



Propuesta para mejorar la comprensión lectora de los alumnos que cursan la materia de Literatura en el bachillerato

Proyecto que para obtener el grado de:

Maestría en educación

Presenta:

Mónica González Cortés

CVU 929086

Asesora tutora:

MEE Adriana Castro Aguirre

Asesora titular:

Dra. Cristina G. Reynaga Peña

San Luis Potosí, México.

27/Septiembre/2020

Índice

Agradecimientos	iv
Resumen.....	v
Capítulo I. Planteamiento del problema generador del proyecto.....	1
1.1. Antecedentes del problema.....	1
1.1.1. Contexto educativo en el cual se implementó el Proyecto de Intervención	6
1.2. Diagnóstico	7
1.2.1. Descripción de la problemática.....	7
1.2.2. Herramientas metodológicas utilizadas en el diagnóstico	8
1.2.2. Resultados de diagnóstico.....	10
1.3. Justificación de la intervención.....	14
Capítulo II. Marco teórico	16
2.1. Importancia de la lectura.....	16
2.1.1. La comprensión lectora y estrategias para mejorarla.....	18
2.2 La gamificación en la comprensión lectora y como motivante.	21
Capítulo III. Diseño del Proyecto de Intervención	24
3.1. Objetivo general.....	24
3.1.1. Objetivos específicos:	24
3.1.2. Metas e indicadores de logro.	24
3.2. Programación de actividades y tareas:	25
3.3 Los recursos del proyecto	27
3.4. Sostenibilidad del proyecto.....	28
3.5. Entrega de resultados a tu comunidad	29
Capítulo IV. Presentación, interpretación y análisis de los resultados de las estrategias del proyecto de mejora.....	30
4.1. Introducción	30
4.2. Historia del proyecto de intervención.	30
4.3. Resultados del proyecto de intervención	30
4.3.1. Diseño e implementación de secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora.....	30

4.3.2. Evaluación de lectura de bajo nivel: lectura fonológica final (post intervención).	32
4.3.3. Evaluación de lectura de alto nivel final (post intervención).	35
4.3.4. Encuesta para evaluar la percepción final (post intervención) de los alumnos sobre la literatura y la lectura.	39
4.4. Reflexión final	42
Capítulo V. Conclusiones	44
5.1. Conclusiones generales y particulares	44
5.2. Entrega de resultados a la comunidad.	47
5.3. Posición final del autor	48
Referencias	49
Anexo 1	54
Anexo 2	56
Anexo 3	57
Anexo 4	58
Anexo 5	60
Anexo 6	65
Anexo 7	68
Anexo 8	71
Anexo 9	74
Anexo 10	76
Anexo 11	77
Anexo 12	83
Anexo 13	86
Anexo 14	88
Anexo 15	89
Currículum Vitae	103

Agradecimientos

- Agradezco desde lo más profundo de mi corazón a mis padres, María Concepción y José Manuel, quienes me apoyaron para estudiar la maestría y me mantuvieron a flote cuando sentía que me hundía.
- Le doy gracias a mi esposo Daniel por escuchar mis quejas, siempre con amor, trayéndome a la realidad.
- Reconozco a mi hermano Manuel por servirme de inspiración.
- También le agradezco a mis queridas profesoras Adriana y Cristina quienes, pacientemente, me guiaron en esta aventura.

Resumen

El objetivo del presente proyecto de intervención fue mejorar la comprensión lectora de un grupo de estudiantes que cursan la materia de Literatura en nivel bachillerato, por medio de la implementación del método de enseñanza directa de Solé (1992). La institución en la que se realizó el proyecto fue en el Instituto Cultural Anglo Americano ubicado en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., con la participación de siete alumnos que conforman el grupo de tercer semestre. Como instrumentos de diagnóstico y evaluación se utilizaron: la lectura fonológica (para medir qué tan rápido leían los alumnos en voz alta, y también para detectar titubeos, errores de pronunciación, etc.) y un cuestionario-resumen (para medir si los alumnos lograban captar ideas principales, reconstruir el texto, entre otras habilidades propias de la comprensión lectora). Como parte del método se aplicaron 16 actividades que fomentaron que los alumnos practicaran sus habilidades lecto-escritoras. Además, se aplicaron tres quizzes por medio de la aplicación *Kahoot!* con el objetivo de incentivar a los alumnos. Como resultado se observó que todos los alumnos registraron mejoras en varios aspectos: leyeron más rápido, identificaron más fácilmente las ideas principales y descartaron las secundarias y supieron reconstruir el texto. Sin embargo, no se notó un gran cambio en su lectura en voz alta. Se concluyó que el método de enseñanza directa ayudó a mejorar la comprensión lectora, principalmente, en los alumnos más comprometidos con el curso, es decir, quienes asistieron más y realizaron más actividades.

