



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

TITULO: Actividades didácticas para fomentar el hábito lector en un grupo de tercer grado de secundaria

AUTOR: Rosalinda Cruz Alvarado

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Hábito lector, Lectura, Animación a la lectura, Actividad didáctica, Fomentar

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL 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**

2022



2026

**“ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR EL
HÁBITO LECTOR EN UN GRUPO DE TERCER GRADO
DE SECUNDARIA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES QUE PARA OBTENER EL
TÍTULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL**

PRESENTA:

ROSALINDA CRUZ ALVARADO

ASESORA:

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES MEDINA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO, 2026



**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 C. Rosalinda Cruz Alvarado
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR EN UN GRUPO DE TERCER
GRADO DE SECUNDARIA"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

en la generación 2022-2026 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 07 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Rosalinda Cruz Alvarado

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 24 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. CRUZ ALVARADO ROSALINDA
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR EN UN GRUPO DE TERCER 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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FATIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES MEDINA



AGRADECIMIENTOS

La culminación de esta etapa no es el esfuerzo de una sola persona, sino el reflejo del amor, la paciencia y el sostén de quienes caminaron a mi lado. Llegar a este momento, abrazando con orgullo mi verdadera vocación, ha sido posible gracias a la presencia de seres maravillosos que iluminaron mis desvelos y sostuvieron mis dudas. A todos ellos, con el corazón lleno de gratitud, dedico estas líneas:

A Dios, por bendecirme con la vida, darme la templanza para alcanzar esta meta y poner en mi camino a las personas idóneas para consolidar mi verdadera vocación.

A mis padres, Manuel de Jesús Cruz Llanas y Olga Alvarado Alonso. A ustedes dedico enteramente este logro. Gracias por ser mi apoyo incondicional, por su aliento constante y por brindarme su compañía en los momentos más difíciles de este trayecto. Este título es tan suyo como mío, pues su amor fue el motor que me impulsó a llegar a la meta.

A mis hermanos, por estar siempre presentes. Y de manera muy especial, a mi hermana Yadiralia Cruz Alvarado, por ser testigo de mis largas noches de desvelo y de la dedicación con la que planeaba cada material de clase con la ilusión de motivar a mis alumnos; gracias por no dejarme sola y apoyarme activamente en la realización de cada uno de estos proyectos didácticos. Tu ayuda fue fundamental.

A Omar Lozano Hernández, mi pareja y pilar fundamental en este proceso, gracias por tus palabras de aliento, por acompañarme pacientemente en cada desvelo académico y por celebrar mis victorias como propias, sosteniéndome y consolándome en mis errores y derrotas. Gracias por creer en mí desde el primer día, por sentir un orgullo genuino hacia la profesión que elegí y por respaldar mi decisión cuando decidí abandonar la carrera de Derecho para seguir mi verdadera vocación.

A mi asesora, Mtra. Marcela de la Concepción Mireles Medina. Mi más profundo agradecimiento por guiar y acompañar con tanta sabiduría este trabajo de titulación. Gracias por su paciencia infinita, incluso en aquellos momentos de

pausa e intentos de abandono en el proceso. Su amor por la profesión y su calidez humana han dejado en mí una huella imborrable y un ejemplo inspirador de la docente que aspiro a ser.

A mis amigos de esta casa de estudios, Ivanna, Paty, Gaby, Ximena y Héctor, gracias por brindarme una amistad tan sincera, por los consejos compartidos, las enseñanzas y las palabras de aliento que enriquecieron nuestra formación.

En especial afecto a Ivanna Rodríguez, por haber sido mi compañera y amiga fiel a lo largo de esta licenciatura; gracias por ser mi apoyo en los momentos de crisis y por todas las alegrías y aprendizajes que compartimos juntas en las aulas.

A mis alumnos, quienes se convirtieron en mis más grandes maestros. Gracias por cada sonrisa, por su disposición y por todo lo que me enseñaron día con día en el aula. Su paso por mi vida me permitió reconocer mis fortalezas, aprender de mis errores y reafirmar el compromiso y el amor que le tengo a la docencia. Cada uno de ustedes le dio sentido a mi práctica.

A mi Escuela Normal, por abrirme sus puertas y ser el escenario de mi transformación profesional. Gracias a la institución y a cada uno de los docentes que la integran por brindarme las herramientas, los espacios y los conocimientos necesarios para consolidar mi identidad como educadora y permitirme culminar con éxito esta maravillosa etapa de mi vida.

¡GRACIAS!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO.....	7
1.1 Contexto	7
1.1.1 Contexto geográfico y social	7
1.1.2 Contexto educativo	8
1.1.3 Contexto grupal	10
1.2 Diagnóstico educativo	13
1.3 Lectura.....	18
1.4 Hábito lector	19
1.5 Beneficios de fomentar el hábito lector	20
1.6 La lectura en la Nueva Escuela Mexicana.....	21
1.7 Delimitación del problema.....	22
1.8 Objetivos.....	25
1.8.1 Objetivo general.....	25
1.8.2 Objetivos específicos.....	25
2. PLAN DE ACCIÓN.....	26
2.1 Metodología.....	26
2.2 Propósitos.....	30
2.2.1 Propósito general.....	30
2.2.2 Propósitos específicos.....	30
2.3 Cronograma de actividades	31
3. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	33
3.1 Intervención docente: Actividades para promover el hábito lecto	33
3.1.1 Lectura en voz alta	33
3.1.2 Leerflix	38
3.1.3 Tendedero literario.....	45
3.1.4 Lectura dramatizada.....	51

3.1.5 Chismecito literario	58
3.2 Resultados.....	66
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	70
REFERENCIAS.....	72
ANEXOS	74

INTRODUCCIÓN

El presente informe de prácticas profesionales tiene como propósito documentar, analizar y reflexionar sobre la intervención realizada en un grupo de tercer grado perteneciente a la Escuela Secundaria General No. 7 “Antonio Díaz Soto y Gama” durante las jornadas de observación e intervención docente.

La intención central se enfoca en el fortalecimiento del hábito lector, ya que a lo largo del acercamiento al aula se identificó que la lectura es una de las áreas más afectadas en el desarrollo académico y personal del alumnado, a pesar de ser una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos, la ampliación del vocabulario, el desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación efectiva.

La práctica lectora se ve debilitada por las dinámicas actuales, particularmente el uso excesivo de tecnologías y la preferencia por contenidos digitales inmediatos. De acuerdo con Chamorro, las preferencias de los más jóvenes se inclinan hacia plataformas audiovisuales, dejando la lectura tradicional en un segundo plano.

Esta situación genera una tensión entre los beneficios de la lectura y los hábitos contemporáneos del estudiantado, y plantea uno de los desafíos más significativos para la labor docente. Para dar respuesta a esta problemática, el presente trabajo se rige bajo una serie de propósitos tanto institucionales como metodológicos.

El propósito general radica en implementar y evaluar un plan de acción sustentado en actividades didácticas innovadoras, utilizándolas como una vía efectiva para promover el goce, el disfrute estético de los textos y consolidar el hábito lector autónomo en los estudiantes de tercer grado de secundaria. De manera articulada, los propósitos específicos se orientan a investigar y diseñar actividades de animación que respondan a los intereses juveniles, aplicarlas de forma recurrente dentro de secuencias de clase bien estructuradas, y valorar el nivel de hábito lector alcanzado mediante el análisis formativo del impacto de dichas propuestas didácticas.

La intervención se sustentó en la metodología de investigación–acción con enfoque cualitativo, la cual permite estudiar un problema educativo desde la práctica misma para transformarla progresivamente. Esta metodología se desarrolla mediante ciclos de observación, diagnóstico, planificación, acción, evaluación y reflexión, favoreciendo la toma de decisiones fundamentadas y ajustadas a las necesidades reales del grupo. A través de este proceso se recopilaron datos cualitativos que permitieron comprender los factores que influyen en el hábito lector, así como diseñar actividades didácticas pertinentes para promover su desarrollo.

El proyecto se articula con los perfiles de egreso de la formación docente, los cuales demandan la capacidad de planificar, desarrollar y evaluar propuestas didácticas que respondan a las necesidades reales del contexto escolar. El trabajo realizado contribuye al fortalecimiento de las competencias profesionales al favorecer la toma de decisiones fundamentadas, el uso de recursos didácticos pertinentes y la creación de experiencias de aprendizaje que consideren las características e intereses del alumnado. Al abordar la problemática del hábito lector desde una perspectiva reflexiva y situada, se impulsa un proceso de intervención que busca equilibrar la motivación del estudiantado con la consolidación de aprendizajes significativos, lo cual contribuye a una formación integral y coherentemente alineada con los retos actuales de la práctica educativa.

Para una comprensión clara y ordenada del proceso indagatorio, este documento se encuentra estructurado en tres capítulos centrales que guían la sistematización de la experiencia. En el Capítulo 1, "Diagnóstico del Contexto", se expone el entramado multidimensional donde se situó la práctica, detallando las características geográficas, sociales, educativas e internas de la institución, así como un análisis profundo del contexto grupal y los estilos de aprendizaje de los alumnos de 3° "C". Asimismo, se incluye la fundamentación teórico-conceptual de la lectura, el hábito lector bajo los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, la delimitación del problema y los objetivos planteados.

Continuando con la estructura, en el Capítulo 2, "Plan de Acción", se describe formalmente la ruta metodológica adoptada y basada en el modelo de investigación-acción. En este apartado se detalla la problematización pedagógica, la declaración explícita de los propósitos generales y específicos de la intervención, y el cronograma secuenciado de las actividades que rigieron la práctica docente.

Por último, en el Capítulo 3, "Desarrollo, Reflexión y Evaluación de la Propuesta de Mejora", se presenta el núcleo analítico de la intervención. Aquí se describen detalladamente y a partir de evidencias narrativas el desarrollo de las cinco estrategias didácticas aplicadas, las cuales corresponden a Lectura en voz alta, Leerflix, Tendedero literario, Lectura dramatizada y Chismecito literario. Finalmente, se desglosan los resultados globales obtenidos a raíz de la intervención, concluyendo el documento con un apartado dedicado a las Conclusiones y Recomendaciones, donde se sintetizan los hallazgos pedagógicos más relevantes y las áreas de oportunidad para la formación docente, seguidas de las Referencias bibliográficas y los Anexos que dan sustento y validez a los instrumentos aplicados.

1. DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO

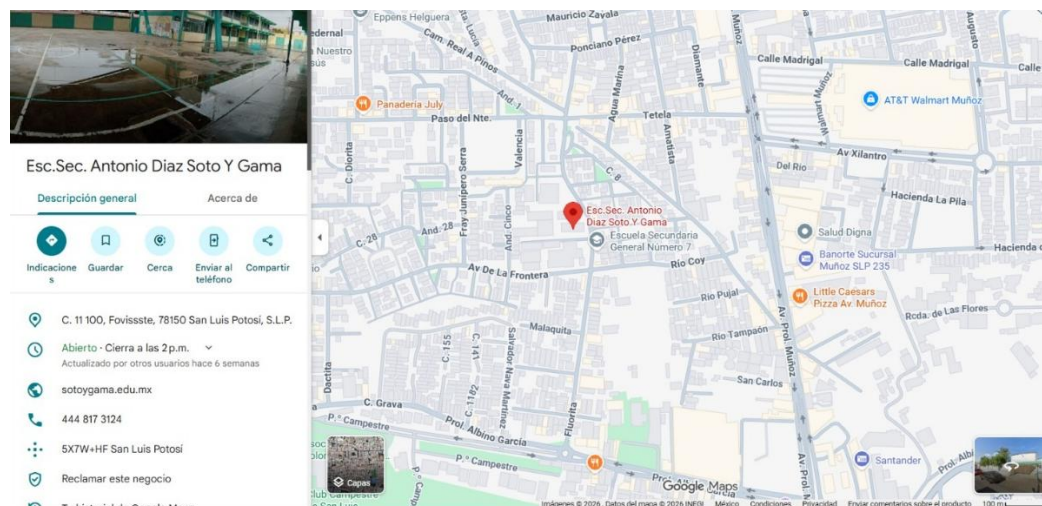
1.1 Contexto

1.1.1 Contexto geográfico y social

La Escuela Secundaria General No. 7 “Antonio Díaz Soto y Gama”, se ubica en la calle Padre Eusebio Kino #6 de la colonia FOVISSSTE (Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado), con código postal 78150 en la capital de San Luis Potosí, S.L.P. y clave de centro de trabajo CCT. 24DES0072T. (Figura 1) Labora en el turno matutino con un horario de 07:30 am a 13:40 pm.

Figura 1

Ubicación geográfica de la Esc. Sec. Gral. No. 7 “Antonio Díaz Soto y Gama”.



Nota: Tomado de Google Maps.

Se encuentra cerca de la Avenida Prolongación Muñoz, rodeada de diversas tiendas, papelerías, puestos de comida, supermercados y locales como Walmart, Coppel, Funerales Hernández, Little Caesars, Soriana, entre otros. Además, también se localizan edificios departamentales, domicilios, y algunas escuelas cercanas del lugar como lo son, la Escuela Primaria “Francisco González Bocanegra”, la Escuela Preparatoria Federal Por Cooperación “Benito Solís Luna”, el Jardín de niños “Caminito”, la Escuela Secundaria “Francisco Eppens Helguera”, la Escuela Primaria “Manuel José Othón”, el Instituto “La paz”,

y el Colegio “Aranzaú”. Asimismo, se encuentra la biblioteca CATRA (Casa del trabajo), ubicada a un costado de la institución sobre Eusebio Kino y el andador FOVISSSTE, al igual que una estación de policías.

Es una zona transitada y con buena vialidad. A una cuadra de la institución circulan diversas rutas de transporte público que facilitan el acceso, entre ellas la ruta 53 (Fracc. Juan Pablo - Piedras - Centro - Av. Fleming) y la ruta 4 (Colonia Juárez - Alameda - Jacarandas, con sus variantes Vía Las Piedras y Vía Rivas Guillén)

1.1.2 Contexto educativo

El contexto educativo no debe entenderse como un escenario estático o un simple espacio geográfico, sino como un entramado dinámico y multidimensional de factores que configuran, delimitan e impulsan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Aarón Gonzalvez (2016), el contexto es un elemento clave de análisis para la enseñanza, ya que condiciona la práctica docente y la recepción del conocimiento. Este concepto abarca una dimensión comunitaria (localidad, cultura, situación geográfica y nivel socioeconómico de la población), una dimensión institucional (infraestructura y carácter del centro escolar) y una dimensión áulica, donde se manifiestan el nivel de aprendizaje y la diversidad del alumnado.

El contexto interno de la escuela se distingue por una sólida estructura organizativa, respaldada por un cuerpo docente y administrativo comprometido con la labor educativa, una matrícula estudiantil amplia considerable y una infraestructura diseñada para atender las necesidades académicas, formativas y sociales de la comunidad escolar. Por lo tanto, conocer el contexto interno implica identificar las condiciones materiales, administrativas y pedagógicas que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las características del alumnado y del personal docente (Gonzalvez, 2016).

La infraestructura de la escuela se distribuye en tres edificios centrales, además de otras áreas de apoyo y administración o servicio (Ver anexo A). En el primer edificio (un piso), se encuentran las oficinas de administración, dirección, subdirección y trabajo social, además de los baños exclusivos para docentes, la

biblioteca y dos aulas correspondientes a un primer grado, grupo A y un segundo grado, grupo A.

En el segundo edificio (dos pisos), pertenecen las aulas para segundo grado con los grupos B, C, D y E con su respectiva oficina de prefectura en el primer piso, y las aulas destinadas para el laboratorio de ciencias, el aula de medios, la sala de maestros, así como también los baños para los alumnos en la planta baja del edificio.

Por último, en el tercer edificio (dos pisos), identificamos las aulas de clase para los alumnos de tercer grado con los grupos A, B, C y D, acompañados de su oficina de prefectura en el primer piso, y algunas otras aulas destinadas a los grupos de primer grado de los grupos B, C, D y E con su oficina de prefectura para este grado en general. Además de estos edificios principales, también existe un espacio para la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), una caseta de vigilancia, una bodega de educación física, una cooperativa escolar con su respectiva área de comida, 2 canchas y 3 jardineras grandes.

Dentro del contexto interno de la institución se reconocen diversas situaciones que afectan de manera directa los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas problemáticas, sobre las cuales la escuela puede intervenir mediante estrategias pedagógicas, fueron identificadas por el colectivo docente durante la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar, realizada antes del inicio del ciclo escolar 2025-2026, donde se analizó el panorama general del alumnado. Entre ellas destacan, la violencia entre alumnos mayormente hacia la mujer, la falta de responsabilidad e interés académico, el predominio de redes sociales y tecnología sobre el estudio en secundaria, la falta de acompañamiento y supervisión de padres de familia y las inasistencias prolongadas. Lo anterior refiere lo que señala Aarón Gonzalvez (2016), “el docente debe conocer qué es lo que rodea al estudiante, cómo se relaciona con los contenidos de aprendizaje y su entorno, porque a partir de ello se puede planear mejor las formas y maneras de enseñar” (p. 37).

En términos generales, el contexto interno de la Escuela Secundaria General No. 7 se distingue por una organización sólida, un personal comprometido con la labor educativa y una comunidad estudiantil participativa. Su infraestructura busca responder de manera equilibrada a las necesidades académicas, deportivas, administrativas y de convivencia. Asimismo, la existencia de talleres, canchas, biblioteca y cooperativa contribuye al desarrollo integral del alumnado, respaldado por un trabajo docente constante y una gestión institucional orientada a la mejora continua y a la atención de las problemáticas escolares.

1.1.3 Contexto grupal

El presente contexto áulico se enfoca en el análisis del tercer grado, grupo "C", el cual fue seleccionado para el desarrollo del presente informe de prácticas profesionales. A continuación, se describen y analizan las principales características pedagógicas, de relaciones y de convivencia que configuran el entorno de este grupo.

El grupo está conformado por 33 alumnos en total, de los cuales el 48% son hombres (16 alumnos) y el 52% son mujeres (17 alumnas). Esta distribución equitativa favorece un ambiente de convivencia dinámico y diverso, donde las distintas personalidades de los alumnos enriquecen la vida diaria del aula.

Desde la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar, el colectivo docente identificó a este grupo bajo el diagnóstico de "complejo", caracterizado por un perfil sumamente inquieto, despierto y con altos niveles de energía. Sin embargo, en el transcurso de la práctica profesional, ha sido posible matizar y profundizar en dicho diagnóstico preliminar: si bien la naturaleza activa del grupo demanda estrategias constantes de gestión de aula debido a su tendencia al ruido y a la dispersión, esto no se traduce en apatía o resistencia hacia el aprendizaje. Por el contrario, se observa un grupo con un alto compromiso académico en la gran mayoría de sus integrantes, quienes demuestran regularidad en el cumplimiento de trabajos, tareas y proyectos didácticos.

El clima de aula se distingue por una notable dimensión socioafectiva y una estrecha cercanía con el cuerpo docente. Lejos de manifestar desinterés o

alienación escolar, las y los estudiantes muestran una disposición permanente hacia el diálogo y una participación activa en las sesiones de clase. Las dinámicas de trabajo revelan que el grupo posee un perfil predominantemente creativo y una marcada tendencia hacia la competitividad positiva, lo que dinamiza las actividades orientadas al alcance de objetivos comunes y favorece un ritmo de trabajo sostenido y homogéneo.

En el ámbito de las relaciones interpersonales, el grupo manifiesta una identidad dual. Por un lado, se percibe como un grupo unido, vinculado por lazos de amistad generalizados y metas escolares compartidas. Además, demuestran ser sumamente sociables hacia el exterior de su aula, facilitado por el hecho de que varios de sus miembros participan de forma activa en espacios institucionales y co-curriculares como el coro escolar, la escolta, la banda de guerra y los talleres de danza para eventos festivos. Esta proyección institucional fortalece sus habilidades de comunicación y liderazgo social.

Por otro lado, coexiste con esta apertura una micro dinámica donde se identifican casos muy focalizados de alumnos que limitan su interacción a pares específicos o que experimentan ciertas barreras para integrarse con la totalidad del grupo. Esta sutil fragmentación, propia del desarrollo socioemocional adolescente, plantea la necesidad de implementar estrategias de inclusión y trabajo colaborativo para garantizar que la cohesión del grupo "C" beneficie a cada uno de sus integrantes por igual.

1.1.3.1 Estilos de aprendizaje

Para complementar el análisis del contexto áulico y comprender de manera integral las particularidades del grupo, resulta indispensable abordar los estilos de aprendizaje.

Al respecto, Alonzo Rivera et al. (2016) definen este concepto como "la forma particular que tiene un sujeto para percibir, procesar y retener la información" (p. 110). Asimismo, los autores explican que cada individuo desarrolla una combinación de estos estilos a lo largo de su vida, los cuales se modifican según las circunstancias, y advierten que "el verdadero aprendizaje o

aprendizaje significativo se logra cuando el alumno aprende a utilizar en forma combinada y equilibrada los diferentes estilos de aprender" (p. 111).

Ahora bien, la importancia de diagnosticar estos estilos dentro del aula radica en que permite transitar de una enseñanza homogenizada a una práctica diversificada, donde se reconoce que no todos los alumnos consolidan sus conocimientos de la misma manera. Al identificar estas particularidades, el docente adquiere la capacidad de diseñar estrategias didácticas y seleccionar materiales que respondan de forma efectiva a las necesidades del grupo, optimizando los tiempos de enseñanza y previniendo el rezago escolar.

