Muerte fue al día siguiente. La vieja la recibió con una sonrisa y le dijo: -Pero, señora Muerte, usted se ha equivocado otra vez. ¿No recuerda que usted misma escribió en la puerta que vendría mañana y no hoy?

Y así la historia continuó durante todo un mes. Pero la Muerte acabó por cansarse. El último día del mes le dijo: -¡Me estas engañando, vieja! Mañana vendré a buscarte por última vez. ¡Recuérdalo bien!- dijo. Borró de la puerta lo que ella misma había escrito y se fue. La vieja, en ese momento, dejó de sonreír. Pensó mucho, porque quería encontrar otra manera de engañar a la muerte. No pegó ojo en toda la noche, pero no llegó a idear nada.

-Me esconderé en el barrilito de la miel- se decía la vieja-, ¡Seguramente la Muerte no me encontrará ahí dentro!-. Y se escondió en el barrilito de la miel, dejando fuera sólo la nariz. Pero de repente pensó: -¡Por el amor de Dios, la Muerte es astuta! ¡Me encontrará en el barrilito de miel y me llevará consigo!

Salió del barril y fue a esconderse en una cesta llena de plumas de ganso. Pero de repente pensó: - ¡Por el amor de Dios, la Muerte es astuta! Me encontrará también en la cesta-. En el momento en que salía de la cesta, la Muerte entró en la habitación. Miró a su alrededor y no llegó a ver a la vieja por ninguna parte. En su lugar vio una figura terrible, espantosa, toda cubierta de plumas blancas y con un líquido espeso que se escurría por su cuerpo. No podía ser un pájaro, tampoco una persona, era, sin duda, algo terrible de ver. La muerte se asustó tanto que puso sus pies en polvorosa, huyó y nunca más volvió a buscar a la vieja.



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria
Ciclo escolar 2024-2025
Escuela Secundaria General "Dionisio Zavala Almendarez"
Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez



Planeación de las intervenciones didácticas

Escuela secundaria: Dionisio Zavala Almendarez		Disciplina: Español	Campo formativo: Lenguajes	Grado y grupo: 2º "E"	Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez
No.	Título de la actividad	Secuencia didáctica			Instrumento de evaluación
1	Conociendo a un nuevo amigo	Inicio - Pedir a los estudiantes que formen equipos de tres a cuatro integrantes y entregar a cada grupo uno de los dos textos de Francisco Hinojosa para que le den lectura. Desarrollo - Repartir a cada alumno una hoja de trabajo, en la cual deben escribir cualidades del protagonista de la historia que leyeron, a partir de inferencias sobre el contenido de la historia. Cierre - De manera voluntaria, un alumno comparte con el grupo la información que registro en la actividad, con la intención de que los equipos puedan enriquecer su propio trabajo.		Cuentos: "Un raro telegrama" y "Se encuentran perros", hoja de trabajo.	Escala valorativa
2	Arborigrama	Inicio Entregar a cada alumno una copia de la leyenda "Popocatépetl e Iztaccíhuatl" y solicitar que den lectura a la historia.		Leyenda "Popocatépetl e Iztaccíhuatl"	Rúbrica

		Desarrollo • Dialogar sobre el contenido de la historia y explicar los elementos del producto a realizar, que consiste en un arborigrama. Cierre • De manera individual, se realiza el arborigrama, considerando la estructura del texto que se leyó anteriormente.	Iztaccíhuitl", hoja de trabajo.	
3	Viaje a un poema amorosa raíz	Inicio • Repartir a cada alumno una hoja de trabajo, y solicitar que se de lectura al poema que se encuentra en la parte de arriba. • Posterior a la primera lectura del poema, responder a la pregunta tres de la actividad. Desarrollo • Como siguiente punto, completar la tabla que se muestra en la hoja, en la cual se deben escribir las palabras que se encuentran en el poema y buscar su definición y algunos sinónimos en el diccionario que se solicitó. Cierre • Después de completar la tabla, releer el poema y dar respuesta a la pregunta 4, lo que permite identificar si la actividad aportó a la interpretación y comprensión del poema.	Poema de amorosa raíz, hoja de trabajo y diccionario.	Cuestionario
4	Entre imágenes y personajes	Inicio • Entregar a cada alumno una hoja del cuento seleccionado para la actividad y pedir que cada alumno lea la historia. Así mismo, repartir la hoja de trabajo. Desarrollo	Cuento "El enano de Uxmal", hoja de trabajo y lápices de colores.	Escala valorativa

		- Indicar que deben realizar imágenes o representaciones mentales a partir de los cuatro momentos de la historia que se encuentran en la hoja de trabajo. Para esto, antes de dibujar en el papel, deben imaginar la historia a partir de lo que leyeron. Cierre - Dar respuesta a la pregunta que aparece al final de la hoja de trabajo, en la cual se cuestiona la relevancia de la actividad en su comprensión de la narración.		
5	Conversaciones literarias	Inicio - Formar equipos al azar y entregar a cada uno un ejemplar del cuento que se leerá. - Solicitar que cada equipo determine una estrategia para llevar a cabo la lectura del cuento dado. Desarrollo - Entregar a cada comunidad una guía con las preguntas del Enfoque Dime, a partir de las cuales deben realizar una conversación literaria, guiándose con las preguntas o agregando otras que consideren oportunas y que abonen al diálogo grupal. Cierre - De manera individual, pedir que cada alumno complete una tabla en la que registren conclusiones o reflexiones sobre los puntos que se tocaron en la conversación de sus equipos.	Cuento “El conejo en la luna”, preguntas del Enfoque Dime y hoja de trabajo.	Lista de cotejo
6	Palabras que invitan a leer	Inicio - Dar a cada alumno una copia con el texto elegido para la actividad. - Otorgar un tiempo de cinco minutos para que cada alumno de lectura a la historia.	Cuento “Tres enamorados miedosos”, hojas blancas y sobre para carta.	Rúbrica

		Desarrollo - Entregar a todos una hoja en blanco y explicar que, en ella deberán redactar una carta a un profesor de la escuela, en la que deben reseñar la historia que leyeron, así como emitir una opinión o recomendación sobre el contenido de esta. Cierre - Promover la autoevaluación de los escritos para que este cumpla con los elementos necesarios, mismos que fueron escritos con anterioridad en el pizarrón.		
7	Rulfo a través de nuestros ojos	Inicio - Formar un círculo al centro del salón y presentar el cuento “No oyes ladrar los perros” por medio de un audiolibro. - Hacer pausas en la narración para monitorear la atención y comprensión de los estudiantes por medio de preguntas. Desarrollo - Una vez que se concluyó la historia, plantear al grupo que cada uno debe diseñar un póster, imaginando que el cuento que escucharon sería adaptado a una película. - Dialogar en grupo sobre los elementos que podrían incluirse en el póster. - Trabajar en el diseño y realización del producto final. Cierre - Presentación de los trabajos de cada alumno.	Audiocuento “No oyes ladrar los perros”, cartulina, lápices y hojas de colores.	Escala valorativa

Anexo 3. Cuento “Un raro telegrama”



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria
Ciclo escolar 2024-2025
Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendarez”
Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez



Un raro telegrama

Francisco Hinojosa

Un día, mientras comíamos las famosas tortitas de papa con papaya verde que cocina mi mamá, tocaron el timbre. Era el cartero. Como casi siempre, yo fui el encargado de abrir la puerta.