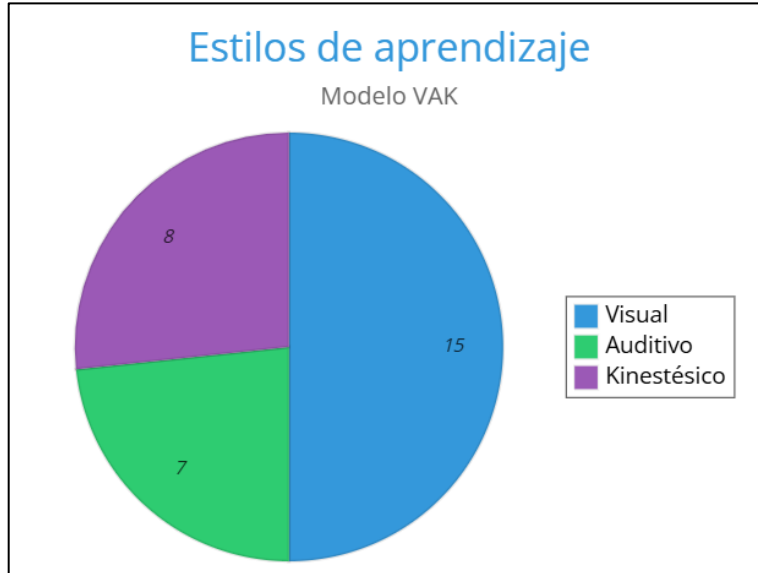
Bajo esta premisa, para el análisis del grupo de 3°C se utilizó el Modelo VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico). Como señala Silva Sprock (2018), este enfoque fue propuesto originalmente por Richard Bandler y John Grinder (1982) dentro del marco de la Programación Neurolingüística, y considera que el aprendizaje se canaliza a través de tres sistemas principales de representación mental.

El test fue aplicado el día 11 de septiembre de 2025 a un total de 30 alumnos (16 niños y 14 niñas). Dicho instrumento tiene diseño de tabla; en la cual se estructuran dos apartados esenciales para su ejecución y procesamiento. El primero consiste en un cuestionario de 40 reactivos con opciones múltiples (a, b y c), donde cada alumno subraya la alternativa que mejor describa sus preferencias o conductas cotidianas. El segundo apartado corresponde a la matriz de evaluación de resultados, una plantilla técnica donde el aplicador registra las respuestas elegidas por el estudiante para, posteriormente, realizar una sumatoria vertical por columnas. Este cómputo final actúa como el indicador estadístico que define el canal perceptual predominante (Visual, Auditivo o Kinestésico) de cada integrante del aula.

En la figura 2 se muestran los resultados obtenidos tras la evaluación del grupo de 3°C permitieron identificar el canal de aprendizaje VAK predominante entre los estudiantes.

Figura 2

Resultados obtenidos del test “Estilos de Aprendizaje” aplicado el 11 de septiembre de 2025.



Nota: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados, se puede concluir que el grupo aprende de manera visual, lo cual representa un 50% que corresponde a quince alumnos.

Seguido del canal kinestésico con el 26.67%, y por último, pero no menos importante, el canal auditivo con un 23.33%. En su gran mayoría aprende de manera visual y kinestésico. A partir de conocer el canal mayor predominante, se toma como referencia para seleccionar las actividades a implementar en las acciones del plan de acción.

1.2 Diagnóstico educativo

El diagnóstico educativo constituye un punto de partida esencial para conocer la realidad de los estudiantes y comprender los factores que influyen en su aprendizaje. En relación a esto, Buisán y Marín (2001, como se citó en Arriaga Hernández, 2015, p. 65), conceptualizan el diagnóstico educativo como “un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluyen un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación.” Bajo esta misma perspectiva, los autores ven al

sujeto inmerso en el contexto escolar y consideran al proceso diagnóstico como una actividad de orientación con tres funciones básicas: preventiva, predictiva y correctiva. De esta manera, una vez realizado el diagnóstico sobre las posibilidades y limitaciones del alumno, sus resultados sirven para definir el desarrollo futuro y la marcha de su aprendizaje. Por lo tanto, "reconocerlo desde una perspectiva situada y social permitirá orientar las planificaciones y las acciones, mismas que conduzcan a mejorar las oportunidades de la vida de las personas que conforman las comunidades educativas" (González-Machado & Santillán-Anguiano, 2023, p. 19).

En consonancia con esto, el diagnóstico pedagógico no debe verse como una acción unilateral y terminal por parte del docente, sino como una práctica continua que va a guiar sus enseñanzas, en función de la información obtenida sobre los aprendizajes que poseen los estudiantes y las situaciones que se dan en torno a lo que pueden seguir adquiriendo (Castillo y Cabrerizo, 2005, y Marí Mollá, 2001, como se citaron en Hernández, 2015).

Con base en esta concepción, resalta la importancia de identificar las características del grupo de estudiantes para comprender sus necesidades y obstáculos en su construcción de aprendizaje, permitiendo diseñar estrategias que den solución a estas problemáticas.

El día 04 de diciembre de 2025, se aplicó un instrumento para conocer el hábito lector de un tercer año grupo C, a 28 de los 33 alumnos que conforman el grupo, debido a las inasistencias presentadas durante el proceso.

Este instrumento se construyó a partir de una encuesta propuesta por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del Gobierno de España, como parte de una investigación nacional sobre el hábito lector en estudiantes de 15 y 16 años. Dicha encuesta está conformada por un total de 57 preguntas, de las cuales se revisó y seleccionó algunas de ellas según su propósito de investigación para elaborar un diagnóstico de escala tipo Likert aplicable en apartados para facilitar el análisis de sus resultados (Ver anexo B).

El apartado A, tuvo como propósito evaluar la frecuencia con la que los estudiantes se acercan a la lectura por iniciativa propia. Este bloque permitió

identificar si los alumnos leen de manera autónoma, con qué constancia lo hacen y si dedican tiempo a la lectura más allá de lo solicitado en el ámbito escolar. Con ello se pudo establecer si el hábito lector es espontáneo o si se encuentra condicionado por tareas o exigencias externas.

El apartado B se centró en identificar los gustos y preferencias del alumnado para la lectura, así como también la elección de un formato tradicional o digital para introducirse en ella. Este apartado permitió reconocer la autonomía de los estudiantes para seleccionar sus lecturas como una oportunidad de disposición y motivación a leer.

El apartado C se orientó para analizar el nivel de motivación lectora, señalando la disposición, el goce y la concientización de tener un hábito de lectura. Con ello se identifica si la lectura es percibida como una actividad gratificante o de obligación académica.

El apartado D consistió en valorar la comprensión lectora de los estudiantes, entendida como una capacidad para interpretar, imaginar o explicar con claridad la información estudiada. Esta sección sirvió para responder como el hábito lector va acompañada de la comprensión y de las habilidades de comunicación.

El apartado E se enfocó en explorar la participación de la familia para el desarrollo del hábito lector en el hogar del alumno. Incluyó aspectos como la disponibilidad de libros en casa, el apoyo que reciben los alumnos de sus familiares, y la existencia de recomendaciones o acompañamiento en actividades lectoras. Este apartado, resultó relevante por algunas investigaciones que señalan el ámbito familiar como un factor importante en el fomento de la lectura.

El apartado F se diseñó para reconocer el papel que tiene el maestro en el fomento de la lectura a través de actividades atractivas. Se evaluó el interés que generan las lecturas propuestas por el docente, así como las estrategias implementadas para su acercamiento a ellas. Este análisis permitió conocer la relación entre la escuela y la motivación lectora del alumnado.

Por último, el apartado G tuvo como intención detectar la competencia existente entre las herramientas digitales y la lectura como medio de

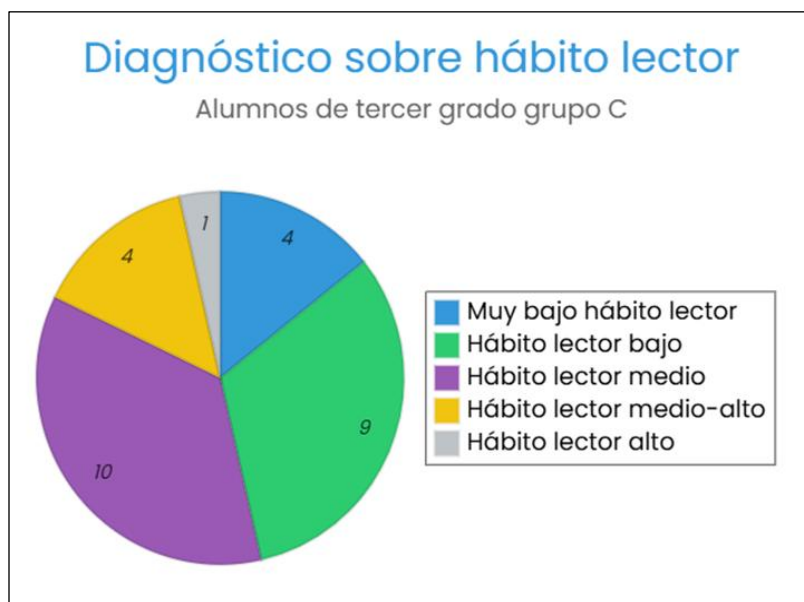
entretenimiento predominante en los estudiantes. Analizar esta relación resultó indispensable, dada la fuerte presencia de la tecnología en la vida cotidiana de los adolescentes y su impacto en sus prácticas de lectura; asimismo, se incorporaron preguntas abiertas en esta sección con el fin de conocer a profundidad las experiencias que los estudiantes han tenido con la lectura desde sus propias realidades.

Como siguiente paso de la aplicación del instrumento, se analizaron los resultados obtenidos con el propósito de identificar los factores e influencias que impactan en las prácticas de la lectura, y ayudando también, a reconocer las áreas de oportunidad para la intervención y mejora de esta problemática. La interpretación de la información recabada permitió describir el nivel de hábito lector que identifica a cada alumno, además que captura algunos datos relevantes que permitirán guiar el diseño y la aplicación de estrategias y actividades pertinentes.

A partir del análisis realizado, se identificaron los distintos niveles de hábito lector presentes en el grupo como se muestran en la figura 3.

Figura 3

Niveles de hábito lector en alumnos de tercer grado de secundaria, grupo C, pertenecientes a la Esc. Sec. Gral. No.7 "Antonio Díaz Soto y Gama"



Nota: Resultados obtenidos en el instrumento de diagnóstico sobre hábitos lectores aplicado. La muestra evaluada corresponde a 28 alumnos debido a la inasistencia de 5 estudiantes durante la sesión de aplicación. Elaboración propia (2025).

De los 28 estudiantes evaluados, 4 se ubicaron en un nivel muy bajo de hábito lector, lo que indica una práctica inexistente o limitada a situaciones obligatorias. Por otro lado, 9 alumnos presentaron un hábito lector bajo, caracterizado por una lectura ocasional y poco sostenida.

Asimismo, se encontró que 10 estudiantes alcanzaron un nivel medio, lo cual revela que, aunque existe un acercamiento a la lectura, este no se presenta con plena regularidad ni de manera autónoma. En contraste, 4 alumnos se posicionaron en un hábito lector medio-alto, mostrando constancia, motivación y disposición favorable hacia la lectura. Finalmente, solo 1 estudiante obtuvo un nivel alto, evidenciando una práctica frecuente, autónoma y motivada de la lectura.

Estos resultados muestran que la mayoría del grupo se concentra en niveles bajos y medios de hábito lector, lo que señala la necesidad de fortalecer la constancia y la autonomía en la lectura. La presencia limitada de estudiantes en niveles medio-alto y alto confirma que se requiere implementar estrategias que motiven y acompañen el desarrollo de prácticas lectoras más frecuentes y significativas.

Al respecto, el programa de estudios de educación secundaria establece que el campo formativo de Lenguajes busca que los adolescentes desarrollen capacidades para investigar, reflexionar, argumentar e interpretar información (SEP, 2024). Dichas habilidades cognitivas, íntimamente ligadas al ejercicio lector, refuerzan la importancia de fomentar la lectura no como una obligación evaluativa, sino como una herramienta esencial de comunicación, construcción de identidad y participación social. De este modo, el acto de leer constituye una práctica insustituible que detona procesos fundamentales como la concentración, la deducción, el análisis, la abstracción, la imaginación y la sensibilidad estética.

Sin embargo, cuando este ejercicio no se cultiva de manera constante y autónoma, los procesos antes mencionados tienden a debilitarse. El panorama diagnosticado en el grupo "C" evidencia que el acercamiento a los textos impresos o digitales aún es esporádico, lo que sitúa a la práctica docente ante el reto de diseñar ambientes de aprendizaje e intervenciones didácticas innovadoras que transformen la apatía inicial en un interés genuino, incrementando así la motivación y la frecuencia lectora dentro y fuera del aula.

1.3 Lectura

Definir la lectura implica ir más allá de la simple decodificación de signos, letras y palabras impresas en una página. En su sentido más profundo, la lectura es un proceso constructivo, interactivo y dinámico en el que el lector, a partir de sus propios conocimientos y experiencias previas, dialoga con el texto para otorgarle un significado. No se trata de un acto pasivo de recepción de información, sino de una actividad cognitiva compleja donde se interpreta, se reflexiona y se reconstruye el mensaje del autor. Comprender esta naturaleza es el primer paso indispensable para dimensionar el verdadero impacto que tiene en el desarrollo humano.

Al respecto, Pernía y Méndez (2018, como se citó en Suasnavas et al., 2024) señalan que “el acto de leer no se limita a descifrar o repetir el texto escrito, sino que implica la interpretación y la atribución de sentido al texto, a partir de los conocimientos previos del lector” (p. 6).

Por otra parte, es fundamental reconocer que la lectura no es una actividad aislada, sino que representa el umbral hacia el saber y una de las herramientas más potentes para la resolución de problemas. Al involucrar una activación intelectual constante, leer potencia la capacidad analítica, enriquece el vocabulario y dota a las personas de estrategias críticas para comprender su entorno y enfrentar de manera racional los desafíos de la vida cotidiana.

En esta misma perspectiva, Macias-Figueroa y Marcillo-García (2021, como se citó en Suasnavas et al., 2024) señalan que:

“La lectura requiere la involucración activa de la mente y conduce al desarrollo de la imaginación y la creatividad. Además, enriquece el conocimiento,

vocabulario, las habilidades de expresión tanto orales como escritas. Por tanto, deben emplearse recursos innovadores para cultivar el interés y la pasión por la lectura desde una edad temprana en los estudiantes” (p. 6).

Por último, aspecto y no menos importante, la lectura participa de manera activa en la formación de la personalidad y en la adquisición de conocimientos, al desencadenar un sistema complejo de influencias en el individuo. Al integrar la herencia cultural, las tradiciones, las experiencias y las motivaciones de quien lee, este proceso elaborado no solo instruye, sino que modela la identidad el sujeto, convirtiéndose en un motor indispensable para su desarrollo humano e integral.

1.4 Hábito lector

El hábito lector se conceptualiza como la práctica regular, voluntaria y placentera de la lectura que trasciende las exigencias académicas o laborales. Bajo esta perspectiva, no se trata de una imposición externa, sino de una disposición y una conducta sistemática por iniciativa propia, motivada por el interés personal, el placer y la búsqueda constante de conocimiento. Esta práctica va más allá de un simple ejercicio mecánico, ya que involucra la mente, las emociones y la voluntad del estudiante. Por ello, para que la lectura se transforme en una costumbre arraigada y no en una actividad escolar temporal, es indispensable que el joven adopte un papel activo y analítico, dialogando directamente con el texto para darle un sentido propio.

Para comprender su naturaleza, es necesario precisar que el hábito de leer no surge de manera espontánea, sino que se obtiene mediante un proceso largo y bien encauzado. Al respecto, Domínguez et al. (2015) señalan que cuando con este propósito "ya sea en el aula, en la biblioteca o en el seno familiar, se trabaja con constancia y sistematicidad, y se utilizan métodos adecuados, se forman en los estudiantes correctos hábitos de lectura que difícilmente perderán" (p. 98). De este modo, la consolidación del hábito implica dos presupuestos fundamentales e inseparables: el dominio del código escrito (saber leer) y una

motivación intrínseca estable en el tiempo, pues nadie que carezca de interés logrará internalizar esta práctica de forma permanente.

Por esta razón, la transición hacia una práctica voluntaria y motivada exclusivamente por el goce requiere de la mediación y el acompañamiento del entorno significativo del estudiante. Al respecto, conviene recuperar lo señalado por Garrido (2021), quien sostiene que la lectura libre no se enseña a través de lecciones tradicionales, sino que "se transmite, se contagia como todas las aficiones" (p. 6). En este escenario de corresponsabilidad, la escuela y el núcleo familiar operan como guías fundamentales para el fomento lector. Si bien esta tarea no depende exclusivamente de las instituciones educativas, sobre ellas recae una responsabilidad compartida (Solé, 1995). Por ello, el centro educativo tiene el compromiso pedagógico de proyectar altas expectativas y ofrecer textos diversos que respondan a los intereses de los educandos, garantizando que el acercamiento a los libros se asocie al disfrute y al descubrimiento personal desde los primeros años de escolaridad.

1.5 Beneficios de fomentar el hábito lector

Al consolidarse el hábito lector como una práctica voluntaria y sistemática, se desencadena una serie de repercusiones positivas que impactan profundamente las diversas esferas del desarrollo humano, abarcando desde el rendimiento escolar hasta la proyección social y profesional del individuo.

En el terreno educativo, la lectura constituye la herramienta fundamental para el aprendizaje y la asimilación de los contenidos curriculares. De acuerdo con las investigaciones de Luna Peña (2017), el acto lector debe concebirse como una competencia transversal para la vida, indispensable para el éxito escolar, ya que estimula funciones cognitivas superiores sumamente complejas como el análisis, la reflexión y el ejercicio del juicio crítico.

Asimismo, la práctica constante otorga una mayor agilidad al pensamiento, incrementa significativamente el vocabulario, mejora la comprensión gramatical y favorece de manera notable la redacción y la ortografía. Al respecto, Marlén Sedano Fernández (2015) añade que comprender aquello que se lee de forma voluntaria actúa como la llave de acceso definitiva a la sociedad de la

información, de la cultura y del conocimiento, potenciando a su vez capacidades esenciales como la imaginación y la creatividad.

Más allá de las aulas, esta actividad influye de manera decisiva en el desarrollo social y afectivo de los sujetos. Al interactuar con diversos textos, se produce un impacto directo en el crecimiento emocional al propiciar el desarrollo de la empatía, lo que permite comprender realidades ajenas y conectar con el entorno de una forma más sensible.

Como describe Solé (1995), leer proporciona a los individuos un pasaje sin límites para trascender lo cotidiano, pensar y acceder al pensamiento de otros. En este sentido, Romero Oliva et al. (2020) sostienen que la lectura es una práctica social y cultural crucial que configura la identidad de los sujetos, proporcionando el andamiaje necesario para la construcción de una ciudadanía plenamente crítica, participativa y reflexiva, capacitando a las personas para interactuar de manera asertiva en su comunidad.

Finalmente, todos estos beneficios intelectuales y sociales se traducen en competencias clave para la proyección profesional y laboral a lo largo de la vida. El dominio de la comprensión lectora, la posesión de un bagaje cultural amplio y la capacidad de realizar un diálogo crítico con los textos preparan al individuo para enfrentar entornos laborales complejos y dinámicos.

El desarrollo de un pensamiento crítico agudo, la creatividad para resolver problemas y una comunicación escrita impecable —cualidades que se enriquecen directamente a través del hábito lector— representan las herramientas transversales más demandadas en el mundo profesional contemporáneo, demostrando que la lectura deja de ser una simple tarea escolar para convertirse en un motor de crecimiento integral.

1.6 La lectura en la Nueva Escuela Mexicana

La transición desde los beneficios individuales y sociales hacia la formación ciudadana encuentra un sustento normativo y pedagógico fundamental en los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, las habilidades de lenguaje y comunicación no se abordan de manera aislada como una simple destreza técnica de decodificación, sino que se integran bajo el concepto de literacidad.

La propuesta oficial sitúa a “la literacidad” como uno de los factores centrales para “el desarrollo integral y armónico del individuo” (NEM, 2023, p. 6), ubicándola al mismo nivel de relevancia que las humanidades, las ciencias y las artes. A través de este enfoque, el Estado mexicano busca superar las problemáticas estructurales vigentes, reconociendo abiertamente que existe un “rezago histórico en la mejora de los conocimientos, capacidades y habilidades de los educandos —en áreas fundamentales como la comunicación—” (NEM, 2023, p. 2).

Por lo tanto, la importancia de transformar los procesos de lectura bajo este diseño pedagógico radica en concebir la educación como un derecho humano y un “derecho habilitante” (NEM, 2023, p. 8), donde un estudiante que domina la palabra escrita posee las herramientas indispensables para ejercer plenamente sus capacidades.

El fortalecimiento de las habilidades lectoras en el aula tiene como meta transitar hacia una “enseñanza activa” (NEM, 2023, p. 16) que fomente el pensamiento crítico, la reflexión, el diálogo y la argumentación. Al promover este acercamiento desde las aulas de educación secundaria, la Nueva Escuela Mexicana aspira a que las y los adolescentes dejen de ser receptores pasivos de información y se consoliden como “sujetos activos de la educación” (NEM, 2023, p. 15), capaces de interpretar su realidad, interactuar asertivamente con su comunidad y transformar de manera positiva su entorno social.

1.7 Delimitación del problema

A pesar de que los marcos normativos y las corrientes pedagógicas contemporáneas reconocen a la lectura como un pilar transversal e indispensable para el desarrollo humano, la realidad en las aulas de educación secundaria evidencia una brecha profunda entre el ideal educativo y las prácticas habitadas de los estudiantes.

Uno de los desafíos más críticos e inmediatos en la actualidad es el desinterés progresivo y el rechazo que manifiestan los adolescentes hacia el acto lector. Como señala Acebal (2012), esta problemática se agudiza debido a la persistencia de enfoques didácticos tradicionales que priorizan el uso de lecturas

obligatorias y evaluaciones de carácter punitivo. Este método, en lugar de aproximar al alumno al universo literario, termina por distanciarlo, transformando una actividad que por naturaleza debería ser voluntaria y placentera en una imposición escolar carente de significado personal y desvinculada de sus intereses reales.

Aunado a lo anterior, el problema del desinterés no puede estudiarse de manera aislada, sino que debe comprenderse dentro del complejo contexto tecnológico y sociocultural en el que se desenvuelven los jóvenes hoy en día. La consolidación de la era digital y la presencia de los entornos virtuales han modificado drásticamente las formas de consumo cultural, socialización y ocio.

Los estudiantes de secundaria se encuentran inmersos en un ecosistema dominado por los medios audiovisuales y las plataformas socio-digitales, las cuales basan su éxito en la oferta de estímulos inmediatos, fragmentados y de fácil acceso. Esta dinámica de consumo rápido compite directamente con el esfuerzo cognitivo, la abstracción y la paciencia que demanda la lectura prolongada de un texto impreso, generando en los adolescentes una habituación a la gratificación instantánea que choca con los tiempos de la comprensión literaria.

En este escenario, la delimitación del problema de investigación no radica en la falta de acceso a la información, sino en la desconexión entre los formatos narrativos actuales y las estrategias de fomento lector en el aula. Los jóvenes de educación secundaria no han dejado de consumir historias; sin embargo, las consumen a través de pantallas, series de televisión, videojuegos y narrativas transmedia que la escuela suele ignorar o marginar.

Por lo tanto, el reto educativo medular consiste en determinar cómo superar la resistencia del alumnado ante la lectura, transitando de un paradigma de imposición mecanicista hacia propuestas didácticas flexibles e innovadoras. Es necesario delimitar actividades que utilicen el entorno cultural del estudiante como un puente y no como un obstáculo, permitiendo despertar una motivación intrínseca que transforme el acto de leer en una necesidad personal de goce, autoconocimiento y exploración del mundo.

En cuanto al impacto en la identidad docente, la elección de este tema de investigación representa un eje de transformación crucial en la formación como futura docente de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español. Identificar esta problemática dejó de ser un simple dato estadístico del diagnóstico para convertirse en un desafío ético y profesional. Se comprende que el papel del docente no puede limitarse a considerar solo lecturas obligatorias; sino que la verdadera responsabilidad radica en ser mediadora activa entre el universo literario y la identidad de los alumnos.

Bajo esta perspectiva, asumir el reto de investigar, diseñar e implementar actividades innovadoras como “Leerflix” o el “Chismecito literario” obligó al desarrollo de competencias profesionales de investigación y autogestión, transformando de manera profunda la propia concepción de la enseñanza. En este sentido, el presente proyecto resulta significativo porque ha permitido resignificar el aula como un espacio de investigación-acción, un entorno dinámico donde el error se naturaliza y se asume como una oportunidad de mejora, y donde la lectura se contagia a través de la empatía y el disfrute compartido.

Por lo tanto, este trabajo documenta no solo el desarrollo del hábito lector de un grupo de tercer grado, sino el nacimiento de una postura reflexiva, crítica y humana ante los retos contemporáneos de la educación secundaria.

1.8 Objetivos

1.8.1 Objetivo general

- Demostrar que las actividades didácticas aplicadas promueven el hábito lector de los adolescentes.

1.8.2 Objetivos específicos

- Investigar y diseñar actividades didácticas para promover el hábito lector de los alumnos.
- Aplicar la ruta de intervención a fin de promover el ejercicio de la lectura en el aula.
- Evaluar la pertinencia y efectividad de las actividades aplicadas para el fortalecimiento del hábito lector en los estudiantes.

2. PLAN DE ACCIÓN

Resulta indispensable que los docentes tengan claridad sobre la intención pedagógica de su trabajo y promuevan experiencias que favorezcan aprendizajes significativos en los estudiantes. Desde esta perspectiva, la práctica educativa debe entenderse como un proceso constante de análisis y reflexión, tanto durante como después de la acción. El docente necesita examinar de manera crítica las dificultades, limitaciones y fortalezas que surgen en su quehacer diario, para que, a partir de ello, diseñe estrategias que permitan mejorar, ajustar o transformar su práctica y así responder de manera efectiva a las necesidades del alumnado.

Esta reflexión continua del docente es la que da origen al plan de acción, ya que permite reconocer las necesidades reales del grupo y, con base en ellas, estructurar estrategias y actividades que den respuesta a los objetivos educativos planteados. Desde este punto de vista, el plan de acción se entiende como un instrumento de planificación que organiza de forma sistemática los objetivos, las actividades, los recursos y los tiempos necesarios para intervenir en una problemática educativa previamente diagnosticada.

2.1 Metodología

La metodología que se utiliza en este trabajo es la investigación-acción con enfoque cualitativo, apoyado en el modelo propuesto por John Elliott, quien considera que, el docente se convierte en investigador de su propia práctica, utilizando la observación, el análisis y la intervención planificada para comprender la situación educativa y mejorarla de manera progresiva y sistemática. Asimismo, Elliott (2005) señala que esta “unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional” (p. 72). De esta forma, la investigación-acción determina un seguimiento de los resultados y la reflexión continua, permitiendo valorar la pertinencia de las estrategias o actividades y modificarlas según las necesidades del grupo; se convierte, así, en un medio para mejorar la práctica desde la experiencia misma, favoreciendo decisiones pedagógicas.

Para comprender mejor este enfoque, entendamos la investigación-acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma; su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas” (Elliott, 2005, p. 88). Bajo esta premisa, el plan de acción no se limita a describir la realidad, sino que impulsa transformaciones directas en la práctica educativa, insertándose en una espiral de ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión, donde cada paso implementado genera nuevos datos que informan y corrigen la ruta original.

La intención de este plan de acción surge de las experiencias obtenidas en las jornadas de observación e intervención durante la formación docente, en las que se han identificado diversas problemáticas que impactan en el desarrollo académico y personal del alumnado. Entre ellas, destaca la lectura como una de las áreas más afectadas, pese a ser considerada por diversos autores como una práctica insustituible en el ámbito académico, social y personal, que facilita la adquisición de nuevos conocimientos, potencia la imaginación, enriquece el vocabulario y fortalece las habilidades de comunicación esenciales. Desde esta perspectiva, este tema adquiere gran importancia y preocupación, ya que se reconoce a la lectura como una herramienta fundamental que conduce a los estudiantes al aprendizaje; sin embargo, se ha identificado que esta es amenazada por las dinámicas del mundo actual, particularmente por el abuso a las nuevas tecnologías y sus propuestas de entretenimiento por encima de la lectura. Esta tensión entre los beneficios de la lectura y los hábitos actuales del alumnado constituye uno de los dilemas centrales que enfrenta la labor docente.

Con la intención de materializar la consolidación del hábito lector y el gusto genuino por los textos frente a estas dinámicas actuales, el presente plan de acción se estructuró siguiendo formalmente las fases de la espiral autorreflexiva de John Elliott (1993). Este enfoque metodológico permitió que la enseñanza del español y la promoción de la lectura libre en el grupo de 3°C se convirtieran en un proceso continuo de investigación a través de cuatro etapas fundamentales:

Planificación: Todo ciclo de investigación-acción parte de identificar una "idea general". En este caso, la problemática central se derivó del diagnóstico grupal aplicado el 04 de diciembre de 2025, el cual evidenció la falta de un hábito lector consolidado y un desinterés generalizado de los adolescentes hacia la lectura autónoma. A partir de este reconocimiento y considerando los estilos de aprendizaje mediante el modelo VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico), se estructuró un plan general centrado exclusivamente en la lectura por placer y de carácter voluntario. La planeación consistió en diseñar secuencias didácticas basadas en restricciones lúdicas y actividades innovadoras que aprovecharan el contexto de los adolescentes, manejando los contenidos del programa sintético de la Fase 6.

Acción: Esta fase consistió en llevar el plan general a la práctica, transformando las actividades diseñadas en mediaciones reales dentro del aula. Para detonar el interés genuino de los estudiantes y alejarse del mero cumplimiento escolar, se implementaron intervenciones lúdicas y situadas como "Leerflix", el "Chismecito literario", el "Lectómetro" y el "Tendedero literario". La intervención exigió flexibilidad docente para guiar las interacciones, introducir textos clásicos y contemporáneos —adaptados a la realidad adolescente— y establecer las consignas operativas que promovieran tanto la lectura voluntaria como la expresión auténtica de las opiniones propias.

Observación: De manera simultánea a la enseñanza, fue indispensable supervisar tanto el proceso de implementación como los efectos que las acciones producían en los estudiantes. El aula se convirtió en un espacio dinámico de recolección de datos cualitativos, donde la observación activa permitió registrar el nivel de enganche de los alumnos con las dinámicas de lectura. Se utilizaron técnicas e instrumentos concretos, tales como el registro de los diálogos e interacciones verbales durante el "Chismecito literario", el seguimiento del avance libre en el "Lectómetro", el análisis de las producciones escritas derivadas de las lecturas y la aplicación de una encuesta final sobre "el impacto y la valoración lectora" para captar la evolución del hábito lector.

Reflexión: La espiral culmina e inicia nuevamente con la evaluación y revisión reflexiva de lo implementado. Al término de las sesiones, se realizó una revisión profunda sobre el impacto de las actividades lectoras y sobre las fallas de la propia mediación docente (como la gestión del tiempo o la claridad en las consignas de las dinámicas lúdicas). Esta fase de reflexión permitió comprender los fallos, contrastar los resultados con las necesidades del grupo y corregir el plan de acción original, asegurando que las actividades para fomentar el hábito lector evolucionaran de manera inteligente para los siguientes ciclos de intervención.

En conclusión, la investigación-acción con enfoque cualitativo se presenta como una metodología pertinente para este estudio, pues permite comprender la realidad del aula y actuar sobre ella de manera directa y reflexiva. A partir de esta estructura, se reconoce la necesidad de transformar la práctica docente mediante el fortalecimiento de habilidades para investigar, diseñar y aplicar actividades didácticas orientadas al fomento del hábito lector. Dicha intención busca impactar directamente en el desarrollo de los saberes del alumnado y contribuir en su desempeño académico, al mismo tiempo que favorece la formación profesional permanente y en cumplimiento de uno de los dominios del saber del perfil general de egreso del futuro docente.

2.2 Propósitos

2.2.1 Propósito general

- Analizar la pertinencia de las actividades didácticas aplicadas para promover y fortalecer el hábito lector en los estudiantes de un tercer grado de secundaria.

2.2.2 Propósitos específicos

- Aplicar las actividades de lectura diseñadas, en sesiones recurrentes o secuencias de clase para familiarizar a los estudiantes con prácticas lectoras.
- Evaluar el nivel de hábito lector obtenido por los estudiantes, a partir de las actividades aplicadas.
- Valorar a partir de los resultados obtenidos, las fortalezas y áreas de oportunidad en la intervención docente.

2.3 Cronograma de actividades

N o.	Fecha	Actividad	Propósito	Descripción	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación
1	12/03/26	Lectura en voz alta	Que los alumnos efectúen la lectura en voz alta de sus propias crónicas para promover su hábito lector a través de la socialización y el disfrute compartido.	Partiendo de sus propias crónicas, los alumnos leen voluntariamente desde sus asientos para socializar sus textos en un ambiente seguro y libre de evaluación tradicional.	Producto final del proyecto: una crónica periodística.	Encuesta de Impacto y Valoración Lectora
2	13/03/26 16/03/26 19/03/26	Leerflix	Que los alumnos realicen una lectura autónoma e independiente mediante los recursos de "leerflix" y "lectómetro" para medir el avance lector y promover una competencia lectora en clase.	Utilizando un contenedor basado en una plataforma de streaming, los alumnos seleccionan lecturas de forma autónoma y responden preguntas reflexivas para registrar su propio avance lector.	Material de Leerflix y lectómetro. Copias de textos. Calcomanías de libritos	Encuesta de Impacto y Valoración Lectora
3	17/03/26 18/03/26	Tendedero literario	Que los alumnos elaboren "libros temáticos" mediante la experiencia de lecturas abordadas en clases de "leerflix" para recomendar nuevas lecturas y promover el hábito lector del grupo.	A partir del diseño de portadas de libros en carpetas escolares, los alumnos redactan argumentos sobre sus lecturas predilectas para exhibirlas en el aula y realizar una coevaluación grupal.	Folders, hojas de colores, imágenes o dibujos, cuerda y pinzas.	Encuesta de Impacto y Valoración Lectora

4	20/03/26	Lectura dramatizada	Que los alumnos realicen la lectura dramatizada a partir de una fábula para promover su hábito lector.	A partir de la asignación de roles en fábulas de Esopo, los alumnos se organizan en equipos para explorar la modulación y entonación de la voz frente al grupo.	Textos literarios: fabulas de Esopo.	Encuesta de Impacto y Valoración Lectora
5	22/04/26 23/04/26	Chismecito literario	Que los alumnos se interesen por la lectura en voz alta del docente mediante la dinámica de "contar chismecitos" para incentivar el goce literario y promover el hábito lector en los estudiantes.	Partiendo de la adaptación oral de una novela clásica, los alumnos se involucran en la trama mediante una narración comunitaria para despertar su interés, escuchar el desenlace y escribir sus impresiones.	Libro "Marianela" de Benito Pérez Galdós	Encuesta de Impacto y Valoración Lectora

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

3.1 Intervención docente: Actividades para promover el hábito lector

En este apartado se presentan las actividades de animación y mediación lectora que se aplicaron durante la intervención docente: la lectura en voz alta, la lectura dramatizada, leerflix con lectómetro, tendedero literario y chismecito literario. Dichas actividades transforman la práctica de la lectura en una experiencia lúdica y socializada dentro del aula, incentivando una motivación intrínseca en los estudiantes. Su selección responde a un enfoque integral y constructivo que fomenta la seguridad, el disfrute compartido y el desarrollo independiente del hábito lector en la escuela secundaria.

En la descripción estarán presentes diálogos; por tanto, es importante mencionar las abreviaturas a utilizar:

Df. Docente en formación

Ao. Alumno

Aa. Alumna

Aos. Alumnos

3.1.1 Lectura en voz alta

Propósito: Que los alumnos efectúen la lectura en voz alta de sus propias crónicas para promover su hábito lector a través de la socialización y el disfrute compartido.

Tiempo estimado: 50 minutos

Materiales: Trabajos realizados (crónicas periodísticas sobre el bajo nivel de hábito lector).

Desarrollo de la actividad: Esta actividad constituyó la primera intervención orientada a fomentar en los estudiantes de tercer grado grupo “C” un hábito lector, implementada durante la jornada del día 12 de marzo de 2026. Como respuesta estratégica a las problemáticas detectadas en el aula, se implementó la lectura en voz alta; práctica que es respaldada por Garrido (2021) al definirla como el método más eficaz para la formación de buenos lectores. Al llevarla a cabo, se

pretendió que los estudiantes logran compartir sus escritos sin la presión de una evaluación tradicional, favoreciendo un ambiente donde la palabra hablada sirviera como un medio de contagio y transmisión de la afición lectora.

Como bien defiende Garrido (2021), la lectura por gusto no se puede enseñar como si fuera una lección obligatoria de contenidos, sino que se transmite y se contagia principalmente a través del ejemplo y de la confianza. Por esta razón, se decidió que en esta jornada los alumnos leyeran en voz alta las crónicas que ellos mismos habían investigado y redactado acerca de la falta de hábito lector en su propia escuela. Se consideró que seleccionar este tema y sus propios textos sería ideal para la actividad, ya que, al sentirse identificados con una problemática real de su entorno, mostrarían una mayor disposición y se involucrarían con más entusiasmo en la dinámica.

Para comenzar a implementar la actividad, se dieron las indicaciones generales al grupo explicando que se compartirían las producciones finales para reconocer el esfuerzo de todos en el uso del lenguaje y de la narración. Al momento de abrir el espacio, se presentó una situación que reflejó la excelente disposición del grupo, pues al solicitar la intervención de los alumnos, la respuesta fue inmediata y espontánea.

Secuencia 1: Acercamiento

Df: El día de hoy destinaremos la sesión para dar lectura a los trabajos elaborados. Esto nos permitirá identificar nuestros aciertos y errores al concluir con nuestras crónicas periodísticas. ¿Voluntarios?

Ao₁: Yo, maestra.

Ao₂: Yo segundo, maestra.

Aa₁: ¿Debemos pasar al frente?

Df: Muy bien. Y no, chicos. Podrán dar lectura en voz alta desde su lugar. Deben tomar en cuenta el volumen para que sus demás compañeros puedan escucharlos bien.

Al iniciar, el ambiente en el salón reflejaba la expectativa típica de cuándo se va a realizar una actividad oratoria. Sin embargo, la tensión se rompió gracias a la iniciativa de Ao₁ y Ao₂, cuyas voces se escucharon casi al mismo tiempo

disputándose el orden para iniciar. Esta actitud demostró una gran disposición inicial que no suele ser común en la secundaria cuando se trata de hablar en público. La pregunta de Aa₁ respecto a si debían pasar al frente dejó ver ese temor aprendido de que leer ante los demás implica exponerse a la crítica o pasar un momento incómodo.

Al aclararles que no era necesario y que podían participar desde sus propios asientos, se notó un cambio muy favorable en el grupo: los alumnos relajaron los hombros, se acomodaron mejor en sus bancos y se sintieron aliviados. Al quitar la regla estricta de pasar al pizarrón, el aula se convirtió en un espacio cómodo, lo que facilitó que los jóvenes participaran por voluntad propia y vieran la lectura en voz alta como algo natural y amigable.

Los alumnos se prestaron a escuchar las lecturas de sus compañeros. Ao₁ tomó la iniciativa y leyó de manera fluida su texto, describiendo las entrevistas que hizo a otros alumnos sobre el desinterés hacia los libros. Al terminar, Ao₂ tomó su turno de forma consecutiva y autónoma desde su banco, aportando sus propias conclusiones sobre la necesidad de hacer actividades más dinámicas en la escuela. Mientras ellos leían, el ambiente del grupo empezó a experimentar los retos normales de cualquier salón de secundaria, pues surgieron ruidos de fondo, murmullos leves y algunos estudiantes comenzaron a distraerse manipulando objetos de sus lapiceras.

Ante esta situación, se decidió intervenir de forma tranquila para recuperar la atención del grupo sin recurrir a regaños rígidos que cortaran el ritmo de la sesión. Se les recordó la importancia de escuchar con respeto la interpretación de sus compañeros para poder dialogar juntos. En ese preciso instante, ocurrió una acción que simbolizó la iniciativa y el disfrute de la actividad.

Secuencia 2: Liderazgo y apropiación del espacio

Df: Ok, vamos a... chicos que no guardan silencio, hay que poner atención porque nosotros estamos dialogando sobre una crónica... Los quiero a todos atentos. ¿Podremos empezar?

Aa₂: Maestra, yo paso al frente para que me escuchen mejor, todos.

Lo más valioso de esta secuencia fue la actitud de la alumna (Aa₂). En lugar de contagiarse de la distracción o sentir timidez por el ruido ambiente, la alumna mostró una postura de liderazgo y seguridad. De manera totalmente voluntaria, decidió ponerse de pie con su hoja en la mano, romper la comodidad de su asiento y caminar hacia el frente para asegurar que su voz tuviera el impacto necesario y captar la atención de todos. Esta acción demostró que el clima de confianza que se había construido era lo suficientemente fuerte como para que una estudiante tomara la iniciativa de adueñarse del espacio para compartir su lectura.

Dicha alumna, no leyó por cumplir con una obligación escolar, sino por el disfrute real de ser escuchada por su grupo. Su seguridad terminó contagiando al resto de sus compañeros, quienes guardaron silencio de inmediato, centraron sus miradas en ella y se dispusieron a seguir la lectura con total atención. Al terminar, se abrió un espacio de coevaluación formativa para revisar la estructura de su crónica. Se notó que Aa₂ había incluido frases coloquiales de agradecimiento al final, propias de una encuesta directa y no de una crónica interpretativa. Lejos de plantear la corrección como una sanción o un motivo de vergüenza, se orientó al grupo a analizar el detalle como "periodistas profesionales".

La alumna escuchó las observaciones con una actitud tranquila y receptiva, demostrando que cuando el error se naturaliza y se trata con paciencia, los estudiantes pierden el miedo a equivocarse.

Luego de esto, se dio paso de la siguiente participación a un alumno (Ao₃). Su texto tenía un sentido muy bonito y metafórico sobre una biblioteca vacía, pero se observó que le faltaba incluir los datos de las entrevistas grupales que se habían acordado como base metodológica. Al cuestionarlo de forma amable sobre cómo podía comprobar su información, Ao₃ mostró timidez y respondió con monosílabos. Respetando su ritmo y para evitar que se sintiera expuesto o incómodo, se decidió no presionarlo y se redireccionó la invitación hacia otros compañeros que estaban en la lista de espera. En ese momento, la reacción del grupo fue sumamente solidaria y entusiasta, pues comenzaron a animar a sus

pares diciendo "¡Sí quiere! ¡Ándale!", manteniendo vivo el interés por participar de forma oral en la clase.

Para el cierre de esta jornada, se invitó al último participante de la sesión. El ambiente se tornaba alegre y de mucha expectativa por escuchar el trabajo final.