-¿Calle 5 de mayo número 23?- preguntó en cuanto le abrí.

-Sí, señor.

-¿Es la casa del señor Blanco?

-La mismísima

-Tiene un telegrama URGENTE- dijo la palabra como si se tratara de un mensaje del que dependiera el futuro del planeta- Firme aquí de recibido.

Sin decir más puse mi firma -o sea, mi nombre un poquito adornado- y el señor me entregó un sobre delgadito. De inmediato, lleno de curiosidad, se lo entregué a mi papá.

Yo ya sabía que los telegramas existían, pero en la vida había visto uno. Lo que más me intrigaba es que se tratara de un telegrama URGENTE para mi papá, que casi nunca recibía correspondencia. También lleno de curiosidad, se puso sus lentes para ver de cerca y leyó lo que decía el papel rapidísimo, como si hubiera tenido solo cinco palabras.

-No es posible: me informan en este telegrama que murió Estrella.

-¿Cómo? -preguntó mi mamá.

-No lo sé. Lo único que dice es: “ESTRELLA FALLECIÓ TIJUANA (PUNTO) SENTIMOS MUCHO”, y lo firma Xavier Carrasco.

-¿De qué habrá muerto la pobre? -preguntó mi mamá-. ¿Ya era grande?

-Pues la mera verdad... ahora que me preguntas... no, no tengo la menor idea de si era joven o vieja. Es más, no me acuerdo nada de nada de ninguna Estrella... ¿Será acaso una tía o una prima? ¿O la vecina de mi padrino?

-A mí me late más que era una prima... ¿No es aquella que se ponía unos escandalosos vestidos color canario?

-No, esa es Laurita, hija de mi tío Casimiro.

-En cambio ese Xavier Carrasco que te mandó el telegrama me suena mucho. ¿No es tu tío el que vive en Hermosillo?

-No, ese se llama Jacinto Malavida. En realidad yo no conozco a ningún Carrasco.

En lo que mis papás se trataban de acordar de la prima muerta, del tío inexistente o de su parienta que se vestía como canario, yo tomé el telegrama por pura curiosidad y al leerlo descubrí un error: en efecto, estaba bien escrita la dirección, 5 de mayo número 23, y sí estaba dirigida a un señor Blanco, pero su nombre no era Manuel, como el de mi padre.

-Miren- les dije, justo cuando estaban tratando de recordar si la tal Estrella era sobrina nieta de mi abuela Socorro-, ya encontré cuál es la confusión.

Me miraron sorprendidos. Estoy seguro de que mi papá estaba apunto de pedirme que no me metiera en las conversaciones de los mayores, cuando me dijo:

-A ver, Edgardo, ¿qué nos tiene el detective de la casa?

-No soy detective... Solo leí bien el nombre al que va dirigido el telegrama: no es Manuel Blanco, sino Emmanuel Blanco.

Mi padre se acercó a mi para confirmar lo que acababa de decirle.

-Tienes razón... No sabes el gusto que me da no tener una pariente muerta en Tijuana.

-Y con el frío que está haciendo ahora -agregó mi madre-, hubiera sido muy incómodo tener que viajar al norte.

-Cada vez están mas despistados los carteros, ¿verdad, mi amorcito?

Y como si no pasara nada, mis papás terminaron de comer y olvidaron el asunto.

Y claro, yo me quedé con la preocupación de encontrar al verdadero destinatario del telegrama para darle la noticia de que la tal Estrella había muerto. Lo primero que hice fue buscar en la guía de la ciudad para ver si existía otra calle con el mismo nombre. Sí había una 5 de mayo en la colonia Vistabella, al otro extremo de la ciudad. Con la ayuda de mi primo Sebastián, a quien mis tíos le prestan a veces el coche, fuimos al domicilio. Nos encontramos que el número 23 de la calle 5 de mayo era una peluquería y nadie conocía allí a ningún señor Blanco.

El siguiente paso fue buscar en el directorio telefónico. Encontré un Emmanuel Blanco, con domicilio en 5 de febrero número 23. ¡Esa había sido la equivocación de quien envió el telegrama! Confundió la fecha de la Batalla de Puebla, 5 de mayo, con la del día de la Constitución, 5 de febrero. Luego, me armé de valor y llamé por teléfono. Me contestó la voz de una viejita. Me dijo que su hijo Emmanuel no estaba. Decidí explicarle todo lo de la confusión del telegrama para que ella le diera la noticia de que Estrella había muerto.

-Emmanuel se va a poner muy triste -me dijo-. No sabe cuánto quería a Estrella. Es más, era su favorita. Si usted la hubiera visto correr...

-¿Correr?

-Claro, con esa yegua ganó varios premios en el Hipódromo de Tijuana.

Hinojosa, F. (2006) Las gallinas de mi abuelo. Ediciones SM.

Anexo 4. Cuento “Se encuentran perros”



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria
Ciclo escolar 2024-2025
Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendarez”
Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez



Se encuentran perros

Francisco Hinojosa

En un tablero colocado afuera de la farmacia de don Agustín la gente de mi colonia suele poner avisos. Se rentan casas o departamentos, se venden bicicletas usadas, se solicitan plomeros y electricistas, se cambian libros o discos, se anuncia en bautizos y bodas, etcétera. Es un tablero útil para todos.

Se los cuento porque hace poco me encontré allí con un cartel que decía “se busca perro labrador, color miel. Responde al nombre de yuca. Habrá recompensa para quien lo encuentre.” Dos fotografías -una de la mascota con una niña y la otra del perro con un hueso en el hocico- completaban la información.

Resulta que el día siguiente, de regreso a la escuela, me encontré de pura casualidad con un perro idéntico al de las fotografías. Estaba amarrado a un árbol, con una cuerda vieja, en un terreno baldío. En cuanto le grité por el nombre que decía el cartel, Yuca, me ladró con entusiasmo. Se le veía contento y al mismo tiempo nervioso.

El paso siguiente era lógico: ir a la farmacia para tomar los datos de los dueños. Una vez allí me di cuenta de algo absurdo: el cartel estaba muy bien hecho, con buena letra, con las fotografías a colores, pero con un grave error: no decía el nombre de quién lo había puesto, ni el teléfono al que habría que llamar en caso de encontrar al perro. Don Agustín me dijo que no sabía quién lo había puesto en el tablero.

Lo que se me ocurrió entonces fue hacer un anuncio muy vistoso que pegué justo debajo del cartel. Decía lo siguiente: “encontré al perro labrador. Como no dejaron teléfonos ni dirección para comunicarme, les dejo el mío”, y anoté bien claros mis datos. Luego de hacerlo, fui al terreno comprobar que el perro siguiera ahí. Estaba dormido y seguía atado.

A la mañana siguiente, un sábado, llamó por teléfono a un señor de nombre Tobías Santos para decirme que era el dueño. Le di la dirección del terreno baldío y él prometió comunicarse conmigo en cuanto lo hubiera recuperado para poder darme la recompensa.