Secuencia 3: Celebración y logro colectivo

Df: Siguiendo participante... Ao₄... Yo sé que Ao₄ nos va a sorprender con su trabajo porque lo hizo dos veces precisamente para mejorarlo...

Ao₄: ...se realizó una entrevista para dar a conocer el nivel de lectura... En conclusión, es un tema que preocupa... una solución puede ser crear una lectura compartida para que los alumnos se encuentren...

Df: Ok, muy bien... Sin importar tanto la extensión, la mayoría de su trabajo cumple con las características... Nos vamos a dar no un aplauso, sino muchos aplausos a tercero "C" por sus trabajos. ¡Aplausos!

La lectura de Ao₄ fue el reflejo perfecto de cómo la actividad logró despertar una motivación intrínseca en los estudiantes. El hecho de que el alumno reescribiera su crónica en dos ocasiones por iniciativa propia para perfeccionarla demostró un compromiso y un disfrute que rebasaron por completo la simple idea de cumplir con una tarea para obtener una calificación aprobatoria. Al notar el comentario de reconocimiento público, Ao₄ se acomodó con soltura en su banco, aclaró su voz y leyó con un aplomo y una firmeza admirable.

El clímax de la intervención ocurrió cuando el grupo entero estalló en un aplauso unánime, fuerte y alegre, acompañado de sonrisas y comentarios de felicitación mutua. Este cierre no fue un simple trámite para terminar la clase, sino una verdadera celebración del esfuerzo colectivo. Como explica Garrido (2021), "un buen lector se forma más fácilmente si está rodeado de otros lectores" (p. 14), por lo que es vital compartir la lectura en un ambiente de comunión afectiva. Al aplaudirse unos a otros, los alumnos de tercero "C" se validaron como una comunidad donde la palabra y la escritura de cada uno tienen un valor real, transformando la práctica de la lectura en una experiencia viva y disfrutable.

Ante esta experiencia, se concluye que el propósito inicial de la sesión se cumplió satisfactoriamente. Al desplazar el foco de la evaluación tradicional de la comprensión lectora obligatoria hacia un espacio de expresión libre y respeto, los alumnos modificaron su postura habitual de resistencia frente al texto, mostrando iniciativa voluntaria, empatía y resiliencia ante las distracciones. Esta gran disposición deja el terreno perfectamente preparado para dar continuidad a la actividad mediante dinámicas de clase que sigan fortaleciendo el hábito lector y el diálogo en el aula.

3.1.2 Leerflix

Propósito: Que los alumnos realicen una lectura autónoma e independiente mediante los recursos de “leerflix” y “lectómetro” para medir el avance lector y promover una competencia lectora en clase.

Tiempo estimado: Sesiones de 50 minutos

Materiales: Leerflix, material de lecturas con diversas clasificaciones como leyendas, mitos, curiosidades, y capítulos del libro “la fórmula del doctor Funes”; y Lectómetro, instrumento de registro y medición que permite visualizar el avance lector.

Desarrollo de la actividad: Se implementó el material didáctico denominado “Leerflix” como una estrategia medular de animación a la lectura, con el firme propósito de fortalecer el hábito lector en los alumnos de tercer grado. Dicha estrategia fue diseñada creativamente bajo la temática visual de la conocida plataforma de streaming “Netflix”, transformando la interfaz digital en un contenedor físico donde cada portada e indicador daba lugar a un texto distinto por explorar.

Su diseño original tuvo como finalidad captar la atención e interés inmediato de los estudiantes, permitiéndoles concebir las actividades de lectura como una experiencia lúdica, cercana y dinámica, alejada de las presiones académicas tradicionales (Ver anexo C). Asimismo, este material se complementó con un “Lectómetro” visual, un recurso diseñado para que cada alumno diera

seguimiento autónomo de su propio progreso, promoviendo una participación constante, entusiasta y motivada para el resto del ciclo escolar (Ver anexo D).

Cabe destacar que este recurso se retomó de manera constante y espontánea en distintas sesiones, consolidándose paulatinamente como un espacio seguro destinado a la lectura libre dentro del aula.

El primer acercamiento formal a esta actividad recurrente tuvo lugar el 13 de marzo de 2026. En un primer momento, se presentó el recurso al grupo y se detalló la mecánica de trabajo, enfatizando su uso como un material de libre elección. De igual manera, se explicó la vinculación estética entre “Leerflix” y el “Lectómetro” visual, aclarando que este último funcionaría como un registro de ruta personal para reconocer el camino lector recorrido y motivarse a continuar explorando nuevas historias.

Secuencia 1: Primer acercamiento a Leerflix y la "Cita a ciegas"

Ao₁: (A voz baja) ¿Y eso qué es?

Df: Bien, chicos, como ustedes ya saben, yo busco la manera en la que puedan involucrarse y disfrutar de las actividades de lectura. Por ello, diseñé este material con la intención de que, además de ser de su agrado, cumpla con el propósito de despertar su interés por leer.

Ao₁: Aaa...

Aa₁: Le quedó bonito, maestra.

Df: Gracias, chicos. Por esta ocasión, retiré las portadas de cada apartado, ya que para comenzar a trabajar con este material tendremos una “cita a ciegas” con la lectura.

Ao₂: ¿Cómo a ciegas, maestra?

Aa₂: (Respondiendo al compañero) O sea, que agarremos un texto sin ver su título.

Df: Exactamente, Aa₂. Todos deberán tomar un texto sin saber qué título tiene. Podrán obtener un mito, una leyenda, un texto sobre curiosidades o un cuento breve. Ya les digo qué fila pasará primero.

Aa₃: Esta fila primero, maestra.

La respuesta del grupo ante este primer acercamiento fue notablemente positiva. El factor sorpresa de la "cita a ciegas" y el diseño inspirado en una plataforma que usan a diario despertaron una curiosidad genuina en los alumnos de tercer grado, quienes normalmente muestran resistencia ante los textos escolares. El salón de clases se llenó de una energía entusiasta; el murmullo apático se transformó de inmediato en comentarios de asombro y emoción por descubrir qué lectura les tocaría al azar. Los estudiantes se mostraron sumamente participativos y cooperativos para pasar ordenadamente por filas a elegir su texto secreto (Ver anexo E).

Una vez que cada alumno tuvo su lectura en mano, la docente aclaró un aspecto fundamental del material didáctico para asegurar el rigor de la actividad: al reverso de cada texto se incluían preguntas reflexivas y analíticas. Se les explicó detalladamente que estas preguntas eran el mecanismo clave para validar su avance de forma completamente autónoma. Esa consigna estipulaba que, tras disfrutar de la lectura en silencio, debían transcribir y responder estos cuestionamientos en sus cuadernos (Ver anexo F).

Al dar inicio formal al momento de la lectura, el comportamiento del grupo fue ejemplar. Al ser la primera sesión y estar cautivados por la novedad de la dinámica, todos los alumnos trabajaron muy bien en sus respectivos textos. Durante toda la sesión de lectura, el aula permaneció en un absoluto silencio; no se generó nada de ruido ni interrupciones, lo que permitió crear una atmósfera de concentración idónea que pocas veces se consigue en grupos tan numerosos. Esta primera sesión cerró con un éxito rotundo, dejando al grupo motivado, con lecturas concluidas de forma honesta y con las reglas del juego muy claras para las siguientes sesiones sorpresivas.

Sesión 2: 16 de marzo de 2026

Secuencia 1: La elección libre y las primeras distracciones

Ao₁: Maestra, ¿hoy vamos a trabajar con Leerflix?

Df: Qué bueno que lo preguntas. Debo aclararles que Leerflix no tiene un día fijo en el horario; es una actividad sorpresiva. El día de hoy sí la vamos a implementar, pero a partir de ahora ya no será una "cita a ciegas".

Aa₁: ¿Entonces ya vamos a poder ver los títulos?

Df: Así es. Hoy las portadas quedan al descubierto para que cada quien elija libremente por categoría lo que más le llame la atención.

Esta interacción inicial demuestra cómo la naturaleza sorpresiva del recurso transformó la expectativa del grupo de tercer grado. Lejos de encasillar la lectura autónoma en un día u hora fija de la semana —lo cual pudiera generar un sentido de obligatoriedad rutinaria en el estudiante—, se optó por trabajar el recurso didáctico de manera espontánea e imprevista a lo largo de las semanas de intervención. Esta implementación planificada provocó que la aparición física del tablero dejara de percibirse como una carga académica para convertirse en un estímulo visual que generaba entusiasmo inmediato.

Como se menciona en el diálogo, tras el impacto de la primera sesión, la dinámica giró hacia una modalidad de libre elección durante este segundo día de implementación, llevado a cabo el 16 de marzo de 2026. Con las portadas y títulos al descubierto, los alumnos ejercieron plenamente su criterio lector al seleccionar sus textos con base en las clasificaciones temáticas (leyendas, mitos, curiosidades o cuentos breves) y los elementos visuales que llamaban su atención. Desde el momento en que el material ingresaba por la puerta, los alumnos se acercaban para explorar los títulos disponibles, consolidando una atmósfera de lectura genuinamente independiente y diferenciada.

Sin embargo, pasado el efecto de la novedad del primer día de su implementación, comenzaron a observarse los primeros retos en la disposición y honestidad del grupo. Aunque la gran mayoría se sumergió rápidamente en sus textos, se detectaron unos pocos alumnos (aproximadamente seis) que se mostraban distraídos. Si bien estos estudiantes respetaban el entorno manteniendo el orden y el silencio para no interrumpir a los demás, su atención ya no estaba enfocada en la actividad; hojeaban el material sin leerlo realmente, miraban hacia las ventanas o se distraían con objetos de sus lapiceras. El desafío mayor de la sesión ocurrió cuando se sorprendió a un alumno intentando copiar las respuestas de las preguntas del cuaderno de un compañero, buscando obtener el sello de validación sin haber realizado el proceso de lectura. Ante esta

situación, se intervino de manera directa pero asertiva: se le llamó la atención al estudiante y se le advirtió firmemente que ese "avance" deshonesto quedaba completamente anulado, por lo que no tendría derecho a registrar su librito en el Lectómetro hasta que seleccionara un nuevo texto y respondiera por cuenta propia.

Este incidente demostró al grupo por qué era tan importante revisar los cuadernos de forma individual. La intención no era poner una calificación de examen ni vigilar a los alumnos, sino asegurarnos de que el avance en el Lectómetro fuera real. Al revisar las respuestas en el escritorio, se podía notar de inmediato si el alumno de verdad había leído y reflexionado sobre la historia por su cuenta, o si solo estaba anotando lo que le copió a alguien más. Así, el cuestionario se convirtió en una garantía de honestidad: solo quien hacía el esfuerzo de leer ganaba el derecho de pegar su librito en el tablero, lo que ayudó a detener la trampa y a valorar el trabajo sincero (Ver anexo G).

Secuencia 2: Registro de avance lector y competitividad entre pares

Ao₁: (Acercándose al escritorio con su cuaderno) Maestra, ya acabé de contestar las preguntas de la primera lectura. ¿Puedo ir a pegar mi librito y escoger otra de una vez?

Df: ¡Claro! Ve a registrar tu avance y elige la que sigue. Todavía nos quedan veinte minutos de la sesión.

Ao₂: (Al escuchar al compañero) ¡Ah, no inventes! ¿Ya vas por la segunda? Espérame. Maestra, yo también ya casi acabo para cambiar la mía.

A lo largo de las sesiones en las que se implementó de forma recurrente el material de "Leerflix", este tipo de interacciones comenzó a manifestarse como un fenómeno sumamente valioso en la dinámica del aula. Lejos de limitarse a cumplir con una sola lectura por sesión, un porcentaje considerable de estudiantes comenzó a optimizar el tiempo de la clase de manera autónoma, logrando finalizar hasta dos o tres textos en una sesión de cincuenta minutos. Al terminar de responder sus preguntas de evidencia, estos alumnos regresaban de inmediato al recurso de "Leerflix" para seleccionar una nueva lectura guiándose por sus portadas o categorías favoritas.

Este ritmo de trabajo generó un impacto directo en el resto del grupo, funcionando como un "efecto motivador". Al percatarse de que sus pares avanzaban de manera constante y aprovechaban cada minuto por iniciativa propia, se propició un ambiente de sana competitividad lectora. Ver a sus compañeros sumergidos en las lecturas motivó a algunos de los estudiantes más rezagados o dispersos a concentrarse y acelerar su propio paso, elevando el compromiso general del aula hacia el proyecto de fortalecer su hábito lector.

Secuencia 3: Cierre de la segunda sesión y reencuentro con dos alumnas comisionadas

Aa₁: (Ingresando apresurada al aula junto a dos compañeras) ¡Ay, no, maestra! ¿Hoy trajo Leerflix? No invente, yo quería mi lectura de hoy...

Aa₂: Sí, maestra, nosotras andábamos en lo del coro y oratoria. ¿Nos puede dar un texto y se lo entregamos mañana? No nos queremos quedar atrás en el Lectómetro.

Df: Chicas, me da muchísimo gusto ver su entusiasmo y que tengan tantas ganas de leer, de verdad entiendo perfectamente que tuvieron que salir por sus comisiones escolares. Sin embargo, saben que las lecturas de Leerflix son exclusivas para trabajarse aquí adentro, durante la sesión. No puedo darles copias para llevar a casa.

Aa₂: ¿Por qué, maestra? Prometemos sí hacerlo solitas.

Df: Confío en ustedes, pero el chiste de la actividad es que la lectura y sus preguntas se contesten de manera autónoma y en tiempo real en el salón. Si el material sale del aula, corremos el riesgo de que las respuestas se empiecen a pasar entre compañeros y los avances en el Lectómetro dejen de ser sinceros. En la siguiente oportunidad sorpresiva que traiga el tablero, ustedes tendrán su espacio aquí para recuperar su avance, ¿les parece?

Aa₁: Bueno, maestra, está bien. Entonces en la próxima clase nos apuramos a dobletear lecturas.

Este último momento de la clase es muy importante porque nos permite ver dos cosas. Primero, la reacción de las alumnas que venían de sus comisiones (como la oratoria o el coro) demuestra que la actividad de "Leerflix" realmente les

gustaba. Ellas no vieron la lectura como una obligación o una tarea aburrida, sino como algo divertido de lo que no querían quedarse fuera. El hecho de que se preocuparan por no "quedarse atrás" en el lectómetro, demuestra que ya tenían un interés propio y real por seguir leyendo, tal como menciona Garrido (2021) cuando dice que el verdadero éxito es que los alumnos busquen los libros por puro gusto.

Segundo, la decisión que se tomó de no dejar que se llevaran los textos a casa sirvió para cuidar que la actividad siguiera siendo honesta. Si los materiales salían del salón, existía el riesgo de que las alumnas se pasaran las respuestas de las preguntas muy fácilmente entre compañeras, y entonces los libritos pegados en el "Lectómetro" ya no serían reales. Al dejar claro que los textos solo se leen dentro de la clase, se aseguró que cada avance en el tablero sería el resultado de un esfuerzo sincero, limpio y autónomo de cada estudiante. Así, los alumnos aprendieron que el "Lectómetro" no es para ver quién hace trampa para ganar, sino para registrar las historias que cada quien disfrutó y leyó de verdad.

Sesión 3: 19 de marzo de 2026

Secuencia 1: Proyección de avances y el impacto visual del Lectómetro

Df: Chicos, el día de hoy vamos a actualizar nuestro "Lectómetro" para que vean cómo vamos con los libritos que cada uno ha ido sumando a su cuenta personal.

Ao₁: ¡Wow, maestra! Mire cuántos lleva ya Santiago.

Aa₁: Sí, pero vea acá abajo, hay varios compañeros que todavía no tienen libritos pegados.

Df: Es verdad, qué bueno que lo notan. Recuerden que esto no es una carrera de velocidad ni una calificación obligatoria. Sin embargo, hay algunos compañeros que yo sé que ya terminaron sus lecturas, pero todavía les falta pasar conmigo a revisar sus preguntas en el cuaderno para poder actualizar su avance y pegar su librito. Los invito a que se pongan al corriente para que su esfuerzo se vea reflejado en el tablero.

Aa₂: Ya me dieron más ganas de seguir leyendo con el material de Leerflix

Esta visualización de los "libritos leídos" causó un impacto profundamente motivador en la mayoría del alumnado, pues operó como un estímulo simbólico

que reforzó el sentido y el hilo conductor de la estrategia: recordar de manera constante el por qué estamos leyendo. Al observar el tablero lleno de color y progreso, el grupo experimentó una satisfacción colectiva que avivó su deseo de continuar involucrándose en las lecturas. Asimismo, señalar de forma asertiva que el rezago de algunos alumnos no se debía a una falta de capacidad, sino a un pendiente de revisión autónoma de sus cuestionarios, previno la frustración y estimuló la autorregulación, impulsando a los alumnos a comprometerse con el cierre de sus procesos lectores.

A través del análisis del impacto de esta actividad recurrente, es posible afirmar que la articulación entre un diseño visual familiar para el contexto juvenil ("Leerflix") y un sistema de reconocimiento formativo ("Lectómetro") modificó positivamente la competencia lectora del grupo de tercer grado. La transformación de una lectura obligatoria a la lectura autogestiva se logró al dotar al alumno de un rol decisivo: él elegía qué leer (primero a ciegas y luego por criterio de portada o categoría), a qué ritmo hacerlo y cuándo validar su proceso mediante su cuaderno de evidencias.

Además, al estructurar las preguntas finales como una vía para la autoafirmación y permitir que la visualización del avance contagiara el entusiasmo a todo el grupo, se confirmó que la estrategia rompió la resistencia escolar habitual. "Leerflix" demostró que la diversificación textual y la de la autonomía no solo promueven el acercamiento estético a la palabra escrita, sino que sientan las bases de una formación lectora duradera, donde el acto de leer se consolida, verdaderamente, como una práctica compartida, libre y plenamente gratificante.

3.1.3 Tendedero literario

Propósito: Que los alumnos elaboren "libros temáticos" mediante la experiencia de lecturas abordadas en clases de "leerflix" para recomendar nuevas lecturas y promover el hábito lector del grupo.

Tiempo estimado: 2 sesiones de clase de 50 minutos

Materiales: Folders (color indiferente), hojas blancas o iris, imágenes impresas o dibujos, cuerda y pinzas para ropa.

Desarrollo de la actividad: Tras haber consolidado una base de lecturas independientes a través del recurso de "Leerflix", se diseñó e implementó la actividad del "Tendedero Literario". Dicha estrategia se desarrolló de manera integral durante los días 17 y 18 de marzo, destinando dos sesiones consecutivas para su elaboración con los grupos de tercer grado. El objetivo principal de esta intervención fue dar un paso más allá en el desarrollo del hábito lector: transitar de la lectura individual y silenciosa hacia una práctica socializada, donde los alumnos pudieran recomendar textos basándose en su experiencia lectora y sus gustos personales.

La actividad se dividió en dos momentos clave. En el primero, los estudiantes transformaron folders ordinarios en portadas de libros personalizadas, redactando en su interior argumentos genuinos sobre por qué disfrutaron dicha historia y por qué sugerían su lectura a los demás. En el segundo momento, estas carpetas se exhibieron públicamente en el aula suspendidas de un estambre con pinzas de ropa, abriendo un espacio de galería donde el grupo pudo explorar las recomendaciones de sus pares y realizar una "compra simbólica" de aquellos títulos que despertaron su interés.

Secuencia 1: La elaboración de “libros temáticos”, imprevistos de materiales y la libertad de elección

Aa₁: Maestra, ¿forzosamente tenemos que recomendar una lectura de las que venían en el tablero de Leerflix? Es que a mí me gustó mucho el mito de la caja de pandora, pero también tengo un libro en mi casa que me leí completo hace un año y me encanta.

Df: Qué excelente pregunta. El requisito principal es que sea una lectura que a ustedes les haya apasionado de verdad. Pueden elegir cualquiera de los textos que encontraron en Leerflix, pero si tienen algún libro que hayan leído en cualquier otro momento de su vida y que los haya marcado como lectores, es completamente válido y bienvenido. El chiste es contagiar ese gusto a los demás.

Ao₁: Maestra... es que a mí se me olvidó traer el folder y las imágenes que pidió la clase pasada.

Aa₂: A mí también se me olvidó, maestra, no traje nada de material.

Df: No se preocupen. Previendo que a veces se nos pueden pasar las cosas, yo traje hojas de máquina. Los que no tengan folder van a juntar un par de hojas, las engrapamos para simular su carpeta y sobre eso comenzamos a trabajar el diseño. Nadie se va a quedar sin trabajar hoy.

Aa₃: Maestra, yo también quiero exponer un libro que leí aparte, pero no tengo la imagen impresa de la portada. ¿Puedo dibujarla aquí y terminar de pintarla en mi casa?

Df: ¡Claro que sí! Usa este tiempo de la clase para diseñar y dibujar tu portada, y ya te la llevas a casa para darle los últimos detalles con calma.

Esta secuencia inicial demuestra cómo la gestión docente debe resolver de inmediato los imprevistos sobre materiales que surgen de forma cotidiana en un aula de secundaria. A pesar de que la actividad se había planeado con anticipación solicitando folders, dibujos e imágenes, la naturaleza distraída de la gran mayoría del grupo provocó que un porcentaje no cumpliera con los requisitos solicitados. Para evitar que el olvido frenara el ritmo de las sesiones, se intervino de manera preventiva entregando hojas de máquina de respaldo. Los alumnos las unieron y engraparon para simular sus carpetas, logrando integrarse a la actividad sin exclusión alguna y manteniendo el entusiasmo inicial.

Por otro lado, la apertura en la consigna potenció significativamente la identidad lectora de los estudiantes. Al permitir que incluyeran lecturas ajenas al material obtenido de “Leerflix”, se validó el acervo personal de las alumnas con alta motivación intrínseca. El hecho de que varias de ellas prefirieran pasar la clase dibujando minuciosamente sus portadas desde cero, con el firme compromiso de finalizarlas en casa, demuestra que valoraban la historia que iban a recomendar y deseaban plasmarla de la mejor manera posible. Escribir las razones de su recomendación dentro de la carpeta obligó a los alumnos a reflexionar sobre su propio proceso: ya no contestaban preguntas por obligación,

sino que redactaban con la clara intención de convencer a sus compañeros a través de argumentos honestos.

Sesión 2: 18 de marzo de 2026

Secuencia 2: Organización del espacio, control del grupo y el mercado de historias

Ao₁: Maestra, ¿le ayudamos a amarrar el estambre de las ventanas a la puerta?

Df: Sí, por favor, detengan este extremo mientras yo lo tenso de este lado para que resista el peso de las carpetas.

Ao₂: (Desde el fondo, hablando en voz alta) Oye, ¿viste el partido de ayer? No inventes, estuvo buenísimo...

Aa₁: (De pie junto al escritorio de su compañera) Préstame un corrector, porfa, el mío ya no raya.

Df: (Tras finalizar el montaje) Chicos, listo, ya quedó el tendedero arriba. Atención todos: regresamos a nuestros lugares y nos sentamos para poder explicar la dinámica e iniciar con la actividad.

Aa₂: Maestra, yo le ayudo a colgar los folders.

Al inicio de esta segunda sesión, se presentó un reto importante en la organización del tiempo y la disciplina. Dos alumnos se ofrecieron voluntariamente para apoyarme a colgar los estambres donde se simularía el tendedero; sin embargo, tuvieron serias dificultades para amarrarlo firmemente en los barandales y los refuerzos de las ventanas. Si bien se logró resolver el problema y el tendedero quedó tenso, esta maniobra tomó varios minutos imprevistos. Al estar enfocada en guiar y apoyar directamente a estos dos alumnos con el montaje del tendedero, se descuidó la atención del resto del grupo, lo que provocó que los demás estudiantes se pusieran de pie, platicaran entre ellos, pidieran materiales prestados y se distrajeran con facilidad.

Sin embargo, una vez finalizada la preparación del espacio, se intervino de forma firme y asertiva indicando al grupo que retomara el orden, se sentara en sus bancos y guardaran silencio. Los alumnos respondieron positivamente a esta instrucción, recuperando el control del aula de manera inmediata. Esto permitió dar inicio formal a la actividad de exposición sin mayores contratiempos,

demostrando que el grupo era capaz de autorregularse cuando se delimitaban claramente las indicaciones de la clase.

Con el grupo ordenado y los folders colgados por filas con sus respectivas pinzas de ropa, el salón se transformó en una galería interactiva. El desplazamiento de los alumnos para observar los trabajos de sus pares se puso en marcha y se introdujo la dinámica lúdica de las "moneditas" (stickers de monedas) para realizar la compra simbólica (Ver anexo H). Al planificar la sesión, se creía que por tratarse de una dinámica basada en observar y analizar trabajos ajenos, resultaría ser una tarea sencilla que terminaría rápido y dejaría tiempo libre en la sesión. No obstante, la realidad del aula demostró lo contrario y el tiempo transcurrió muy rápido. Para asegurar que los alumnos realizan una observación atenta y leyeran detalladamente las producciones de sus compañeros, se organizó el recorrido otorgando un tiempo estimado considerable de 3 minutos por fila. Este rigor cronometrado hizo que los minutos se esfumaran por completo, ocupando toda la sesión en el análisis de los proyectos.

A pesar de la distribución del tiempo, durante el desarrollo del recorrido no se notó motivación ni interés por parte de la gran mayoría de los alumnos. Aunque al principio les resultó llamativo e innovador el ver sus propios trabajos colgados simulando un tendedero real, el proceso de recorrer la estructura y leer las recomendaciones escritas por sus compañeros les pareció una actividad aburrida, mostrando signos evidentes de apatía y desinterés a los pocos minutos de iniciar. Esta falta de compromiso se vio reflejada en sus acciones: los estudiantes se limitaban a hojear por encima las portadas o a juzgar únicamente el atractivo del diseño visual, pasando de largo sin profundizar en absoluto en el contenido argumentativo que estaba redactado en el interior de los folders. Además, se observó alumnos que mantuvieron una actitud de simulación total; solo hojeaban de manera muy superficial entre dos y cuatro trabajos salteados a lo largo del estambre, con el único objetivo de fingir que estaban completando el recorrido y evadir las indicaciones de la docente.

Esta preocupante falta de honestidad y seriedad en las observaciones y calificaciones se consolidó al final de la sesión con los resultados de la votación.

Al ignorar la consigna de evaluar críticamente los textos de recomendación, la mayoría de los votos se basó en el favoritismo grupal y las dinámicas sociales. El ejemplo más claro fue una carpeta sumamente sencilla sobre el cuento clásico de Caperucita Roja; aunque el trabajo carecía de esfuerzo y no ofrecía ninguna propuesta novedosa ni profunda, recibió una gran cantidad de moneditas simplemente porque el círculo de amigos cercanos de su autor se organizó para apoyarlo por simpatía y amistad, convirtiendo la estrategia en un concurso de popularidad.

Sin embargo, el ejercicio fue totalmente rescatable gracias al caso de la alumna (Aa₁) que presentó una lectura externa basada en un manga (anime). Su carpeta —aquella que en la sesión anterior se había comprometido a diseñar minuciosamente desde cero y terminar de decorar en su casa— capturó un interés genuino de compañeros ajenos a su círculo social, quienes sí se detuvieron a analizar sus argumentos y le otorgaron sus monedas de forma sincera. Esto demostró que, cuando los estudiantes dejan de lado los lazos de amistad y se concentran de forma honesta en calificar el contenido, la diversificación de géneros literarios se convierte en un excelente puente de conexión y diálogo entre adolescentes.

El análisis de esta intervención obliga a realizar una reflexión profunda sobre la gestión de la motivación y la psicología social en la escuela secundaria. Inicialmente se subestimó la complejidad del mercado de historias, asumiendo que mirar carpetas sería una tarea rápida y ligera; no obstante, la experiencia dejó en claro que propiciar una observación atenta requiere de una inversión temporal robusta donde el reloj se vuelve un factor crucial. Asimismo, el contratiempo técnico con los barandales de las ventanas reafirma que cualquier labor técnica de montaje debe preverse antes de la clase para evitar distracción en el grupo.

La lección más importante y crítica de esta intervención radica en la apatía del alumnado hacia la lectura de las producciones de sus pares y la deshonestidad en la coevaluación. El hecho de que la mayoría del grupo encontrara aburrido el ejercicio, prefiriendo hojear portadas de forma superficial

o fingir el recorrido revisando apenas dos o cuatro trabajos de manera salteada, evidencia que el formato visual del tendedero fue atractivo como adorno, pero no logró por sí solo romper la resistencia de los alumnos hacia el análisis de textos escritos. Cuando los adolescentes se cansan de la dinámica y convierten una actividad de apreciación lectora en un tablero de popularidad para favorecer a sus amigos (como pasó con el folder de Caperucita Roja), el propósito formativo se pierde por completo.

Por lo tanto, para próximas ocasiones en las que se vuelva a trabajar esta actividad, es indispensable actuar con mucha más cautela y reestructurar el diseño didáctico introduciendo indicadores estrictos que combatan la simulación. A pesar de que la experiencia general no fue tan favorable debido al desinterés masivo y los favoritismos en la votación, el trabajo rescatable en torno al manga demuestra que el hábito lector autónomo responde con fuerza cuando se valida la identidad juvenil. Los tropiezos de esta estrategia no disminuyen su valor, sino que brindan una gran lección para la práctica docente, enseñando que la mediación literaria en secundaria exige un equilibrio perfecto entre la libertad de elección, el control estricto de las dinámicas de participación y el diseño de evaluaciones transparentes, justas y verdaderamente significativas.

3.1.4 Lectura dramatizada

Propósito: Que los alumnos realicen la lectura dramatizada a partir de una fábula para promover su hábito lector.

Tiempo estimado: 50 minutos

Materiales: Fábulas impresas “El zorro y las uvas”, “La liebre y la tortuga”, “El pastor mentiroso”, “La cigarra y la hormiga” del autor Esopo.

Desarrollo de la actividad: Para esta cuarta ocasión, se abordó la lectura dramatizada con la elección de fábulas como material de clase, pues la estructura de estas facilita la dinámica de la actividad —como la distribución de roles, el uso de acotaciones y la representación vocal—.

En este sentido, se reconoce que, aunque este tipo de textos “posee una estructura breve y sencilla, el contenido brinda infinitas posibilidades que pueden

ser aprovechadas como solución ante la poca motivación frente a la lectura, brindando a los estudiantes lecturas agradables y entretenidas que generen en ellos experiencias positivas y, en consecuencia, una nueva actitud frente a la lectura” (Caicedo Santacruz y Martínez Ortiz, 2022, p. 51).

Al inicio de clase, los alumnos anteponían sus preocupaciones respecto a la entrega de un proyecto final sobre la crónica periodista, para lo cual se solicitó calma y tiempo para aclarar indicaciones y postergar la fecha de entrega. Este comentario tuvo efecto en los estudiantes, pues se generó confianza para el buen término de proyecto y se modificó la dinámica de sesión: actividad de lectura.

Secuencia 1: Instrucciones

Df: Muy bien chicos, el día de hoy trataremos una nueva actividad de lectura

Ao1: ¿Vamos a trabajar con leerflix?

Df: No, el día de hoy trabajaremos con la lectura dramatizada

Ao2: Maestra, ¿usted va organizar los equipos?

Df: No, por esta ocasión les daré libertad de organizarse

Aos: (Comienzan a murmurar sobre la organización de los equipos)

Como puede observarse en la secuencia anterior, los estudiantes están familiarizados con la lectura, pues cuando el Ao₁, pregunta si van a trabajar con leerflix, esta duda no genera ninguna inquietud en los demás, sin embargo, cuando se les indicó que iban a realizar lectura dramatizada de algunas fábulas, surgieron diversos comentarios sobre la organización de los equipos.

Previo a la organización de equipos, fue necesario señalar los roles para cada fábula, así como también el número de equipos para cada una. Por ello, se solicitó que escribieran los nombres de los integrantes de equipo en una pequeña nota o pedazo de hoja para entregar las copias de las lecturas asignadas.

Como resultado, se identificó el interés de los alumnos por participar de manera entusiasta en la actividad, ya que en cuestión de segundos entregaron la conformación de sus equipos con la intención de anticipar la asignación de una fábula que cumpliera con el número de participantes planeado para su equipo.

Una vez conformados los equipos y previo a la preparación y distribución de roles entre alumnos, se les cuestionó por segunda ocasión la finalidad de la

lectura dramatizada, quienes hacían una comparación y similitud de la actividad con una obra de teatro.

Secuencia 2: Activación de conocimientos previos

Df: A ver muchachos, antes de comenzar a practicar y prepararse en sus diálogos, es necesario tener claro en qué consiste la lectura dramatizada, ¿me ayudan?

Aa1: Yo. Es como una obra de teatro, porque participamos con los diálogos de personajes.

Df: ¿Y es por completo como una obra de teatro? ¿o tiene alguna diferencia?

Ao1: No, bueno en la ocasión de la entrevista solo nos paramos enfrente del grupo para leer los guiones como si realmente fuéramos parte de una entrevista.

Esta segunda intervención reveló que los alumnos no tenían claridad en el concepto de lectura dramatizada, pues consideraban que seguía la misma estructura que una obra de teatro. No obstante, con la analogía de un alumno sobre una comparación entre la manera en la que se abordó en la ocasión anterior y la suposición del objetivo para esta segunda oportunidad, se pudo aclarar esta confusión entre lectura dramatizada y la dramatización de un texto.

Así, se le explicó nuevamente a los alumnos, que la lectura dramatizada se diferenciaba de una obra de teatro por su enfoque en el uso de la voz para dar entonación, ritmo y el tono que se especifica en los diálogos, sin tener necesidad de una actuación completa que requiera movimientos, gestos o acciones. Y que, por esto mismo, en la ocasión anterior, los alumnos leyeron en voz alta interpretando a los miembros de una entrevista desde su lugar de clase, validando también esta experiencia como lectura dramatizada.

Posteriormente, se destinaron unos breves minutos a la preparación de los equipos para ensayos, intercambio de roles, y correcciones entre compañeros. Lo anterior, permitió comprobar una vez más, la disposición de los alumnos para participar, pues aprovecharon cada minuto proporcionado en esta actividad.

Asimismo, se asignaron los turnos y se valoró la atención brindada por todo el grupo. Todos los alumnos quisieron participar en la dinámica de clase, sin

embargo, derivado al tiempo acortado, se dejó en espera para asignar más presentaciones.

Los alumnos mostraron su disposición al pararse enfrente de los demás sin pena alguna o miedo a equivocarse. En su mayoría, resaltaron un tono de voz favorable y una actitud positiva para expresar y cumplir con las acotaciones de los diálogos. Sin embargo, fue notable que las inflexiones de voz, las pausas y el ritmo de la lectura necesitan reforzarse o guiarse para un mejor resultado.

Teniendo en cuenta esto último, fue importante a su vez, no hacer las correcciones inmediatas a los errores que cometían los alumnos al leer en voz alta, expresando y modulando su voz para dar vida a los personajes y a la historia que representaban, puesto que en acuerdo a algunas de las recomendaciones por parte de Garrido (2021) él sugiere: “Téngale paciencia. No sea exigente. No quiera corregir cada uno de sus errores; nada más desalentador que una lectura interrumpida continuamente. No importa que vacile, se salte alguna palabra, o la lea mal.” (p. 17)

Por otra parte, los alumnos que fungían como testigos de las presentaciones de sus compañeros mantuvieron, en general, la atención y el respeto hacia el trabajo de lectura dramatizada, evitando la presencia de ruido, conversaciones o distracciones que impactaran en el desempeño de estas actividades. No obstante, en la participación del primer equipo se presentaron algunas conversaciones por parte de alumnos que aún se encontraban organizándose o ensayando para su turno, lo que generó ligeras distracciones; ante ello, se intervino oportunamente para restablecer el orden y prevenir mayores obstáculos durante la actividad.

En primer lugar, participó un equipo de cuatro integrantes para dar comienzo a la lectura dramatizada con la fábula “El pastor mentiroso”, del autor Esopo. Al tratarse de la participación inicial y de la apertura de la actividad, era esperado observar algunas dudas, errores o dificultades relacionadas con la dinámica, las cuales permitieron realizar aclaraciones y orientaciones que sirvieron como apoyo y ejemplo para las presentaciones de los equipos posteriores. Asimismo, existieron algunas equivocaciones durante la

presentación, por lo que los integrantes deseaban volver a empezar, ya que tenían la idea de que un error o una mala presentación afectaría su calificación. Sin embargo, se les aclaró que la actividad no estaba condicionada a una evaluación numérica, sino que se trataba de un espacio de participación y disfrute que se realizaría de manera recurrente, para fortalecer su hábito lector y el goce por la lectura.

Como otro aspecto a mencionar de esta primera participación, fue el bajo impacto de interés por los compañeros oyentes, ya que en este equipo se tuvo ausencia de mayor expresividad y emoción en los diálogos.

Posteriormente, y tomando como referencia las orientaciones brindadas durante dicha presentación, el segundo equipo evidenció una mejor coordinación y desenvolvimiento al dar lectura a la fábula de “La cigarra y la hormiga” sobre el mismo Autor. Este equipo, conformado por tres alumnos, obtuvo toda la atención de su grupo por conocer la historia que representaban. Se consideró que la amistad, positiva y cercana entre estos alumnos y sus compañeros en general favoreció en el respeto por guardar silencio y observar con detalle la disposición y entusiasmo de estos integrantes.

De igual manera, aun existieron detalles por pulir y aspectos que requerirían mejorarse en un segundo intento. Con la ayuda de los alumnos, se identificó una necesidad importante para dar continuidad a esta actividad: el volumen para la lectura dramatizada, puesto que, a pesar de prestar atención y mantener orden en dicha dinámica, el esfuerzo de la voz por parte de los integrantes era insuficiente.

Habría que decir también, que, a partir de esta segunda presentación, se optó por cuestionar las tramas de cada fábula con el objetivo de demostrar la escucha activa por parte del alumnado; para ello, se utilizaron preguntas como: ¿Quiénes eran los personajes? ¿Qué paso? ¿Qué mensaje nos deja esta historia?, entre otras.

Secuencia 3: Socialización

Df: Hasta el momento, díganme. ¿Qué les está pareciendo esta actividad?

Aos (a coro): ¡Bieeen!

Df: ¿Seguros? No me mientan.

Aos (a coro): ¡siii!

Df: Bueno, ¿y ustedes consideran que los chicos que acaban de pasar, deberían mejorar en algo para que ustedes lo entendieran mejor?

Aa1: Sí

Df: ¿Qué tendrían que hacer?

Aa2: Alzar la voz

Ao1: Actuar

Df: ¿Actuar?

Esta conversación permitió identificar la aceptación y el disfrute captado por los alumnos hacia la actividad, al mismo tiempo que se recuperaron opiniones sobre los aspectos a seguir mejorando, como el volumen de la voz y la actuación vocal, siendo estos elementos fundamentales para lograr una mejor comprensión en la lectura dramatizada. Además, nuevamente se vieron remarcadas las inquietudes con respecto a realizar movimientos y tomar acciones durante la lectura, lo que requirió más retroalimentación para aclarar este punto.

Dicho lo anterior, continuaron las participaciones solicitadas por parte de los demás alumnos, quienes anteriormente expresaron su goce hacia la actividad de lectura. A continuación, un tercer equipo, conformado por tan solo dos alumnos, dio lectura a la fábula “El zorro y las uvas” del autor Esopo. Resultó relevante observar que, a pesar de ser un equipo reducido, mostraron iniciativa y disposición al esforzarse por obtener la oportunidad de participar frente a sus compañeros. A partir de esta intervención, se evidenció la apropiación de las aclaraciones realizadas en repetidas ocasiones sobre la lectura dramatizada, particularmente en la ausencia de movimientos o acciones corporales, centrando su desempeño en el uso de la voz mediante la entonación, el ritmo, el tono y la expresión, lo que favoreció una mejor comprensión del texto.

Finalmente, participó un último equipo, el cual, al igual que el anterior, evidenció una clara apropiación de las orientaciones trabajadas previamente en torno a la lectura dramatizada. Durante su intervención, se observó un manejo adecuado del volumen de voz, así como un uso intencionado de la entonación,

el ritmo, el tono y la expresión, lo que permitió dar mayor sentido y claridad al contenido del texto (Ver anexo I). A diferencia de las primeras participaciones, este equipo incorporó una mayor presencia de diálogos y matices en la interpretación, lo que enriqueció la lectura y la volvió más dinámica y atractiva para los oyentes. De igual manera, lograron mantener la atención del grupo en todo momento, generando un ambiente de interés, disposición y disfrute hacia la actividad.

Al concluir su participación, se propició un breve espacio de retroalimentación en el que los alumnos compartieron sus opiniones, destacando aspectos como la claridad en la voz, la forma de interpretar a los personajes y la manera en que lograron transmitir el sentido de la fábula. Estos comentarios permitieron reconocer el avance logrado a lo largo de la actividad, así como la influencia de las orientaciones brindadas durante las intervenciones anteriores. En este sentido, dicho equipo fue percibido como el más sobresaliente, no solo por su desempeño, sino también por evidenciar una mayor comprensión de los elementos que conforman la lectura dramatizada, consolidándose como un referente para sus compañeros.

En conjunto, el desarrollo de la actividad de lectura dramatizada permitió evidenciar avances significativos en la disposición, participación y comprensión de los alumnos frente a la lectura. A lo largo de las distintas intervenciones por equipos, no solo se observaron mejoras progresivas en el manejo de elementos como el volumen de la voz, la entonación y la expresión, sino también una mayor claridad en torno a las características propias de la lectura dramatizada, particularmente en la distinción respecto a la actuación corporal. Asimismo, cada participación abrió espacios para reconocer y valorar el esfuerzo de los compañeros, favoreciendo un ambiente de respeto, escucha activa y retroalimentación colectiva.

Un hallazgo relevante fue el cambio en la disposición anímica del grupo. Al inicio de la sesión, las preocupaciones relacionadas con otras actividades académicas generaban un ambiente de tensión; sin embargo, la implementación de la lectura dramatizada funcionó como un elemento detonador de interés y

entusiasmo. Esto se hizo evidente en la actitud de los alumnos al participar, así como en su insistencia por continuar con la actividad en futuras sesiones.

En este sentido, se puede afirmar que el propósito de promover el hábito lector comenzó a cumplirse, no únicamente desde la ejecución de la lectura dramatizada, sino desde el interés genuino por participar, mejorar y volver a involucrarse en este tipo de dinámicas. De esta manera, la lectura dejó de percibirse como una actividad obligatoria para convertirse en una experiencia significativa, lúdica y compartida, lo que representa un avance importante en la formación de lectores activos dentro del aula.

3.1.5 Chismecito literario

Propósito: Que los alumnos se interesen por la lectura en voz alta del docente mediante la dinámica de “contar chismecitos” para incentivar el goce literario y promover el hábito lector en los estudiantes.

Tiempo estimado: 2 sesiones con 50 minutos.

Materiales: Adaptación narrativa de la novela Marianela (1878) de Benito Pérez Galdós, pizarrón y marcadores.