La cosa no para allí: hacia el mediodía recibí otra llamada, de una tal señora Lorena Lemus, para decirme que su hijo era el propietario de Yuca.

-Pero, pero... -me puse muy nervioso-, me llamó por la mañana un señor de nombre Tobías Santos..., dijo que él era el dueño... ¿lo conoce usted?

Le conté todo y, por su llanto y sus palabras, supe que en verdad ella y su hijo eran los legítimos dueños. Yo mismo me ofrecí acompañarla en ese momento para buscar a Yuca

en el sitio en el que lo había visto. Nos encontramos a los 10 minutos en el lugar: el perro labrador ya no estaba allí.

Me dio mucha pena su desconsuelo. Así que le prometí que si el tal Tobías llamaba de nuevo para darme la recompensa, me comunicaría con ella. Pero como al día siguiente no me llamó, supuse que ya estaba todo claro: el señor Santos era, además de mentiroso, un ladrón de perros.

Y por supuesto, no quise quedarme sentado y con los brazos cruzados. Primero me puse a buscar a Tobías Santos en el directorio telefónico. No existía nadie con ese nombre. Luego, le llamé a mi primo Sebastián -tiene 22 años y mis tíos le prestan su coche- para pedirle que me acompañara a dar algunas vueltas por el barrio. Quizás con un poco de suerte nos topáramos con Yuca. Después de una hora y media mi primo me dijo que tenía otras cosas más importantes que hacer.

Finalmente, fui a la farmacia por el cartel de la señora Lorena. Como le expliqué a don Agustín lo que había pasado él no dudó en dármelo. A partir de ese cartel hice varios más: en dos de ellos puse una de las fotografías y en otros tres hice yo una descripción del perro. No me olvidé de anotar claramente el nombre y el teléfono de la propietaria. Esa misma tarde fui a pegar los carteles en varias partes del barrio: en la biblioteca del parque, en el mercado, en el consultorio del veterinario, afuera del terreno baldío donde había visto a Yuca y, por supuesto, en la farmacia de don Agustín. Y al día siguiente escribí un aviso en el periódico mural de la escuela.

A los dos días me llamó por teléfono la señora Lemus y me contó que mis carteles funcionaron muy bien, ya que dos personas le llamaron para decirle que habían encontrado a Yuca. Con la primera fue al lugar de la cita y resultó que no era su perro, aunque reconoció que era muy parecido. Y la segunda fue increíble: le llamó el propio Tobías Santos. Resulta que el señor creyó que Yuca era el labrador que había extraviado su nieto y lo recogió para darle una sorpresa. Por supuesto que se equivocó. Y hasta ese día en que vio mi cartel pudo regresarlo.

La señora Lorena se quedó muy contenta y agradecida al recuperar la mascota de su hijo. Como recompensa, me regaló un cuaderno de hojas blancas hecho por ella y me invitó a su casa a comer panqué de nuez y helado de vainilla.

Hinojosa, F. (2006) Las gallinas de mi abuelo. Ediciones SM.

Anexo 5. Evidencia del cierre de la primera intervención



Anexo 6. Evidencias de la primera intervención

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria
Ciclo escolar 2024-2025
Escuela Secundaria General "Dionisio Zavala Almendarez"
Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez

Nombre: [Redacted] Fecha: 21/11/24

1. Después de leer uno de los textos de Francisco Hinojosa, escribe alrededor de Edgardo algunas de sus características específicas.

✓ Curioso
✓ Inteligente
✓ honesto
✓ detective
✓ Aventurero
✓ Cuidadoso
✓ Atento

Edgardo

REVISADO
PROF. OMAR
¡Bien!



Nombre: [REDACTED] Fecha: 21/Nov/24

1. Después de leer uno de los textos de Francisco Hinojosa, escribe alrededor de Edgardo algunas de sus características específicas.



 **REVISADO**
PROF. OMAR
¡Bien!

Anexo 7. Leyenda “Popocatepetl e Iztaccíhuatl”



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

Ciclo escolar 2024-2025

Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendarez”

Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez



1. Lee el siguiente texto

El Popocatepetl y la Iztaccíhuatl

Hace tiempo, cuando los aztecas dominaban el Valle de México, los otros pueblos debían obedecerlos y rendirles tributo, pese a su descontento. Un día, cansado de la opresión, el cacique de Tlaxcala decidió pelear por la libertad de su pueblo y empezó una terrible guerra entre aztecas y tlaxcaltecas.

La bella princesa Iztaccíhuatl, hija del cacique de Tlaxcala, se había enamorado del joven Popocatepetl, uno de los principales guerreros de este pueblo. Ambos se profesaban un amor inmenso, por lo que antes de ir a la guerra, el joven pidió al padre de la princesa la mano de ella si regresaba victorioso. El cacique de Tlaxcala aceptó el trato, prometiendo recibirlo con el festín del triunfo y el lecho de su amor. El valiente guerrero se preparó con hombres y armas, partiendo a la guerra después de escuchar la promesa de que la princesa lo esperaría para casarse con él a su regreso. Al poco tiempo, un rival de Popocatepetl inventó que éste había muerto en combate. Al enterarse, la princesa Iztaccíhuatl lloró amargamente la muerte de su amado y luego murió de tristeza.

Popocatepetl venció en todos los combates y regresó triunfante a su pueblo, pero al llegar, recibió la terrible noticia de que la hija del cacique había muerto. De nada le servían la riqueza y poderío ganados si no tenía su amor.