Desarrollo de la actividad: Esta actividad constituyó la quinta y última intervención orientada a fomentar en los estudiantes de tercer grado grupo “C” un hábito lector. Al inicio de esta nueva jornada, se observó que el grupo manifestaba un notable cansancio y apatía hacia las actividades escolares cotidianas. Ante este escenario, a pesar de que la sesión ya se encontraba minuciosamente planificada en la intervención docente, se optó por utilizar la situación como un pretexto pedagógico para reorientar la dinámica de clase. De este modo, se les propuso a los alumnos abordar una actividad sencilla enfocada en la narrativa con la única finalidad de convivir como grupo y aligerar la carga del día. Se les cuestionó si les agradaba enterarse de “chismes” de la comunidad, ante lo cual el grupo respondió con entusiasmo de forma afirmativa.

Para abrir el espacio de diálogo, se realizó una propuesta de negociación, invitando al grupo a pausar las actividades de un nuevo proyecto a cambio de entablar una dinámica basada en la confianza y el respeto mutuo.

Secuencia 1: Negociación pedagógica y acuerdo de convivencia en el aula

Df: Muy bien, el día de hoy, yo les tengo justamente un chisme, chicos... Pero ojo, yo espero que ustedes me cuenten también alguna anécdota o suceso que hayan presenciado, y lo que nos contemos todos, tienen que ser algo sano, ¿de acuerdo? No vamos a juzgar a nadie. O, si prefieren, cancelamos la actividad y nos ponemos a escribir, que ya tenemos que empezar un nuevo proyecto. Entonces, ¿hacemos el chisme sano o nos ponemos a trabajar?

Aos: (Al unísono) ¡Nooo, el chisme, el chisme!

Df: Ok, entonces guardamos silencio porque yo sí quiero escuchar y que nos escuchemos todos con respeto.

Al plantear la actividad como una alternativa lúdica frente al trabajo tradicional de escritura en el cuaderno, se logró capturar la atención inmediata del grupo. El aula se transformó como un espacio seguro y ético, donde los estudiantes cedieron con agrado ante la consigna de mantener el orden y el respeto con tal de suspender las labores punitivas y dar paso a la socialización.

Una vez establecido el acuerdo de convivencia, se abrió brevemente el espacio para que algunos alumnos compartieran algunas anécdotas de su entorno. Aunque los estudiantes manifestaron un gran agrado por la dinámica de "chismear" y compartir relatos locales, la gran mayoría del grupo comenzó a mostrarse impaciente con las participaciones de sus compañeros, manifestando su deseo de dejar de esperar y pidiendo directamente que fuera la docente quien comenzara a compartir la historia que les tenía preparada.

Al notar este interés generalizado y la alta expectativa del grupo, se dio inicio formal al "chismecito literario", introduciendo de manera atractiva y sin tecnicismos la trama de la novela clásica "Marianela" de Benito Pérez Galdós, sin relevances que se trataba en realidad de una obra contada oralmente. La elección de este texto y la forma de presentar a sus protagonistas respondieron a la premisa de Felipe Garrido (2021) en su obra *Cómo leer (mejor) en voz alta*,

donde señala que "para interesar a los lectores en formación, hay que buscar libros que correspondan a su nivel; que les interesen; que traten de sus preocupaciones y problemas, que les permitan identificarse con los personajes, proyectar sus propios deseos y esperanza" (p. 11).

Bajo este enfoque, se describió a la protagonista como una joven huérfana de 13 años que subsistía gracias a la caridad de una pequeña comunidad minera, donde lamentablemente era categorizada bajo adjetivos despectivos debido a sus carencias físicas, y contrastándola con su enorme riqueza interior y bondad. Acto seguido, se introdujo al segundo personaje, Pablo, un joven de posición adinerada, descrito por el entorno como alguien sumamente agraciado y gentil, cuya única limitación era ser ciego de nacimiento. Se explicó cómo Nela se convirtió en su "lazarillo" —definiendo el término de forma accesible para el grupo— y cómo esa profunda cercanía comenzó a transformarse en un sentimiento afectivo más fuerte.

En el momento de mayor interés y expectación por parte de los alumnos respecto al rumbo de la historia amorosa entre los personajes, se suscitó un incidente externo con la entrada del personal de Control Escolar al aula para emitir avisos sobre los requisitos de control e incidencias del plantel.

Secuencia 2: Incidente crítico y recuperación de la atención

Mtra. Control Escolar: ...gracias, maestra. Buenos días chicos... Les traigo un aviso por parte de dirección. Tienen pendiente la aportación de una comisión de quince pesos para que se les pueda hacer entrega de su carpeta de registro diario de incidencias. Recuerden que si un maestro les anota un reporte o una falta... (El personal administrativo se retira del aula)

Df: Entonces, chicos, recuérdense, el chisme que les estoy contando, ¿en qué me quedé?

Ao₁: Era un chico guapo, guapísimo, categorizado así por la comunidad...

Las interrupciones institucionales representan factores externos recurrentes que ponen a prueba la flexibilidad de la práctica docente. En lugar de permitir que la dispersión natural provocada por el aviso de la carpeta de reportes rompiera el clima construido, se recurrió a una pregunta de mediación orientada a devolver

la agencia al grupo. La respuesta inmediata y detallada de los alumnos demostró que el impacto del "chismecito literario" era lo suficientemente significativo como para mantener el enganche cognitivo y afectivo de los estudiantes a pesar del quiebre ambiental.

Tras recuperar el hilo de la narrativa, se continuó modelando la narrativa, describiendo de qué manera Nela le pintaba el mundo a Pablo a través de la palabra hablada, detallándole los colores de las flores, el cielo cubierto de nubes y la belleza de los paisajes que él no podía ver, logrando que Pablo idealizara a Nela como el ser más hermoso de su vida. Al notar que el tiempo de la sesión regular llegaba a su fin, se interrumpió estratégicamente la narrativa en un punto de alta tensión emocional —planteando la posibilidad de la recuperación visual de Pablo— para generar una necesidad de saber más.

Para reforzar este interés, se procedió a la lectura en voz alta del texto formal adaptado, con el fin de complementar la descripción de la vida de Nela en las minas de Socartes y su refugio en los rincones de las cocinas ajenas. Finalmente, ante la excelente disposición manifestada por el grupo, se propuso el cierre de esta primera sesión.

Secuencia 3: Motivación intrínseca y cierre reflexivo

Df: Como actividad muy sencilla para dar cierre, vamos a escribir en nuestro cuaderno cómo creemos nosotros que va a continuar este chisme... ¿Les pareció bien esta actividad? ¿Les aburrió? Díganme. Levanten la mano, ¿quién dice que sí le gustó?

Aos: (La gran mayoría del grupo levanta la mano con entusiasmo y sonrisas).

Df: ¿Quién puso atención durante todo el chisme? ¿Todos? Muy bien. ¿Alguien que se haya perdido en el chisme? ¿Nadie? Ok, muy bien.

Al solicitarles que redactaran una predicción escrita sobre el destino de los personajes, la actividad de escritura no se percibió como una imposición técnica o una evaluación punitiva de la comprensión, sino como una prolongación natural del disfrute y la curiosidad colectiva. La votación final y las expresiones de los estudiantes evidenciaron una excelente disposición hacia la narrativa, logrando

erradicar por completo el cansancio inicial de la jornada y dejando una alta expectativa para la conclusión de la actividad al día siguiente.

Sesión 2: 23 de abril de 2026

Para dar inicio a la segunda y última sesión de la actividad, fue necesario capturar nuevamente la atención de los estudiantes. Tras concluir el receso escolar, los alumnos ingresaron al aula con la dispersión y la energía propia de dicho momento de esparcimiento. Con el propósito de canalizar ese entusiasmo, propiciar el orden y mantener el ambiente lúdico y de confianza construido el día anterior, se modificó el pase de lista tradicional. En lugar de responder con el típico "presente", se estableció como consigna que los alumnos dijeran la palabra "chisme", en alusión al deseo por continuar con la narrativa.

Secuencia 1: El pase de asistencia como activador del interés

Df: Ok, entonces guardemos silencio, por favor, ¿sí? Ao₁...

Ao₁: ¡Chisme!

Df: Ao₂...

Ao₂: ¡Chisme!

Df: Aa₁...

Aa₁: ¡Chisme!

Df: Ao₃...

Ao₃: ¿Presente?

Aos: (Corrigiendo al compañero) ¡Chisme!

Df: Aa₂...

Aa₂: ¡Chisme!

Df: Aa₃...

Aa₃: ¡Chisme!

Al plantear esta dinámica inmediatamente después del receso, se logró una transición armónica entre el juego libre y la concentración en el aula. Aunque al inicio algunos estudiantes respondieron de forma distraída o intentaron bromear entre ellos, la misma dinámica grupal los orilló a integrarse a la consigna. Al confirmar que la gran mayoría cumplió con el indicador lúdico del "chisme", se aprovechó el entusiasmo para solicitar una participación voluntaria que fungiera

como recordatorio de lo último comentado. Se invitó a una alumna para que compartiera con sus compañeros hasta qué punto de la trama de Marianela se habían quedado en la sesión anterior, logrando recuperar de manera colectiva el hilo conductor de la historia.

Posteriormente, dando continuidad a la metodología de la primera sesión, se introdujo el primer gran giro de la trama: Pablo había sido canalizado con un médico especialista que le aseguró que existía una solución quirúrgica para su ceguera. Lejos de ser una noticia completamente feliz para todos, se explicó al grupo cómo esta posibilidad sumió a Nela en una profunda preocupación e inseguridad, ante el temor de que Pablo pudiera verla y rechazarla por su apariencia física.

Asimismo, durante esta narrativa oral, se integró de forma fluida a los nuevos personajes que participan en el conflicto: la llegada de los familiares de Pablo, específicamente de su tío y de su prima Florentina, una joven descrita como sumamente guapa y educada. El clímax de la plática oral ocurrió al revelar al grupo el plan de los adultos de la época: casar a Pablo con su prima Florentina en cuanto él recuperara la vista. Ante esta revelación, los comentarios y emociones de los alumnos no se hicieron esperar; manifestaron un evidente impacto emocional, gesticulando con asombro y reprobación ante la injusticia que sufría la protagonista.

Para potenciar este enganche afectivo, se realizó un ejercicio de dramatización utilizando elementos sencillos de caracterización física para simular la ceguera de Pablo, sentándome frente al grupo para recrear el diálogo clave.

Secuencia 2: Caracterización, conflicto narrativo y la demanda del lector

Df (En personaje de Pablo): "Nela, te tengo que contar... Vino un doctor, me revisó y me aseguró que yo podría recuperar mi vista. Estoy súper contento. Por fin voy a poder ver todas las cosas tan lindas que tú alguna vez me describiste... y lo más hermoso, lo más importante para mí, te voy a poder conocer, te voy a poder ver tu hermoso rostro..."

Aos: (Muestran gestos de sorpresa y emiten sonidos de expectación e impacto emocional).

Df: Yo creo que hasta aquí nos podemos quedar.

Aos: (Al unísono y con insistencia) ¡Nooo!

Df: Tengo ya un escrito que yo les voy a leer para hacerlo más emocionante también, que esté fuera de lo que yo les estoy contando y que ustedes lo puedan escuchar, ¿les parece? ¿Sí o no? ¿sí quieren que continúe?

Aos: (Expresando curiosidad) ¡Siga contándonos, maestra! ¡Continúe!

Df: Es que de verdad, chicos, se pone emocionante esta historia... Sí la voy a terminar, porque se las voy a leer ahora.

Esta interacción evidenció el surgimiento de una auténtica motivación intrínseca y la demanda activa del lector, puesto que fueron los propios alumnos quienes exigieron verbalmente que la docente continuara compartiendo el relato ante la alta tensión dramática de la traición y el amor idealizado. Esto concuerda con lo señalado por Garrido (2021), quien afirma que "el suspenso, una trama emocionante, el humor, la intensidad y la agilidad del libro son siempre importantes para los niños y para los jóvenes" (p. 11).

Con el grupo completamente cautivado, se procedió al momento clave de la actividad: la lectura en voz alta del texto adaptado. Esta lectura abarcó de manera estratégica tanto la recapitulación de lo que se les había platicado previamente de forma oral (la llegada del Dr. Teodoro Golfín, la belleza de Florentina, el miedo de Nela), como el trágico desenlace final. Los estudiantes mantuvieron una escucha atenta y reaccionaron con un silencio impactado al escuchar cómo la operación fue un éxito, cómo Pablo confundió inicialmente a Florentina con Nela debido a su belleza y cómo, al enfrentar finalmente la realidad física de Marianela, la imagen idealizada se desvaneció, sumiendo a Nela en una tristeza y un dolor tan profundos que terminaron por consumir su vida de forma silenciosa antes de que Pablo comprendiera el valor de su amor. Al concluir la lectura, se procedió a abrir la última fase de la sesión.

Secuencia 3: Revelación de la obra literaria y comentarios de agrado del grupo

Df: Bueno muchachos, ustedes saben que yo busco la forma de que, se interesen por las lecturas. Y pues bueno, esta fue otra actividad que me gustó trabajar con ustedes, se llama "Chismecito Literario". No es como tal una historia de la que yo me haya enterado con amigos o familiares, sino de la experiencia de un texto que leí. Este se llama "Marianela", del autor Benito Pérez Galdós.

Ao1: ¿Es una historia de un libro? ¿No era un chisme?

Df: Así es, no era un "chisme". Les platiqué la trama de un libro. ¿Si les gustó? Levante la mano a quien le gustó esta actividad para conocer la trama de un libro.

Aos: (La gran mayoría del grupo levanta la mano de inmediato con entusiasmo, sonrisas y expresiones afirmativas de agrado).

Df: Ok, muy bien... Escribimos en nuestro cuaderno, por favor, como título: "Chismecito Literario".

La revelación de que el "chisme" compartido correspondía en realidad al argumento de una novela clásica generó un impacto altamente positivo en el grupo. Las reacciones inmediatas de los estudiantes pasaron de la conmoción por el trágico destino de Marianela a una genuina satisfacción por la actividad. Al levantar las manos y manifestar con sonrisas que la dinámica les había agradado por completo, los alumnos demostraron que el formato de mediación oral logró derribar los prejuicios de aburrimiento que suelen asociar con las obras antiguas. Como señala Garrido (2021), la lectura cumple su propósito primordial cuando los alumnos descubren "que la lectura es una parte importante de la vida; que la lectura es una fuente de experiencias, emociones y afectos; que puede consolarnos, darnos energías, inspirarnos" (p. 6).

Como conclusión de la actividad, se solicitó a los alumnos plasmar en sus cuadernos una breve producción escrita basada en sus impresiones finales del relato (Ver anexo J). La excelente disposición de los estudiantes convalidó que el "Chismecito Literario" cumplió con el propósito de despertar el goce estético, demostrando que la literatura decimonónica, cuando se transmite desde la experiencia viva del docente y se rescata la demanda de los estudiantes, conserva una vigencia absoluta para conmover y movilizar a los adolescentes en la educación secundaria.

3.2 Resultados

Para evaluar el impacto real de la propuesta de intervención y el cumplimiento de los objetivos planteados, se diseñó y aplicó la encuesta final "Impacto y valoración lectora" (Ver anexo K) al concluir las jornadas de práctica. Este instrumento permitió recopilar las percepciones directas de los estudiantes respecto a su acercamiento y goce de la lectura, así como valorar la pertinencia lúdica de los recursos didácticos empleados. Tras la aplicación de las cinco estrategias didácticas enfocadas en el hábito lector (Lectura en voz alta, Leerflix, Tendedero literario, Lectura dramatizada y Chismecito literario), se obtuvieron los siguientes resultados con el grupo de 3° "C" de la Escuela Secundaria General No. 7 "Antonio Díaz Soto y Gama":

Como primer hallazgo, tras analizar el comportamiento del alumnado desde la sesión inicial, resulta evidente el cambio actitudinal del grupo, modificando la apatía inicial por las actividades de lectura, identificadas como un trabajo de obligatoriedad y aburrimiento, hacia un nuevo sentido de su práctica, transformándose en curiosidad, goce y entretenimiento.

Este cambio se constató al contrastar los resultados de los diagnósticos iniciales y finales aplicados para la recolección de información. Si bien, se determinó un número considerable de alumnos por el gusto de la lectura y su ejecución voluntaria, la totalidad del grupo defendía el argumento de su asimilación a un requisito académico de obligación. Sin embargo, los resultados finales comprueban una actitud contraria a la inicial, marcando una satisfacción y deseo de retomar el ejercicio de la lectura a efecto de las actividades planteadas; dichos avances se detallan de manera precisa en la Tabla 1.

Tabla 1

Comparativa de niveles de hábito lector entre el diagnóstico inicial y final

Nivel	Diagnóstico inicial (28 alumnos)	Diagnóstico final (29 alumnos)
Muy bajo hábito lector	4	3

Hábito lector bajo	9	2
Hábito lector medio	10	10
Hábito lector medio-alto	4	10
Hábito lector alto	1	4

Nota: Datos obtenidos a partir de los instrumentos de evaluación aplicados al grupo de 3°C.

Como se puede observar en la tabla anterior, el análisis comparativo de los niveles permite validar la evolución actitudinal del grupo, destacando un desplazamiento generalizado de los estudiantes desde los rangos iniciales de desinterés hacia los escenarios superiores de desarrollo del hábito lector. En primera instancia, es pertinente señalar que la muestra registró una ligera variación en la matrícula entre ambas aplicaciones, lo que refleja la dinámica natural del aula escolar.

El indicador más significativo del impacto de la propuesta radica en la disminución sustancial de alumnos en el nivel "Hábito lector bajo". Esta notable movilidad encuentra su explicación directa en la efectividad de las dinámicas colectivas implementadas —como el "Chismecito literario" y la "Lectura dramatizada"—, las cuales lograron desarticular la percepción de la lectura como una carga punitiva y obligatoria, rescatando el valor del goce estético y la curiosidad compartida que se describieron anteriormente.

Este descenso en el rango inferior se tradujo en un avance hacia las categorías que denotan una mayor autonomía. Los niveles de "Hábito lector medio-alto" y "Hábito lector alto" registraron una mayor concentración de estudiantes en la valoración final. Esta transición consolida lo observado en la cotidianidad del aula: la conquista de la independencia lectora a través de recursos como el "Lectómetro" y "Leerflix", espacios donde los educandos comenzaron a ejercer su libertad de elección y a dedicar de manera voluntaria sus momentos de esparcimiento al acto lector por iniciativa propia.

Por otro lado, un hallazgo metodológico de suma relevancia para la práctica docente es la inmovilidad detectada en el estrato de "Muy bajo hábito lector", el cual permaneció estático en ambas aplicaciones. Lejos de demeritar el alcance de la intervención, este fenómeno evidencia la existencia de un núcleo duro de resistencia y apatía escolar profunda. Este resultado coincide con las dificultades y los incidentes críticos reportados —como las revisiones superficiales o el desinterés actitudinal de ciertos alumnos—, confirmando que la formación de un hábito en casos de desinterés crónico demanda procesos de mediación aún más personalizados y sostenidos en el tiempo, los cuales superan los límites temporales de una sola secuencia didáctica.

Por otra parte, el fortalecimiento del hábito lector en los alumnos se vio fuertemente respaldado en el logro de la autonomía e independencia de cada uno de ellos, visible en algunas de las actividades como la "lectura en voz alta" y en apoyo del recurso "Leerflix". Con la apertura de un espacio de lectura libre dentro del aula, promoviendo un ambiente de silencio, respeto y enfoque al acto de leer, la actividad dejó de percibirse como una imposición.

En estrecha relación con este avance individual, la consolidación del hábito lector también se vio potenciada por la dimensión comunitaria del aula, cobrando un sentido colectivo a través de las lecturas compartidas y el trabajo colaborativo. Al transitar de una lectura silenciosa e independiente, hacia dinámicas grupales como lo fue "lectura dramatizada", "tendedero literario" y "chismecito literario", el acto de leer dejó de ser una experiencia aislada y personal para convertirse en una oportunidad de convivencia e intercambio literario. Bajo estas modalidades, los estudiantes compartieron el espacio para escuchar activamente a sus pares, debatir argumentos sobre sus lecturas preferidas y validar sus producciones en un entorno seguro de respeto mutuo, transformando el aula en una verdadera comunidad de lectores.

No obstante, el desarrollo de las sesiones no estuvo exento de retos imprevistos e incidentes críticos que pusieron a prueba la efectividad de la práctica docente. Por un lado, surgieron problemas con la organización, como el olvido de materiales por parte de los alumnos o el tiempo que se perdía al armar

las actividades en el salón (“tendedero literario”), lo que causaba momentos de distracción. Por otro lado, salieron a la luz dinámicas propias de los adolescentes; algunos fingían trabajar haciendo solo revisiones superficiales para cumplir rápido, mientras que en las votaciones grupales solían elegir los trabajos por amistad o popularidad en lugar de evaluar el contenido real. Ante esto, fue necesario actuar rápido entregando materiales de apoyo, poniendo límites claros para recuperar el orden y ajustando las actividades con reglas más precisas que aseguraran la participación honesta de todos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las actividades implementadas para el fortalecimiento del hábito lector permitieron constatar avances relevantes en la disposición, participación y motivación de los estudiantes frente a la lectura. En términos generales, la intervención favoreció un proceso gradual de acercamiento a la lectura como una práctica significativa, dinámica y compartida, lo que contribuyó a modificar la percepción inicial del grupo, caracterizada por reservas, distracciones y poca motivación hacia este tipo de experiencias. Este cambio se evidenció en una mayor apertura para participar, escuchar a los compañeros y sostener el interés durante las distintas actividades aplicadas.

En particular, la lectura en voz alta propició espacios de socialización, expresión oral y coevaluación entre pares, permitiendo que los estudiantes compartieran sus producciones en un ambiente de mayor confianza. La lectura dramatizada, por su parte, favoreció el desarrollo de habilidades de entonación, ritmo, volumen e interpretación, además de generar una participación más activa y una experiencia lectora más cercana al disfrute. Asimismo, el recurso didáctico "Leerflix", acompañado del lectómetro, resultó pertinente para impulsar la lectura autónoma e independiente, al despertar la curiosidad del alumnado y hacer visible su avance lector. En conjunto, estas intervenciones demostraron que la diversificación de actividades lectoras constituye una vía favorable para promover el gusto por la lectura y consolidar hábitos lectores dentro del aula.

Del mismo modo, las actividades complementarias, como el tendedero literario y el chismecito literario, fortalecieron la interacción entre los estudiantes y ampliaron las posibilidades de compartir, recomendar y dialogar sobre las lecturas. Estas experiencias permitieron observar que, cuando la lectura se presenta en formatos cercanos a los intereses del grupo, se incrementa la disposición para participar y se favorece una relación más positiva con los textos. No obstante, también se identificaron áreas de oportunidad relacionadas con la constancia, la atención sostenida y la comprensión precisa de algunas modalidades lectoras, lo que evidencia la necesidad de dar continuidad al trabajo realizado.

De manera general, puede afirmarse que el propósito de la propuesta fue atendido de forma progresiva, ya que no solo se logró una mayor participación en las actividades, sino también una apertura más favorable hacia prácticas orientadas al disfrute lector. La intervención permitió sentar bases importantes para el fortalecimiento del hábito lector, aunque persisten aspectos que requieren seguimiento sistemático y una segunda oportunidad de intervención, especialmente en aquellas actividades que mostraron potencial pero necesitan mayor consolidación para alcanzar mejores resultados.

Se recomienda dar continuidad a este tipo de intervenciones mediante una planeación más sistemática y sostenida, con sesiones periódicas que permitan consolidar progresivamente el hábito lector. También conviene establecer desde el inicio normas claras de participación, escucha y colaboración, con el fin de reducir distractores y favorecer un ambiente de respeto durante el desarrollo de las actividades.

Asimismo, resulta pertinente incorporar momentos breves de retroalimentación formativa que permitan a los estudiantes reconocer sus aciertos y áreas de mejora sin que el error se perciba como una sanción. Del mismo modo, sería conveniente utilizar instrumentos de seguimiento como rúbricas o listas de cotejo, para valorar de manera más objetiva los avances en aspectos como volumen, entonación, claridad, comprensión y participación.

Finalmente, se recomienda diversificar los materiales y mantener recursos motivadores como "Leerflix" y el lectómetro, así como retomar en una futura intervención aquellas actividades que requieran mayor fortalecimiento. Esto permitirá consolidar las habilidades lectoras trabajadas, profundizar en la experiencia de lectura compartida y seguir orientando la práctica docente hacia el desarrollo integral de los estudiantes.

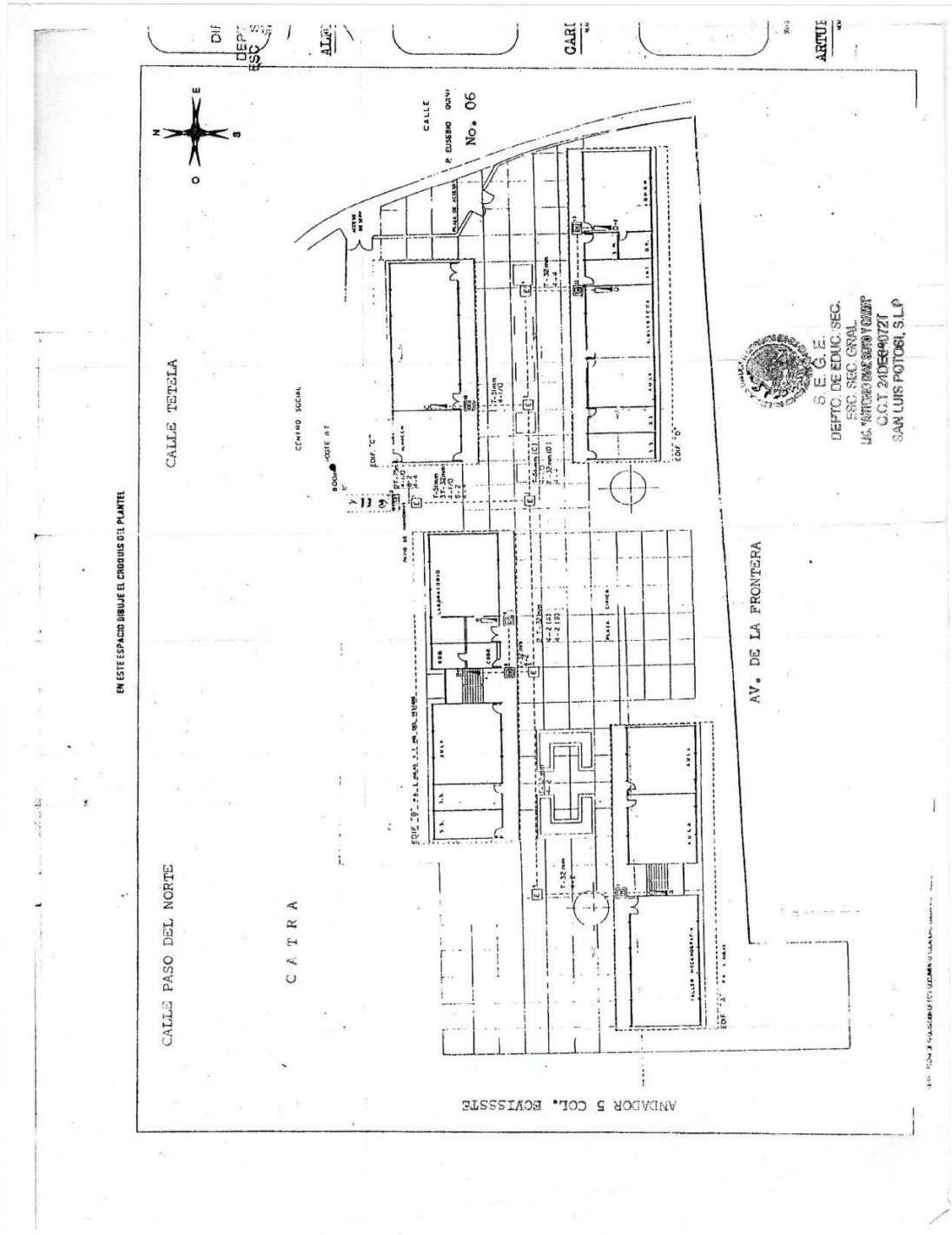
REFERENCIAS

- Acebal-Peláez, D. (2012). Fomento de la lectura en Secundaria: Un reto educativo (Master's thesis). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/789>
- Barbosa Xochicale, J. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.
- Caicedo Santacruz, L. D., y Martínez Ortiz, L. M. (2022). La representación teatral de las fábulas de Rafael Pombo como recurso didáctico para el fomento de la lectura en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Santa Teresita-Catambuco. <https://sired.udenar.edu.co/16901/>
- Domínguez, I. D., Delgado, L. R., Ávila, Y. T., y Ávila, M. M. R. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina, 3(1), 94-102. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>
- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción (P. Manzano, Trad.). Ediciones Morata, S. L. (Obra original publicada en 1991).
- Fernández, M. S. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria. Opción, 31(6), 1136-1159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571062>
- Garrido, F. (2021). Como leer (mejor) en voz alta: guía para contagiar la afición a leer. <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Como-leer-mejor-en-voz-alta..pdf>
- Gonzalvez, A., y Alicia, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. Zona próxima, (25), 34-48. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442016000200004&script=sci_arttext
- González-Machado, E., y Soto, J. (2023). El diagnóstico como punto de partida de los proyectos educativos. AM Editores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=943564>
- Hernández, M. A. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. Atenas, 3(31), 63-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>

- Mendoza, J. M. C., Solorzano, R. A. L., Loor, G. S. E. Z., y Cedeño, S. C. Z. (2025). Estrategias efectivas para fomentar la lectura en niños y adolescentes. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 7425-7441. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10077138>
- Romero, MF, Ambrós, A., y Trujillo, F (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, (13), 1-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7430055>
- Peña, A. M. L., Oyervides, L. R. G., Segovia, K. J. V., y Francisco, R. E. M. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria. *Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 73-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216919>
- Rivera, D. L. A., Gutiérrez, M. D. C. V., Contreras, J. A. V., Fernández, N. D. J. B., y Ramírez, M. D. J. G. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 5(4), 109-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064438>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Programa de estudio para la educación secundaria: Programa sintético de la fase 6. Gobierno de México. <https://url-donde-lo-descargaste.gob.mx>
- Solé, I., y Gallart, I. (1995). El placer de leer. *Revista latinoamericana de lectura*, 16(3), 1-8.
- Sprock, A. S. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Journal of learning styles*, 11(21). <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/estilosdeaprendizaje/es/article/view/1088>
- Suasnavas, J. N. C., Lara, M. E. F., Arpi, D. Y. B., y Obregón, L. A. M. (2024). Estrategias innovadoras para fomentar el hábito lector en los estudiantes. *Esprint Investigación*, 3(1), 5-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9698318>

ANEXOS

Anexo A. Infraestructura de la Escuela Secundaria General No. 7 "Antonio Díaz Soto y Gama"



Anexo B. Diagnóstico inicial.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
CICLO ESCOLAR 2025-2026
ESCUELA SECUNDARIA FEDERAL NO. 7 ANTONIO DÍAZ SOTO Y GAMA



$\frac{114}{31} = 3.67$

Cuestionario de Hábito Lector para Adolescentes

Nombre: [REDACTED] Edad: 14

Grado y grupo: 3C No. de lista: 36 Fecha: 04/12/25

INSTRUCCIONES:

A continuación, te vamos a hacer algunas preguntas sobre ti, tu familia y tu centro escolar. Es importante que pongas atención e interés y, sobre todo, que respondas con sinceridad a todo lo que se te pregunta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Intenta no dejar ninguna cuestión sin contestar: son fáciles y tienes tiempo suficiente.

La forma de responder es sencilla, para cada cuestión debes Leer cada frase y marcar la opción que mejor te describa. 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre, marca con una cruz la casilla que corresponda con tu respuesta. De la pregunta 32 a la 36 son de respuesta abierta.

A. Frecuencia y tiempo de lectura	1	2	3	4	5	
1. Leo por mi propia decisión.	☐	☐	☐	☒	☐	
2. Leo al menos una vez por semana.	☐	☐	☒	☐	☐	
3. Leo en mis ratos libres.	☐	☐	☐	☒	☐	18
4. Leo más allá de lo que me pide la escuela.	☐	☐	☒	☐	☐	
5. Terminó la mayoría de los textos que empiezo.	☐	☐	☐	☒	☐	
 B. Gustos al leer	 1	 2	 3	 4	 5	
6. Leo cosas que me gustan.	☐	☐	☐	☐	☒	
7. Yo elijo mis lecturas.	☐	☐	☐	☐	☒	21
8. Leo diferentes tipos de textos (novelas, cómics, noticias, fanfics...).	☐	☐	☐	☐	☒	
9. Me gusta leer en digital.	☐	☐	☐	☐	☒	
10. Me gusta leer libros impresos.	☒	☐	☐	☐	☐	
 C. Motivación para leer	 1	 2	 3	 4	 5	
11. Leer me parece agradable.	☐	☐	☐	☐	☒	
12. Leo sin que nadie me lo pida.	☐	☐	☐	☐	☒	23
13. Me emociona descubrir historias nuevas.	☐	☐	☐	☐	☒	



- | | | | | | |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| 14. Me gustaría leer más. | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ |
| 15. Creo que leer es importante. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ |

D. Cómo entiendo lo que leo

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|----------------------------------|
| 16. Entiendo la mayoría de lo que leo. | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ |
| 17. Puedo imaginar lo que pasa en un texto. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ |
| 18. Puedo explicar lo que leí a otra persona. | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 19. Busco información cuando no entiendo algo. | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 20. Puedo leer textos largos. | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ |

14

E. Mi familia y la lectura

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|
| 21. En mi casa hay libros o textos para leer. | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 22. En mi familia se apoya la lectura. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ |
| 23. Alguien en casa me recomienda lecturas. | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 24. Me siento apoyado(a) cuando leo. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ |

12

F. La escuela y la lectura

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|
| 25. Las lecturas de la escuela me interesan. | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 26. Mi maestro(a) fomenta el gusto por leer. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ |
| 27. Hay actividades en la escuela que motivan a leer. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ |
| 28. A veces platico de lecturas con mis compañeros o maestros. | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ |

14

G. Actividades digitales y lectura

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 29. Paso más tiempo en redes sociales que leyendo. | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ |
| 30. Prefiero ver videos o series antes que leer. | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ |
| 31. Las actividades en línea me quitan tiempo para leer. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ |

12



Preguntas abiertas

32. ¿Qué te gusta leer y por qué?

me gusta leer fanfics y cómics, por que me gusta la trama que tienen

33. ¿Qué te motiva a leer?

que leyendo me puedo quitar lo disléxica

34. ¿Qué te impide leer más seguido?

los trabajos de la escuela no me permiten leer lo que a mí me gusta

35. Menciona un texto que hayas disfrutado recientemente.

no se si cuenta como texto pero fue un comic que se llama Uzumaki, del autor de Junji Ito

36. ¿Qué te ayudaría a leer más?

que haya mas historias que me gusten



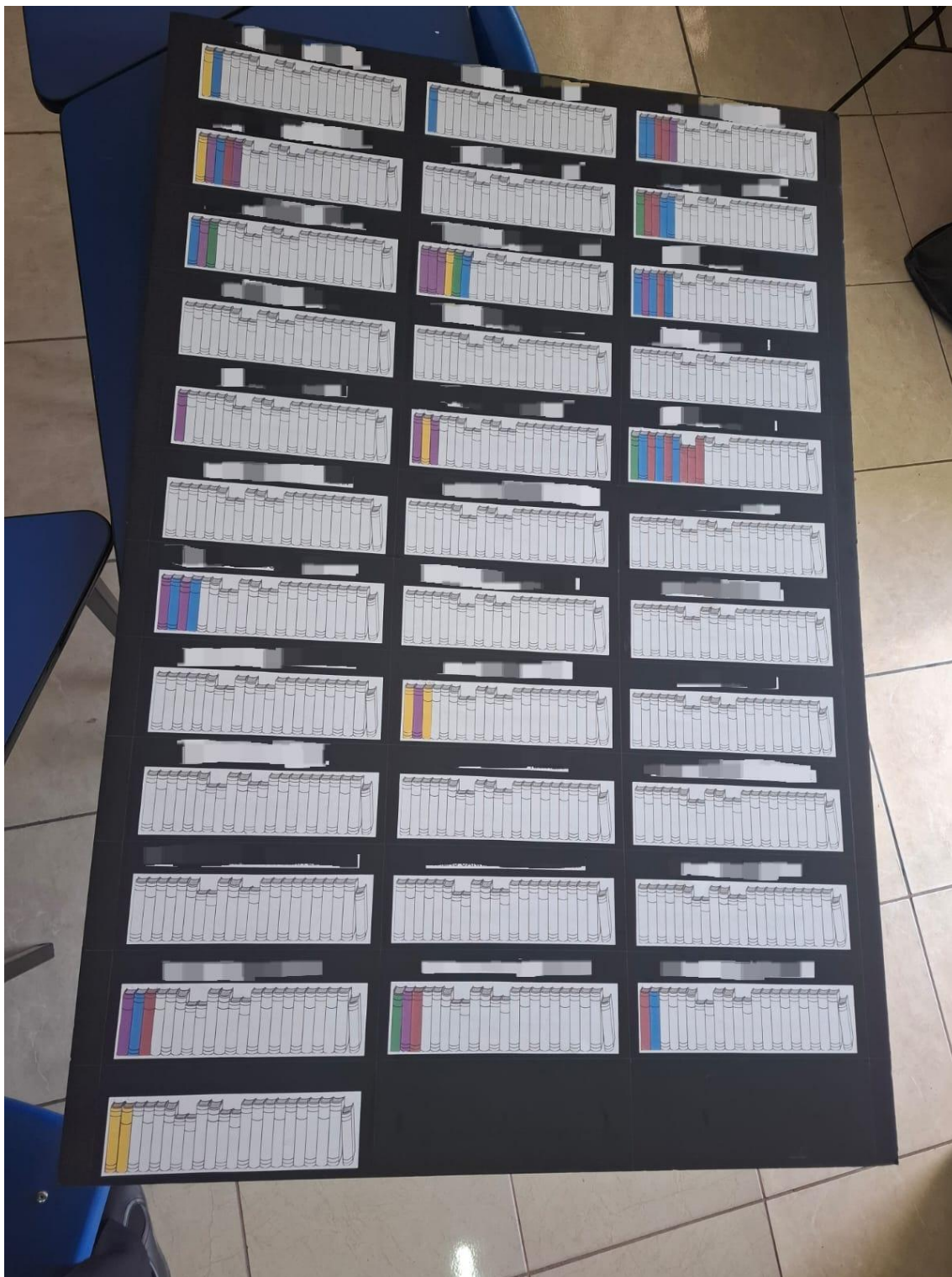
Rúbrica de Interpretación de Resultados

1. Muy bajo hábito lector (1 – 2.4): El estudiante casi no lee por decisión propia. Se recomienda motivación guiada.
2. Hábito lector bajo (2.5 – 3): Lee ocasionalmente. Necesita apoyo para fortalecer intereses.
3. Hábito lector medio (3.1 – 3.7): Lee con cierta regularidad. Se pueden promover lecturas variadas.
4. Hábito lector medio-alto (3.8 – 4.3): Buen hábito lector. Muestra motivación y constancia.
5. Hábito lector alto (4.4 – 5): Lee frecuentemente por gusto. Alto nivel de autonomía lectora.

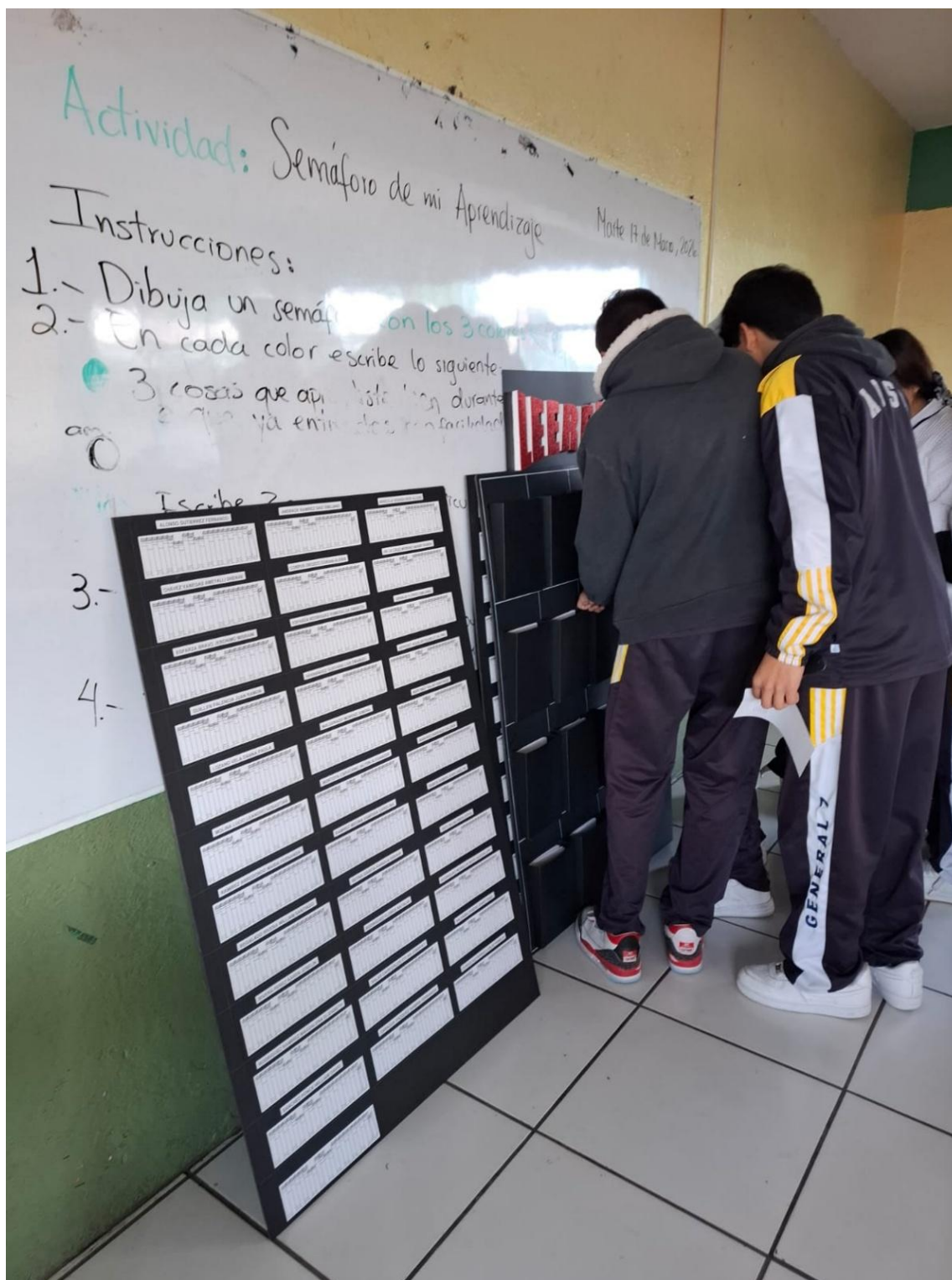
Anexo C. Material de “Leerflix”



Anexo D. Lectómetro visual



Anexo E. Primer acercamiento a “Leerflix” con una “cita a ciegas”



Anexo F. Preguntas de validación para avance en lectómetro.