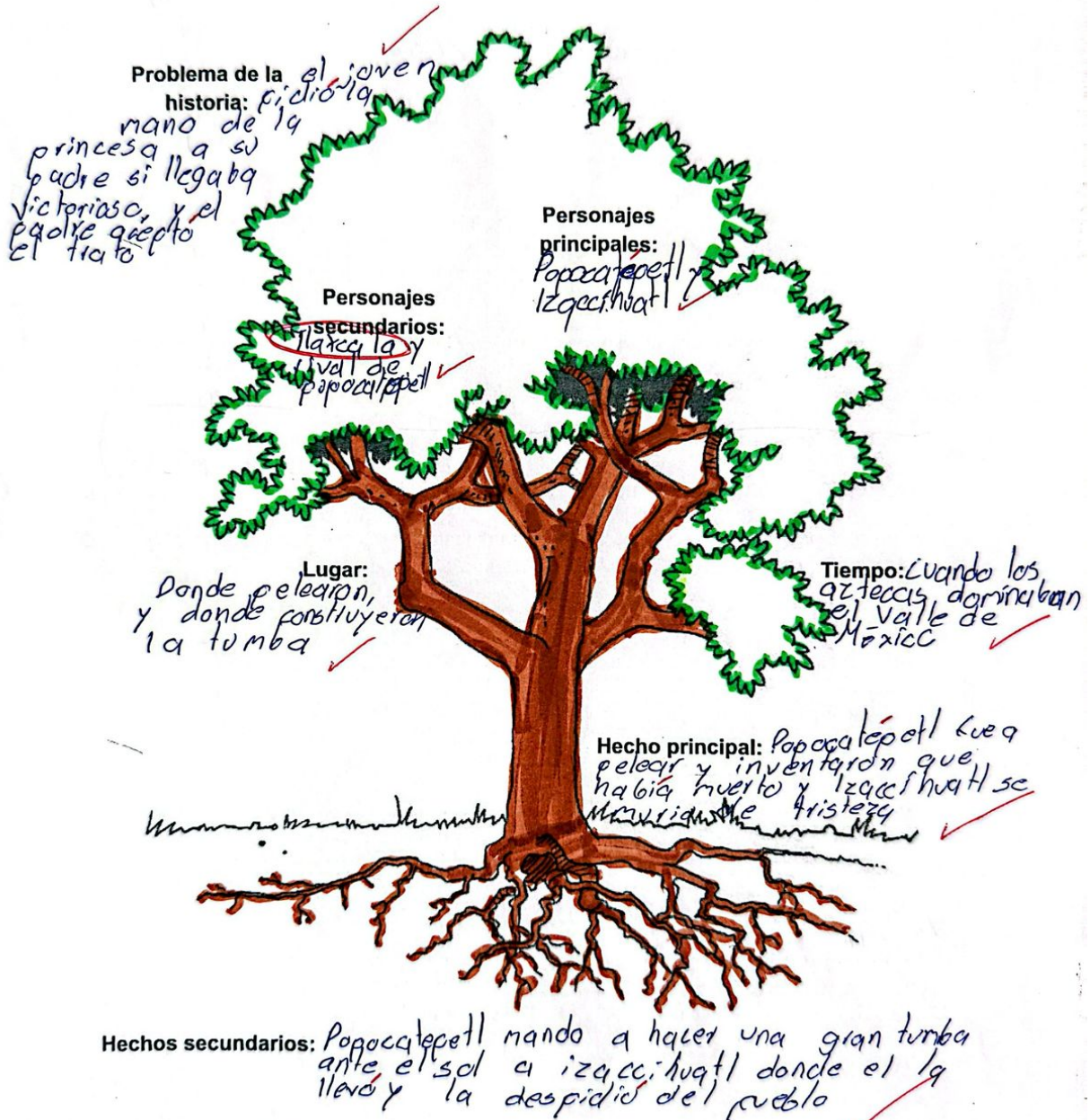
Entonces, para honrarla y a fin de que permaneciera en la memoria de los pueblos, Popocatepetl mandó que 20,000 esclavos construyeran una gran tumba ante el Sol, amontonando diez cerros para formar una gigantesca montaña.

Desconsolado, tomó el cadáver de su princesa y lo cargó hasta depositarlo recostado en su cima, que tomó la forma de una mujer dormida. El joven le dio un beso póstumo, tomó una antorcha humeante y se arrodilló en otra montaña frente a su amada, velando su sueño eterno. La nieve cubrió sus cuerpos y los dos se convirtieron, lenta e irremediamente, en volcanes.

Desde entonces permanecen juntos y silenciosos Iztaccíhuatl y Popocatepetl, quien a veces se acuerda del amor y de su amada; entonces su corazón, que guarda el fuego de la pasión eterna, tiembla y su antorcha echa un humo tristísimo...

Anexo 8. Evidencias de la segunda intervención

2. A continuación, escribe lo que se te solicita:



REVISADO
PROF. OMAR
¡Bien!

2. A continuación, escribe lo que se te solicita:

Problema de la historia: ✓
un rival de popocatepetl, inventó que el había muerto y la princesa murió de tristeza.

Personajes principales: ✓
popocatepetl
Iztaccihuatl

Personajes secundarios: ✓
el cacique de Tlaxcala
rival de popocatepetl

Lugar: ✓
valle de México

Tiempo: ✓
pasado

Hecho principal: ✓
cuando Popocatepetl regresó del combate, se enteró que la princesa había muerto, y fue a llevarla a una montaña y se convirtieron en volcanes.

Hechos secundarios: ✓
Popocatepetl fue a pelear por la libertad de su pueblo porave al regresar se casaría con la princesa.

REVISADO
PROF. OMAH
¡Excelente!

Anexo 9. Poema de amorosa raíz



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria
Ciclo escolar 2024-2025
Escuela Secundaria General "Dionisio Zavala Almendarez"
Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez



1. Lee el siguiente poema titulado "Poema de amorosa raíz", escrito por Alf Chumacero.

Antes que el viento fuera mar **volcado**,
que la noche se **unclera** su vestido de luto
y que estrellas y luna **fincaran** sobre el cielo
la **albura** de sus cuerpos.

Antes que luz, que sombra y que montaña
miraran levantarse las almas de sus **cúspides**;
primero que algo fuera flotando bajo el aire;
tiempo antes que el principio.

Cuando aún no nacía la esperanza
ni vagaban los ángeles en su firme blancura;
cuando el agua no estaba ni en la ciencia de Dios;
antes, antes, muy antes.

Cuando aún no había flores en las sendas
porque las sendas no eran ni las flores estaban;
cuando azul no era el cielo ni rojas las hormigas,
ya éramos tú y yo.

Anexo 10. Evidencia de la tercera intervención

2. Completa la siguiente tabla guiándote con el ejemplo de la primera línea.

Palabras subrayadas	Significado	Sinónimo (s)	Cambio en el verso	¿Restó o sumó significado? ¿Por qué?
Volcado	Expresión de gran intensidad o desbordamiento emocional.	Desbordado, accidentado, invertido.	Antes que el viento fuera mar desbordado.	Sí, pues la idea es mas clara, está comparando al viento con un mar desbordado o agitado.
Unclera	Unirse al resto a los cuerpos u otros animales de trabajo.	Sujetar, amarrar, unir.	que la noche se uniera su vestido de luto	¡Todavía no entendí do qn
Fincaran	Instalarse en una lugar.	construir, edificar, sustentar.	y que estrellas y luna edificaran sobre el cielo	Sí, entendi mejor el verso por que así se entiende mejor
Albura	Se usa para describir algo blanco o muy claro.	Blancura, claridad, pureza.	la pureza de sus cuerpos	Sí, entendi por que ya se que se refiere a pureza.
cúspides	Cumbre de las montañas de forma puntiaguda.	Cima, cumbre, pico.	miraran levantarse las almas de sus cúspides.	Sí, entendi por que el sinónimo es mas común

Anexo 11. Cuento “El enano de Uxmal”



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria
Ciclo escolar 2024-2025
Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendarez”
Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez



El enano de Uxmal (versión de Luis Leal)

Había una vez una viejita que vivía sola. No tenía hijos y su esposo había muerto. Desesperada, un día la viejita tomó un huevo, lo envolvió en unos trapos y lo colocó en un rincón oscuro de su dormitorio. Todos los días lo desenvolvía, pero el huevo estaba igual.

Un día, sin embargo, la viejita descubrió que, como por arte de magia, del huevo salía un niño. Llena de felicidad, lo llamó hijo. En año y medio el niño que había salido del huevo ya andaba, y hasta hablaba. La viejita estaba contentísima y decía a todo el mundo que su hijo crecería y sería un gran señor. Pero entonces algo pasó. El niño dejó de crecer. Pasaban los años y el hijo de la viejita no crecía. Se quedó del tamaño de un enano. Era un enanito muy bonito y muy gracioso. Cuando caminaba por las calles del pueblo toda la gente se detenía para saludarlo y preguntarle cómo estaba su mamá. En la escuela algunos de los estudiantes le hacían travesuras. Pero a él no le importaba y todos los días jugaba con ellos. También estudiaba mucho porque quería saberlo todo. A la viejita tampoco le importaba el tamaño de su hijo. Decía que el enanito era muy fuerte y muy valiente, a pesar de su tamaño. Todos los días repetía que su hijo sería un gran señor.

Pasaban los años. El enanito ya no iba a la escuela, pues había terminado sus estudios. Se quedaba en casa para cuidar a la viejita, que tenía muchos años y ya no veía. El hombre más fuerte del pueblo era el Gobernador, y siempre abusaba de su fuerza. Un día la viejita le dijo a su hijo que tenía que ir al palacio de la ciudad y desafiar al Gobernador para ver quién era en verdad más fuerte. El enanito no quería ir, pero su madre insistió y tuvo que obedecerla.

El enano se dirigió al palacio del Gobernador, el cual nunca había visto. Se quedó admirado de lo grande que era el edificio, de los muchos pisos que tenía, de sus altas torres y de sus muchas puertas. Al llegar el enanito a la puerta principal, los guardias no lo querían dejar entrar a ver al Gobernador. Le dijeron que volviera otro día porque el Gobernador estaba muy ocupado. Todos los días volvía y todos los días los guardias le decían lo mismo.

Un día se cansaron de verlo allí esperando y le permitieron entrar. El Gobernador se quedó tan sorprendido al ver al enanito que no sabía qué hacer o qué decir. Por fin le preguntó qué quería. El enano lo desafió y le dijo que quería saber quién de los dos era más fuerte. El Gobernador, en vez de enojarse, se rió y le dijo:

—Bueno, vamos a hacer una prueba. En el jardín hay una piedra muy grande.

Vamos a ver si la puedes levantar.

El enano dijo que sí, que él podía levantar la piedra. Pero cuando salió al jardín del palacio, vió que la piedra era enorme, que era más grande que él. Entonces comenzó a llorar y regresó a la casa de su madre.

La viejita le dijo que debía volver al palacio del Gobernador y decirle que si él levantaba la piedra primero, también lo haría después. El enanito volvió al palacio. Los guardias ya lo conocían y lo dejaron entrar.

Cuando estuvo frente al Gobernador otra vez, le dijo lo que la viejita le había aconsejado. El Gobernador aceptó el desafío y salió al jardín del palacio. Fue hasta donde estaba la gran piedra y, sin ninguna dificultad, la levantó, pues era muy muy fuerte. Entonces le dijo al enano:

—Ahora te toca a ti.

El enano se acercó a la piedra y como por arte de magia la levantó. El Gobernador se quedó sorprendido. No podía creer que un hombre tan pequeño como el enano pudiera levantar una piedra tan grande. Entonces el Gobernador hizo otros ejercicios para demostrar su fuerza, y el enanito hacía todo lo que veía hacer al Gobernador. Por fin, al ver que el enanito podía hacer todo lo que él hacía, le dijo que si no construía una casa más grande que su palacio, lo mataría.

Otra vez el enanito volvió llorando a su casa. La viejita le dijo que no debía llorar, pues todo saldría bien. Al día siguiente, cuando el enanito despertó, vio que la casa de la viejita, donde él vivía, se había transformado en un palacio más alto que el del Gobernador.

El Gobernador, al salir a la calle, miraba sorprendido el alto palacio del enano. Llamó al enanito y le dijo que todavía tenían que ver quién de los dos era el más fuerte. Una vez más el enanito volvió a su casa llorando para hablar con su madre y preguntarle qué debía hacer. ¡Era tan pequeño y el Gobernador era tan grande! La viejita le dijo otra vez que no debía de tener miedo, y le puso una gorra de lana en la cabeza.

El combate entre el enano y el Gobernador fue visto por todos los señores del pueblo de Uxmal. Primero el Gobernador le dio al enano un golpe muy fuerte sobre la cabeza, pero no le hizo daño. Luego trató de evitar el golpe del enano, pero había dado su palabra de honor en presencia de los señores de Uxmal y tuvo que dejar que el enano le diera un golpe.

Al primer intento, el enano le rompió la cabeza al Gobernador. Esto sorprendió un poco al enanito, pero dio un gran suspiro de alivio. Todos los presentes dijeron entonces que el enano era el más fuerte y que debía ser gobernador. En ese momento, la viejita murió. Nadie supo de qué enfermedad. Pero como tenía muchos años, su muerte no causó ninguna sorpresa. Su hijo, el enanito, gobernó por muchos años, y nunca supo la verdadera historia de su nacimiento. Fue un gran señor admirado por todo el pueblo.

En Yucatán hay una cueva en el pueblo de Maní que tiene un pasaje subterráneo. A la entrada de la cueva todos los días se encontraba una mujer que vendía refrescos. Dicen los habitantes de Maní que esa mujer era la madre del enano de Uxmal. Dicen también que el pasaje subterráneo comunica con un palacio muy grande, y que ese palacio es el palacio del enano de Uxmal.

Anexo 12. Evidencias de la cuarta intervención



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

Ciclo escolar 2024-2025

Escuela Secundaria General "Dionisio Zavala Almendarez"

Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez



2. En cada recuadro, realiza un dibujo del fragmento que ahí se menciona del texto que acabas de leer.

"Un día, sin embargo, la viejita descubrió que, como por arte de magia, del huevo salía un niño. Llena de felicidad, lo llamó hijo"



"El enano se acercó a la piedra y como por arte de magia la levantó. El Gobernador se quedó sorprendido."



"El combate entre el enano y el Gobernador fue visto por todos los señores del pueblo de Uxmal. Primero el Gobernador le dio al enano un golpe muy fuerte sobre la cabeza, pero no le hizo daño."



"El enano le rompió la cabeza al Gobernador. Esto sorprendió un poco al enanito, pero dio un gran suspiro de alivio. Todos los presentes dijeron entonces que el enano era el más fuerte y que debía ser gobernador."





2. En cada recuadro, realiza un dibujo del fragmento que ahí se menciona del texto que acabas de leer.

"Un día, sin embargo, la viejita descubrió que, como por arte de magia, del huevo salía un niño. Llena de felicidad, lo llamó hijo"	"El enano se acercó a la piedra y como por arte de magia la levantó. El Gobernador se quedó sorprendido."
"El combate entre el enano y el Gobernador fue visto por todos los señores del pueblo de Uxmal. Primero el Gobernador le dio al enano un golpe muy fuerte sobre la cabeza, pero no le hizo daño."	"El enano le rompió la cabeza al Gobernador. Esto sorprendió un poco al enanito, pero dio un gran suspiro de alivio. Todos los presentes dijeron entonces que el enano era el más fuerte y que debía ser gobernador."

Anexo 13. Cuento “El conejo en la luna”



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria
Ciclo escolar 2024-2025
Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendarez”
Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez



El conejo en la luna (versión de Luis Leal)

Hace mucho tiempo no había astros en el cielo. Todo estaba oscuro. No existía el día. No había ni sol ni luna ni estrellas. Entonces se reunieron los dioses en el lugar que se llama Teotihuacan y dijeron:

—¿Quién se encargará de dar luz al mundo?