Cara 1

CAPÍTULO 1: EL TELESCOPIO

Cuando cumplí los once años mis papás me regalaron algo mejor que lo que yo había estado soñando: en vez de los binoculares que les pedí para llevarlos al estadio de fútbol, me dieron un telescopio, de esos con los que se pueden ver las estrellas y la luna.

Vivir en el piso once de un edificio donde no hay más niños con quienes jugar no es muy divertido. Tampoco lo es mirar a través del telescopio la aburrida luz de una estrella o la luna, en donde ya se sabe desde hace mucho que no hay extraterrestres verdes con antenas que la habiten. Lo que sí me gusta del telescopio es todo lo que se puede ver con él hacia abajo: la calle, los coches, la gente que camina o hace cola en el cine o se moja bajo la lluvia. También me gusta ver hacia las ventanas de los edificios cercanos o hacia las azoteas de las casas. Lo que pasa en la calle, al menos para mí, es más entretenido que las estrellas del cielo o la televisión.

Todos los días, después de comer, me encierro en mi cuarto, limpio el telescopio, lo armo y me pongo la tarde entera a ver qué pasa afuera. En poco tiempo han sucedido cosas dignas de ser contadas: vi cómo la policía atrapaba a un hombre que le había robado la bolsa a una señora, a los bomberos en plena acción apagando una llanta a la que alguien le había prendido fuego en una esquina, el asalto de dos hombres encapuchados a la oficina de correos, el desfile de la primavera y la filmación de una película.

Pero sucedió algo todavía mejor. Un sábado en el que mi papá me iba a llevar a un partido de fútbol y que a la mera hora no pudo, enfoqué el telescopio hacia el edificio de enfrente. Descubrí en una de las ventanas a un viejito, casi pelón, vestido con una bata blanca y una corbatita de moño. Al principio pensé que estaba cocinando su comida del día, porque lo vi pelando plátanos, rallando zanahorias y cortando en una tabla trozos de calabaza, pepino y no sé qué otras verduras y frutas que no alcancé a distinguir. Al rato sacó del refrigerador un ratón, dos lagartijas y una bolsita llena de caracoles.

Primero se me ocurrió que el viejito se divertía haciendo experimentos, como los que a veces hago yo. Pero luego pensé en algo más lógico: que se trataba de un brujo. Cortó en cachitos el ratón y las lagartijas, aplastó con el puño los caracoles y, junto con los otros ingredientes, echó todo en una olla que tenía sobre la estufa. Nada más de pensar que alguien pudiera comerse ese asqueroso revoltijo me dolió el estómago y me dieron ganas de vomitar.

Cara 2

El viejito movía con una pala su brujería, luego le echaba unas hojitas o pétalos azules y unas gotas de una agüita de color rosa que tenía en un frasco, volvía a mover, le echaba una cucharada de algo que podría haber sido salsa de chile o sangre y otra vez a mover. Finalmente apagó la lumbre y vació el contenido de la olla en la licuadora. Molió todo durante un buen rato y después lo coló con una tela que tenía sobre una jarra grande de vidrio. Al último, vació el caldito verde que había quedado en un frasco pequeño y lo olió. Puso tal cara de felicidad que más bien parecía que había oído un perfume y no una verdadera cochinada.

La verdad, el viejito me parecía muy sospechoso. Eso de andar haciendo brujerías o experimentos a su edad me hizo pensar que podía estar medio chiflado. Lo que sucedió después fue que se puso a escribir en un cuaderno de pastas azules durante unos minutos, se levantó para ir hacia un cuarto que no alcanzaba yo a ver con mi telescopio y regresó con un gato blanco entre los brazos.

Empezaba a asustarme. Pensé que iba a cortar también en cachitos al pobre gato para hacer otro de sus guisados. Pero no lo hizo. Lo acarició y le sirvió en un plato un poco de leche a la que alcanzó a echarle antes, con un gotero, dos gotas de su experimento.

No podía creer que hubiera hecho todo eso sólo para embrujar a un animal. Además, estaba seguro de que el gato iba a ser incapaz de beberse esa porquería. Pero me equivoqué: se tomó la leche como si no hubiera comido nada en varios días. En esas estaba cuando mi mamá me llamó a cenar. Y cuando mi mamá dice "¡A cenar!", no hay pero que valga.

¿Qué prefería observar nuestro protagonista con su telescopio, en lugar de ver las estrellas y la luna?

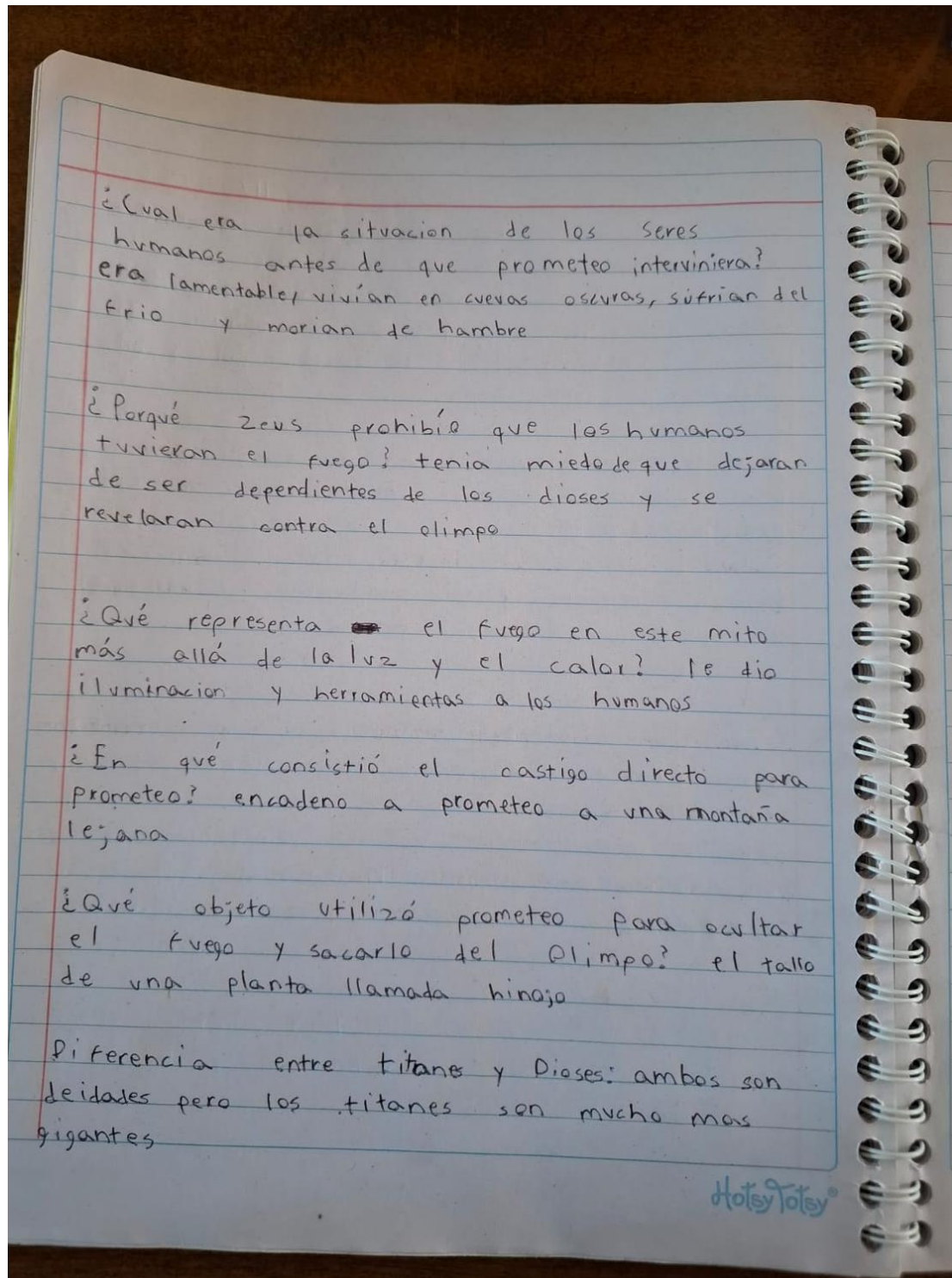
¿Con qué frecuencia y cuándo (en qué momento) utiliza su telescopio?

Menciona alguna de las cosas que ha podido observar a través de su telescopio (sucesos):

¿Quién es el segundo personaje presentado en el relato? ¿Consideras que es protagonista o personaje secundario?

En la frase: "Y cuando mi mamá dice "¡A cenar!", no hay pero que valga", ¿Qué fue lo que entendiste? ¿Qué interpretación tienes?

Anexo G. Evidencias del Lectómetro (Producciones de los alumnos)



¿Qué habilidades especiales tenía la mulata? Menciona al menos tres cosas que ella sabía hacer y que asombraban a los habitantes de Córdoba, mucha belleza, poseía un conocimiento asombroso sobre las plantas y las estrellas, podía curar enfermedades, y predecir tormentas o temblores.

¿Por qué crees que el pueblo a pesar de recibir ayuda y medicinas de la Mulata, terminó aceptando que era una "bruja"? Porque el alcalde inventó cosas y presionó al pueblo a creer que era "bruja".

En el relato se presenta a la justicia como un sistema que busca la verdad o como una herramienta que los poderosos usan para vengarse? Justifica tu respuesta con el texto. Como una herramienta que usan para vengarse, porque el alcalde se vengó de que no pudo estar la mulata con él.

Si el barco desapareció "hacia un rincón oscuro de la celda", ¿a dónde crees que se fue la Mulata realmente?

¿A otro país, a otra dimensión o al mundo de las leyendas? A otro mundo o no lo sé, nadie nunca lo sabrá con exactitud.

Mtra. Rosalinda Cruz

Revisado

Fecha:

EL GATO (CAPITULO 2)

Jueves 19 de Marzo del 2020

¿Cuál era el castigo o resultado de no poner atención y disposición en clase de la maestra Lucy?

Mandarlo al rincón del salón

¿Qué comida "horrible" tuvo que comer Martín ese día en su casa?

Hígado encabollado

¿Qué objeto tenía el visijito en la mano y apretaba "como si fuera un trofeo de fútbol"?

Un frasco que contenía jugo de tomates, la gartijas y caracoles

¿Qué animal menciona Martín que se podría tener en casa (del tamaño de un perrito) si el invento fuera para reducir el tamaño de los animales?

Un elefante o una girafa

Realiza un dibujo sobre el gatito del relato.



Mtra. Rosalinda Cruz



Revisado

Fecha:

Te agradezco por tu participación en esta entrevista. Tus respuestas serán de buena ayuda para identificar esta problemática y ayudar.

18/03/26

Según el texto ¿por qué se considera que leer es una habilidad importante? porque puedes desarrollar a una persona de sus conocimientos

¿Que proceso realiza el cerebro cuando una persona lee?

Menciona dos imaginarios escenarios y comprende lo que el autor quiere

¿Cómo ayudar la lectura a mejorar la forma en que nos comunicamos? porque así nos podemos expresar mejor

De qué manera la lectura estimula la imaginación de los lectores? de que creen en su mente un escenario o personajes

Que es la empatía y como se relaciona con la lectura? permite entender mejor a otras personas

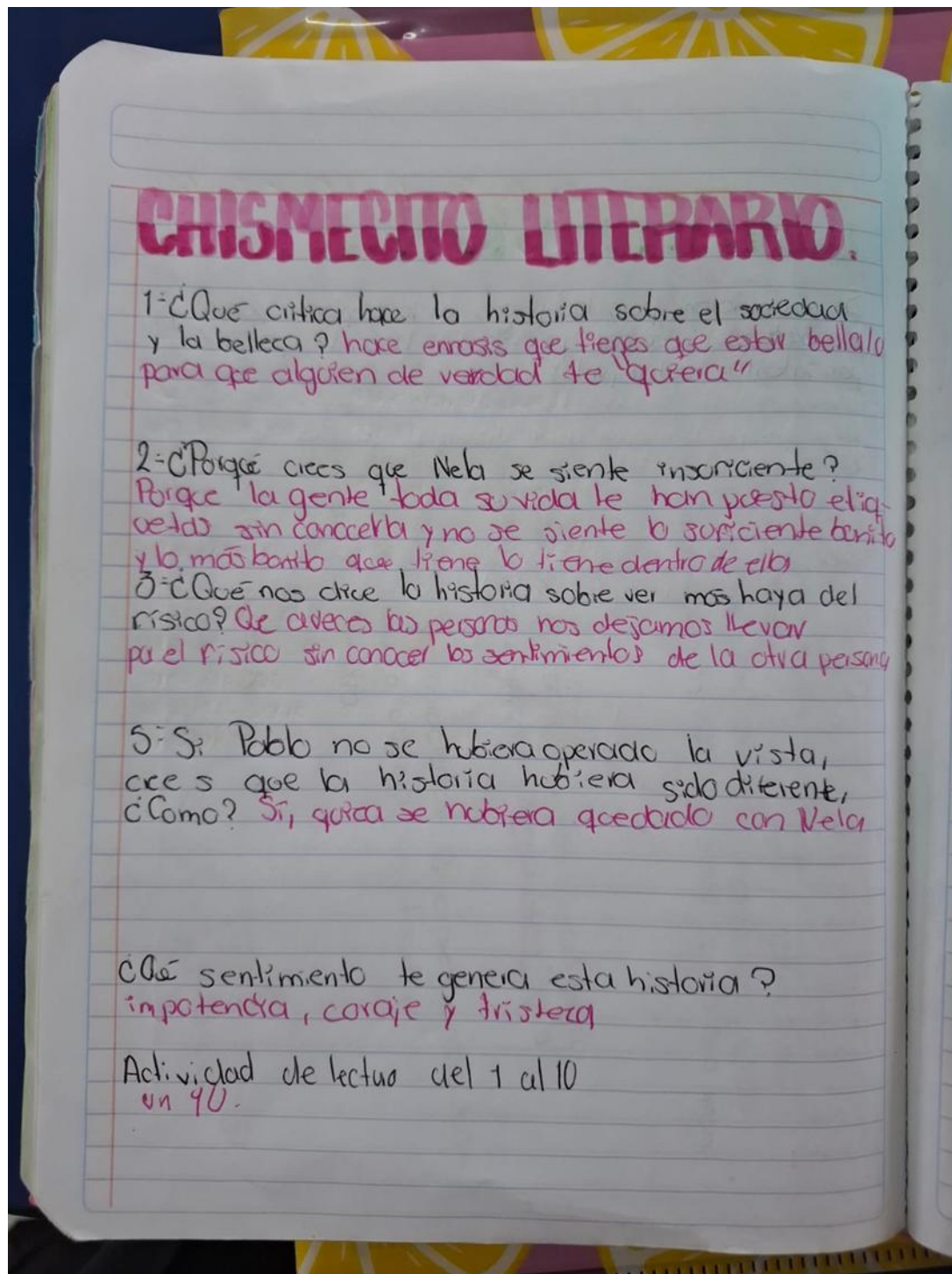
Anexo H. Tendedero literario



Anexo I. Participación de un último equipo en la lectura dramatizada



Anexo J. Producción escrita de las impresiones por el "chismecito literario"



Anexo K. Diagnóstico final



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
CICLO ESCOLAR 2025-2026
ESCUELA SECUNDARIA FEDERAL NO. 7 ANTONIO DIAZ SOTO Y GAMA



ENCUESTA DE IMPACTO Y VALORACIÓN LECTORA

Nombre: _____ Fecha: 28/05/25
Grado y grupo: 3ºC No. de lista: _____ Edad: 15

INSTRUCCIONES:

Las siguientes preguntas tienen como objetivo conocer cómo ha cambiado tu relación con los libros y la lectura después de las actividades que realizamos en el salón de clases (*Lectura en voz alta, Lectura dramatizada, Leerflix, Lectómetro, Tendedero literario y Chismecito literario*).

Por favor, lee cada frase y marca con una equis (X) la opción que mejor describa tu situación actual:

- 1 = Totalmente en desacuerdo (No cambió en nada)
- 2 = En desacuerdo
- 3 = A veces / Neutral
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo (Cambió por completo)

BLOQUE 1: IMPACTO EN MI HÁBITO Y AUTONOMÍA LECTORA

(¿Cómo soy como lector ahora?)

Indicadores de Impacto	1	2	3	4	5
1. Ahora leo más por mi propia iniciativa y voluntad que antes de iniciar las actividades.					X
2. Gracias a las dinámicas en clase, logré descubrir temas, géneros o tipos de textos que de verdad me interesan.				X	
3. Noto que mi frecuencia de lectura aumentó en mis ratos libres.				X	
4. Ahora logro terminar los textos o lecturas que comienzo, aunque sean breves.					X
5. Mi perspectiva cambió: la lectura ya no me parece una actividad					X

23

aburrida o pesada.					X
6. Siento un interés real por seguir mejorando mi hábito lector de ahora en adelante.					X
7. Aprendí a elegir mis propias lecturas con total libertad y sin sentirlo como una obligación escolar.					X
8. Me siento más cómodo(a) compartiendo y platicando con otros lo que leo.			X		

13

BLOQUE 2: VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE AULA

(¿Qué impacto tuvieron las actividades?)

Dinámicas y Actividades	1	2	3	4	5
9. Escuchar la lectura en voz alta por parte de mi docente o compañeros me ayudó a conectar mejor con las historias y comprenderlas con más facilidad.					X
10. Participar en la lectura dramatizada (darle voz y emoción a los personajes) hizo que los textos fueran mucho más divertidos y activos.					X
11. Ver la cartelera de Leerflix y registrar mi avance en el lectómetro me motivó a ponerme mis propios retos de lectura.					X
12. El tendedero literario me ayudó de forma libre y visual a elegir textos que llamaron mi atención.					X
13. La estrategia del chismecito literario (comenzar con la intriga de la historia sin saber el título) despertó al máximo mi curiosidad por leer.					X

25

$$\frac{61}{13} = 4.69$$

BLOQUE 3: PREGUNTAS ABIERTAS (REFLEXIÓN CUALITATIVA)

14. Sobre el "Chismecito Literario": ¿Qué pensaste o qué sentiste al enterarte de que el "chisme" de las primeras sesiones era en realidad la trama de la novela Marianela de Benito Pérez Galdós? ¿Te dio curiosidad por buscar la obra o conocer historias similares relatadas de esa forma?

Super sí, siento que esta tipo de actividad llama más la atención de los jóvenes por decir la palabra "chisme" y sí me dio mucha curiosidad saber más de historias similares.

15. Tu actividad favorita: De todas las dinámicas que trabajamos (Lectura en voz alta, Lectura dramatizada, Leerflix, Lectómetro, Tendedero o Chismecito literario), ¿cuál causó el mayor impacto en ti para que te dieran ganas de leer y por qué?

Leerflix, todos están concentrados sin hacer ruido y eso me gusta porque puedo leer con tranquilidad y profundizarme con la lectura y darle muchísima más importancia.

16. Transformación personal: Describe brevemente cómo era tu relación con la lectura antes de estas actividades y cómo es ahora. ¿Qué diferencia notas en ti?

Pues va al ritmo que yo lo suelo hacer claro un poco atrás pero sí, siento que todo este tipo de dinámicas me animo más a leer para liberar mi mente.

17. Recomendación libre: Si tuvieras la total libertad de armar un nuevo chismecito literario o colgar un texto en el tendedero para convencer a tu mejor amigo(a) de leerlo, ¿qué libro o lectura elegirías y qué le dirías para atrapar su atención?

Lo de Marianela llamaría más la atención, repito, por llamarse chisme atraería a más jóvenes y no solo eso otros tipos de chismes.

GUÍA DE ANÁLISIS DE IMPACTO

- **De 1.0 a 2.4 Hábito Lector Muy Bajo (Impacto Nulo o Mínimo):** Las actividades no lograron conectar con los intereses del estudiante. Mantiene una relación de apatía o resistencia hacia los textos; requiere un enfoque personalizado para identificar detonadores de interés muy específicos.
- **De 2.5 a 3.0 Hábito Lector Bajo (Impacto Inicial):** El alumno muestra destellos de interés ocasional y ya no asocia la lectura únicamente con una carga punitiva o aburrida, pero aún depende por completo del estímulo guiado en el aula para acercarse a un libro.
- **De 3.1 a 3.7 Hábito Lector Medio (Impacto Moderado):** ¡Se consolidó la regularidad! El estudiante responde favorablemente a dinámicas colectivas (*Leerflix*, *Tendedero*, *Lectómetro*) y descubrió temas de su agrado, aunque le cuesta mantener la constancia de forma autónoma en sus tiempos libres.
- **De 3.8 a 4.3 Hábito Lector Medio-Alto (Impacto Significativo):** Transición clara hacia la autonomía lectora. El alumno demuestra iniciativa propia, empieza a elegir sus lecturas con total libertad fuera de la obligación escolar y manifiesta el deseo consciente de seguir mejorando su hábito.
- **De 4.4 a 5.0 Hábito Lector Alto (Impacto Profundo / Goce Estético):** Se alcanzó el objetivo principal. El estudiante lee de manera frecuente y voluntaria por puro placer estético, muestra un alto nivel de autonomía, finaliza los textos que inicia y comparte con entusiasmo sus hallazgos literarios.