A esas palabras respondió un dios que se llamaba Tecuci. El dios dijo:

Yo me encargo de dar luz al mundo. Luego hablaron los dioses otra vez y dijeron: —¿Quién quiere ayudarlo? Al instante se miraron los unos a los otros y ninguno quería ofrecerse para hacer aquella tarea. Todos tenían miedo. Entre los dioses había uno llamado Nanahuatzin, a quien nadie hacía caso. Era pequeño, muy feo y tenía una desagradable enfermedad de la piel, que algunos creen que era lepra. Además, casi nunca hablaba. Sólo oía lo que los otros dioses decían y casi nunca daba su opinión. No le gustaba intervenir en las conversaciones de los otros dioses. Pero esa vez, uno de ellos le habló y le dijo:

—Tú, Nanahuatzin, debes de ser el otro dios que se encargue de dar luz al mundo.

Y Nanahuatzin respondió:

—Obedezco de buena voluntad lo que me ordenan. Yo seré el otro dios. Yo también me encargaré de dar luz al mundo. Tecuci y Nanahuatzin comenzaron a prepararse haciendo penitencia. Los otros dioses encendieron un gran fuego, pues ya habían creado la lumbre.

El dios Tecuci, como era rico, ofreció cosas muy valiosas como oro, plata, plumas de quetzal de muchos colores. y varias preciosas joyas, entre las que resaltaban las apreciadas piedras verdes.

Nanahuatzin, como era pobre, sólo ofreció flores del campo, ramas que tomaba de los árboles y algunas legumbres. Cuando acabaron de hacer la penitencia, los dos dioses comenzaron la ceremonia para dar luz al mundo.

Los otros dioses vistieron a Tecuci con una chaqueta muy fina y le adornaron la cabeza con plumas de quetzal de ricos colores. A Nanahuatzin le pusieron una corona de papel mate y una simple camisa de algodón. Luego todos los dioses se sentaron en círculo alrededor del fuego. Tecuci y Nanahuatzin se colocaron enfrente con la cara hacia el fuego. Entonces los otros dioses dijeron:

—¡Adelante, Tecuci! ¡Entra en el fuego!

Inmediatamente Tecuci se preparó para entrar en el fuego. Pero como el fuego era grande y estaba ardiendo, sintió un gran calor y tuvo miedo. Otra vez trató de entrar en el fuego,

pero otra vez tuvo miedo. Cuatro veces probó, y cuatro veces se detuvo y no pudo entrar. Según las reglas establecidas por los dioses, nadie podía probar más de cuatro veces.

Así, los dioses hablaron a Nanahuatzin y le dijeron: —¡Nanahuatzin, ahora te toca a ti! Nanahuatzin cerró los ojos, corrió y entró en el fuego. Y cuando

Tecuci vio a su rival entrar en el fuego, él también cerró los ojos y entró en el fuego.

Cuando los dos dioses se quemaron, los otros con gran ansiedad esperaban a ver qué pasaba. Después de algún tiempo, el cielo comenzó a ponerse rojo, y en todas partes apareció la luz.

Dicen que después de esto los dioses escudriñaban en el cielo para ver por dónde vendría Nanahuatzin a traer la luz al mundo. Miraron por todas partes, pero no se atrevían a decir por dónde saldría la luz. Algunos pensaban que saldría por el sur. Otros decían que saldría por el norte; otros miraban hacia el oeste, y otros hacia el este.

Por fin salió el sol por el este. Estaba tan brillante con rayos de luz por todas partes, que nadie podía mirarlo. Y poco después salió la luna por la misma parte por donde había salido el sol. Nanahuatzin, que entró primero en el fuego, salió primero, convertido en sol. Y Tecuci, que entró después, se convirtió en la luna.

Y dicen que los dos, el sol y la luna, tenían la misma luz, brillaban de la misma manera. Y cuando los dioses vieron que los dos brillaban igual, hablaron entre sí otra vez y dijeron:

—¡Oh, dioses! ¿Cómo puede ser esto? ¿Está bien que los dos, el sol y la luna, den la misma luz?

Y los dioses decidieron unánimemente: —No, no está bien. Tecuci debe dar menos luz. Uno de ellos, corriendo, le dio un golpe a Tecuci en la cara con un conejo y se la oscureció. Y así quedó la luna como está ahora, con la figura de un conejo en la cara.

Un día el sol se detuvo. No quería moverse. Otra vez, los dioses se reunieron en Teotihuacan, donde habían construido dos pirámides, una para el sol y otra más pequeña para la luna. Uno de los dioses exclamó:

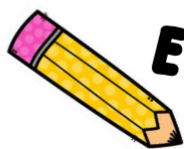
—El sol tiene que seguir su camino. ¿Qué vamos a hacer? Si el sol no se mueve, todos moriremos. Entonces otro dios tuvo una idea.

—Cuando a uno le pican los mosquitos, no se puede estar quieto. ¿Por qué no le envíamos un mosquito para que le pique?

Y así lo hicieron. El mosquito voló hasta donde el sol estaba detenido y le picó. Inmediatamente el sol comenzó a moverse y siguió su camino. Hasta hoy no se ha detenido, ya que tiene miedo que el mosquito vuelva a picarle.

De la Historia general...

Anexo 14. Preguntas del Enfoque Dime



ENFOQUE DIME

Aidan Chambers

Preguntas básicas

1. ¿Hubo algo que te gustara de este libro?
2. ¿Qué no te ha gustado?
3. ¿Hubo partes que te aburrieron?
4. ¿Hay algo que no has entendido?
5. ¿Hubo algo que te tomara por sorpresa?

Preguntas generales

1. ¿Has leído otra historia que te recuerde a esta? ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia?
2. ¿Has leído o escuchado antes esta historia?
3. Si el autor o autora te preguntara qué mejorarías del libro, ¿qué le dirías?
4. Mientras leías, ¿encontraste palabras o frases que te gustaran y que no te gustaran? ¿Cuáles?
5. ¿Hay algo de lo que sucede en la historia que te haya pasado a ti?
6. ¿Mientras estabas leyendo "viste" la historia sucediendo en tu imaginación?
7. ¿Recomendarías leer esta historia a algún amigo o amiga? ¿A qué amigo? ¿Qué le dirías para que tenga ganas de leerlo?
8. Si tu hubieras escrito esta historia, ¿cómo lo hubieras hecho mejor?
9. ¿Qué le dirías a tus amigos sobre este texto?
10. ¿Qué tipo de personas deberían leer esta historia? ¿Mayores o menores que tú?

Preguntas especiales

1. ¿Cuánto tiempo crees que dura la historia? ¿Cómo lo sabes?
2. ¿Quién dirías que es el o los protagonistas de la historia?
3. ¿Qué personaje te ha interesado más? ¿Por qué?
4. ¿Dónde ocurre la historia? Si es un lugar imaginario, ¿hay un lugar así en nuestro mundo?
5. ¿Quién nos cuenta la historia? ¿Cómo lo sabes?
6. ¿A qué se refiere el título de la historia?
7. ¿Pensaste en el lugar de la historia mientras leías?
8. ¿El lugar era interesante en sí? ¿Te gustaría saber más sobre él?
9. ¿Qué personajes te parecieron más interesantes?
10. ¿Qué personaje(s) no te gustó(aron)?
11. ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas? ¿O te recuerda a personajes de otros cuentos o libros?

Anexo 15. Evidencias de las conversaciones literarias (quinta intervención)



Anexo 16. Cuento “Tres enamorados miedosos”



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria
Ciclo escolar 2024-2025

Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendarez”
Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez



Tres enamorados miedosos

Fabio Morábito

Vivía en un pueblo una muchacha muy bonita y tres hermanos comenzaron a enamorarla. Pero a ella no le gustaba ninguno de los tres y no sabía cómo zafarse de las atenciones que le dispensaban. No quería ofenderlos, ni que por su culpa se pelearan entre sí, y se puso a pensar cuál sería la mejor manera de deshacerse de aquella carga. Y de tanto pensar llegó a crear un plan. Así, cuando llegó el mayor de los hermanos a declararle su amor, le dijo:

- ¿De veras me quieres tanto?
- Haría cualquier cosa para demostrarte cuánto te quiero.
- ¿Cualquier cosa?
- Te lo juro.
- ¿Incluso cuidar a un muerto en el cementerio?
- Dalo por hecho.
- Entonces ven en la noche -le dijo la muchacha-, el muerto estará listo y tú lo velarás en el mismísimo panteón.

El muchacho se fue, prometiéndole que vendría sin falta. Al rato llegó el segundo hermano a declararle su amor.

- ¿Harías cualquier cosa por mí? - le preguntó ella.
- Lo que sea -contestó el muchacho.
- ¡Hasta hacer de muerto, si te lo pidiera?
- Dalo por hecho.
- Entonces harás de muerto esta noche. Ahora vete, te espero dentro de un par de horas en el cementerio.

El muchacho se fue con el corazón desbordando de dicha. Llegó entonces el tercer hermano a rendirse a sus pies y ella le preguntó si, para demostrarle su amor, tendría el valor de hacer de diablo esa misma noche.

- Eso y más, si me lo pides.
- Entonces harás de diablo, ahora vete y te espero dentro de un par de horas en el cementerio.

El primero que se presentó fue el que debía hacer de muerto. La muchacha, que había conseguido un ataúd para la ocasión, le ordenó que entrara en él. Con algo de recelo el chico obedeció. Después llegó el que iba a cuidar al muerto. La muchacha le dio cuatro cirios y le señaló el ataúd que debía velar. El muchacho, obediente, se paró a un lado del cajón y empezó a rezar por el alma del difunto. La muchacha salió del cementerio para esperar al tercer hermano, el que iba a hacer de diablo. Lo vistió con un traje cubierto de latas agujeradas y cada lata llevaba adentro una vela encendida, luego le puso cuernos y le ordenó que entrara al cementerio saltando y gritando, cosa que el muchacho hizo a la perfección.

Cuando el que velaba al muerto vio entrar al mismo diablo en el cementerio, soltó los cirios y, gritando, se echó a correr. El que hacía de muerto, al oír ese grito, saltó fuera del ataúd y, a la vista del demonio, echó un alarido de terror y corrió en la misma dirección. El diablo, al verlo salir, gritó:

- ¡Un muerto que corre! -y echó a correr atrás de sus hermanos. Cuando los tres llegaron jadeantes y temblorosos a su casa comprendieron que habían sido objeto de una broma, decidieron dejar en paz a la muchacha y ni adiós le dijeron cuando la volvieron a ver.

Anexo 17. Evidencias de la sexta intervención

De: [Redacted] 1/04/2025

Para: Fernanda Ojeda

Hoy el profe Omar nos puso a leer una pequeña historia con el fin de platicar que nos pareció, honestamente la historia es interesante, mas sin embargo no me gusto del todo.

Siento que a la historia le faltó algo, no sé, como que le faltó un poco más de acción, puesto que a mi parecer el cuento es muy soso y no siento emoción al leerla, aunque como tal no me desagrada, quizás le cambié algo, como las palabras o la trama y le pondría un poco más de drama, pero fuera de eso el pequeño cuento es pasable, no diría que es demasiado bueno, pero tampoco es malo como tal.

REVISADO
PRP. PROF. OMAR

1/04/25.

Tres enamorados miedosos.

El motivo de esta carta es para contarle sobre una historia.

★ La historia trata de una muchacha que era muy bonita y había 3 hermanos que la querían enamorar. Pero a ella no les gustaba y no querían que se pelearan por su culpa, así que les estaba preparando una broma en donde ellos se iban a asustar entre ellos. Como termina la obra no lo cuento para que la lea.

★ mi opinión de la historia es que está padre y divertida y a la vez un poco graciosa. y si me gusto por que la muchacha no quería que se pelearan por su culpa.

★ me pareció graciosa.

★ Le cambiaría la broma siento que pudo ser mejor. Pero igual me parece bien.

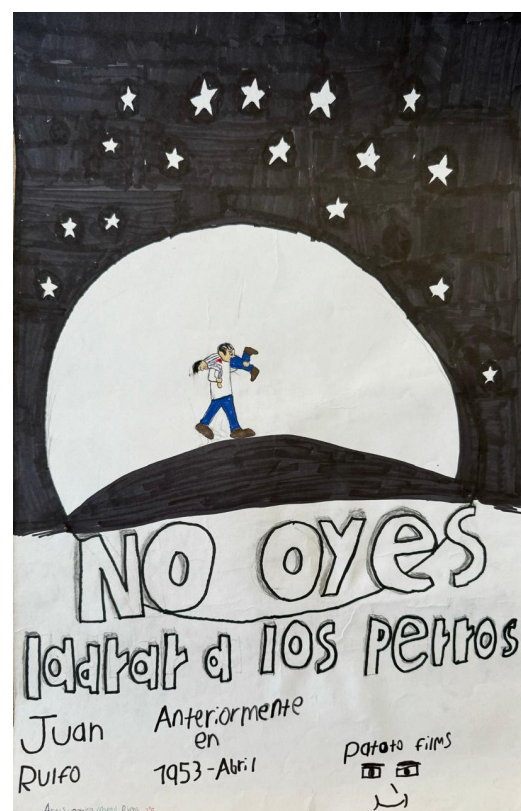
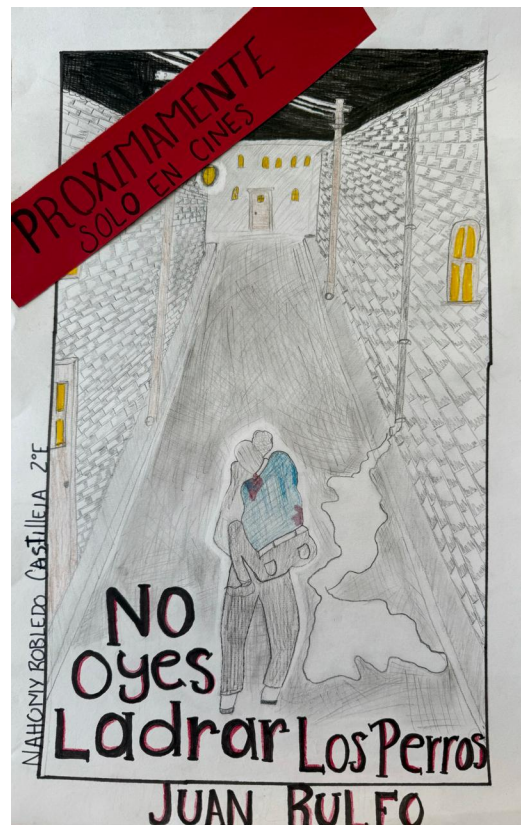
★ La verdad se la recomiendo mucha maestra por que esta cortita, divertida. Creo que le podría gustar.



REVISADO
PROF. OMAR



Anexo 18. Evidencias de la séptima intervención



Anexo 19. Cuento “Francisca y la muerte”



Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria
Ciclo escolar 2024-2025

Escuela Secundaria General “Dionisio Zavala Almendarez”
Docente en formación: Omar Alejandro Peralta Méndez



Francisca y la muerte

Onelio Jorge Cardoso

—Santos y buenos días —dijo la muerte, y ninguno de los presentes la pudo reconocer.
¡Claro!, venía la parca con su trenza retorcida bajo el sombrero y su mano amarilla en el bolsillo.
—Si no molesto —dijo—, quisiera saber dónde vive la señora Francisca.
—Pues mire —le respondieron, y asomándose a la puerta, un hombre señaló con su dedo rudo de labrador:

Allá por los matorrales que bate el viento, ¿ve? hay un camino que sube la colina. Arriba hallará la casa.

"Cumplida está" pensó la muerte, y dando las gracias echó a andar por el camino aquella mañana que, precisamente, había pocas nubes en el cielo y todo el azul resplandecía de luz. Andando pues, miró la muerte la hora y vio que eran las siete de la mañana. Para la una y cuarto, pasado el meridiano, estaba en su lista cumplida ya la señora Francisca.

"Menos mal, poco trabajo; un solo caso", se dijo satisfecha de no fatigarse la muerte y siguió su paso, metiéndose ahora por el camino apretado de romerillo y rocío.

Efectivamente, era el mes de mayo y con los aguaceros caídos no hubo semilla silvestre ni brote que se quedara bajo tierra sin salir al sol. Los retoños de la ceibas eran pura caoba transparente. El tronco del guayabo soltaba, a espacios, la corteza, dejando ver la carne limpia de la madera. Los cañaverales no tenían una sola hoja amarilla; verde era todo, desde el suelo al aire, y un olor a vida subía de las flores.

Natural que la muerte se tapara la nariz. Lógico también que ni siquiera mirara tanta rama llena de nidos, ni tanta abeja con su flor. Pero ¿qué hacerse?; estaba la muerte de paso por aquí, sin ser su reino.

Así pues, echó y echó a andar la muerte por los caminos hasta llegar a casa de Francisca.

—Por favor, con Panchita —dijo adulona la muerte.

—Abuela salió temprano —contestó una nieta de oro, un poco temerosa, aunque la parca seguía con su trenza bajo el sombrero y la mano en el bolsillo.

—¿Y a qué hora regresa? —preguntó la muerte.

—¡Quién lo sabe! —dijo la madre de la niña—. Depende de los quehaceres. Por el campo anda, trabajando.

Y la muerte se mordió el labio. No era para menos seguir dando rueda por tanto mundo bonito y ajeno.

—Hace mucho sol. ¿Puedo esperarla aquí?

—Aquí quien viene tiene su casa. Pero puede que ella no regrese hasta el anochecer.

"¡Chin!", pensó la muerte, "se me irá el tren de las cinco. No; mejor voy a buscarla". Y levantando su voz, dijo la muerte:

—¿Dónde, de fijo, pudiera encontrarla ahora?

—De madrugada salió a ordeñar. Seguramente estará en el maíz, sembrando.

—¿Y dónde está el maizal? —preguntó la muerte.

—Siga la cerca y luego verá el campo arado detrás.

—Gracias —dijo secamente la muerte y echó a andar de nuevo.

Pero miró todo el extenso campo arado y no había un alma en él. Sólo garzas. Soltóse la trenza la muerte y rabió: "¡Vieja andariega, dónde te habrás metido!" Escupió y continuó su sendero sin tino.

Una hora después de tener la trenza ardida bajo el sombrero y la nariz repugnada de tanto olor a hierba nueva, la muerte se topó con un caminante:

—Señor, ¿podiera usted decirme dónde está Francisca por estos campos?

—Tiene suerte —dijo el caminante—, media hora lleva en casa de los Noriega. Está el niño enfermo y ella fue a sobarle el vientre.

—Gracias —dijo la muerte como un disparo, y apretó el paso.

Duro y fatigoso era el camino. Además, ahora tenía que hacerlo sobre un nuevo terreno arado, sin trillo, y ya se sabe cómo es de incómodo sentar el pie sobre el suelo irregular y tan esponjoso de frescura, que se pierde la mitad del esfuerzo. Así por tanto, llegó la muerte hecha una lástima a casa de los Noriega:

—Con Francisca, a ver si me hace el favor.

—Ya se marchó

—¡Pero, cómo! ¿Así, tan de pronto?

—¿Por qué tan de pronto? —le respondieron—.

Sólo vino a ayudarnos con el niño y ya lo hizo. ¿De qué extrañarse?

—Bueno... veré —dijo la muerte turbada—, es que siempre una hace la sobremesa en todo, digo yo.

—Entonces usted no conoce a Francisca.

—Tengo sus señas —dijo burocrática la impía.

—A ver; dígalas —esperó la madre. Y la muerte dijo:

—Pues... con arrugas; desde luego ya son sesenta años...

—¿Y qué más?

—Verá... el pelo blanco... casi ningún diente propio... la nariz, digamos...

—¿Digamos qué?

—Filosa.

—¿Eso es todo?

—Bueno... además de nombre y dos apellidos.

—Pero usted no ha hablado de sus ojos.

—Bien; nublados... sí, nublados han de ser... ahumados por los años.

—No, no la conoce —dijo la mujer—.

Todo lo dicho está bien, pero no los ojos. Tiene menos tiempo en la mirada. Ésa, a quien usted busca, no es Francisca. Y salió la muerte otra vez al camino. Iba ahora indignada sin preocuparse mucho por la mano y la trenza, que medio se le asomaba bajo el ala del sombrero. Anduvo y anduvo. En casa de los González le dijeron que estaba Francisca a un tiro de ojo de allí, cortando pastura para la vaca de los nietos. Mas sólo vio la muerte la pastura recién cortada y nada de Francisca, ni siquiera la huella menuda de su paso.

Entonces la muerte, quien ya tenía los pies hinchados dentro de los botines enlodados, y la camisa negra, más que sudada, sacó su reloj y consultó la hora: "¡Dios! ¡Las cuatro y media! ¡Imposible! ¡Se me va el tren!" Y echó la muerte de regreso, maldiciendo.

Mientras, a dos kilómetros de allí, Francisca escardaba de malas hierbas el jardincito de la escuela. Un viejo conocido pasó a caballo y, sonriéndole, le echó a su manera el saludo cariñoso:

—Francisca, ¿cuándo te vas a morir?

Ella se incorporó asomando medio cuerpo sobre las rosas y le devolvió el saludo alegre:

—Nunca —dijo—, siempre hay algo que hacer.