Capítulo I. Planteamiento del problema generador del proyecto

1.1. Antecedentes del problema

El presente trabajo de intervención versa sobre la materia de literatura que cursan los alumnos de segundo año de preparatoria en una escuela privada de la capital de San Luis Potosí llamada Instituto Cultural Angloamericano, afiliada a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Los alumnos pertenecen a un solo grupo y suman un total de siete. La razón de haber elegido esta materia como el objetivo del mencionado proyecto, nace de la preocupación de que esta materia no estuviera siendo impartida de tal manera que ayudase a los alumnos a desarrollar sus habilidades lectoras.

De acuerdo al currículo, el estudiante, al concluir la materia, será capaz de manejar obras de la literatura universal pues habrá incrementado sus destrezas en el área del lenguaje, como lo son: expresión oral, auditiva, lectora y de redacción (Universidad Autónoma de San Luis Potosí [UASLP], 2014). Sin embargo, una pregunta asaltó a quien realiza este proyecto: ¿se están atendiendo las inquietudes y necesidades de los alumnos en lo que respecta a su comprensión lectora? Comprensión lectora es la habilidad de entender e interpretar textos (Berko y Berstein, 2010). Mientras, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2012) define a la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad” (p. 3). No obstante, Jiménez (2014) concluye que no hay una correlación entre estos dos conceptos más que la temporalización. El presente proyecto tomó como base el concepto “comprensión lectora”.

González (2007) escribe sobre lo fácil que es entender el lenguaje oral, incluso antes de aprender a hablar y que, aunque el leer se vuelve una tarea más compleja, el lenguaje hablado y el escrito no son tan diferentes. Los centros cerebrales que rigen el habla y la comprensión, continúa González (2007), guardan una íntima relación neurológica y, por tanto, el entendimiento de la palabra leída, hablada y escuchada no son capacidades individuales. De acuerdo al investigador, el repetir una palabra

mentalmente no basta para entenderla, sino que es necesario expresarla en voz alta para terminar de entenderla.

La lectura en voz alta es parte de la comprensión lectora y parte importante de ella es la fluidez. La fluidez ha sido calificada como uno de los cinco componentes críticos de la lectura de acuerdo al NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) (Pikulski y Chard, 2005). Esta misma organización, continúan Pikulski y Chard, define a la fluidez como la habilidad de leer rápido y apropiadamente, esto es, respetando signos de puntuación y la correcta pronunciación de las palabras. Si es tan necesario el leer y, en especial, leer en voz alta, ¿por qué hay alumnos que le temen a la lectura? González (2007) concluye que se debe a los malos métodos de enseñanza que se les inculca desde la infancia.

No es ningún secreto que México se encuentra en un nivel muy bajo en cuanto a práctica y hábito de lectura se refiere. El promedio de libros leídos por año que mencionan Oliver y Fonseca (2009) es de 2.9 por habitante. En México, MOLEC (Módulo sobre lectura) se encarga de recabar estadísticas sobre los hábitos lectores de la población de 18 años en adelante; esto con el fin de crear estrategias para fomentar el hábito de la lectura (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). MOLEC registra que la tendencia de lectura (porcentaje de población que lee) va a la baja desde que comenzaron a trabajar en el 2015 (INEGI, 2019). En ese año registraron que un 84.2% de la población alfabetizada leía, después, en el 2019, este porcentaje se redujo al 74.8%. En cuanto al 2020 se refiere, MOLEC registra que 4 de cada 10 personas mencionó haber leído un libro en los últimos 12 meses (INEGI, 2020). Entre las razones que los lectores tienen para leer están: entretenimiento, información cultural y obligación por parte de la escuela. Mientras, entre las razones de quienes declararon no leer se encuentran: falta de tiempo, de interés o motivación.

Los últimos resultados que arrojó la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014), considerando sólo las escuelas privadas de San Luis Potosí, revelaron que el nivel de dominio en comunicación es entre elemental y bueno. Los resultados, en porcentaje, del

Instituto Cultural Angloamericano fueron: 0% insuficiente, 42.9 % elemental, 57.1% bueno y 0% excelente; 7 alumnos realizaron la prueba.

Los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (INEE, 2017) relacionados con el dominio del Lenguaje y Comunicación en alumnos por concluir el 3º grado de secundaria (Tabla 1), revelan que sólo un pequeño porcentaje demostró tener un alto desempeño en ese campo de formación.

Tabla 1

Resultados de la prueba PLANEA 2017 en el campo de Lenguaje y Comunicación

Nivel	Porcentaje	Habilidades
I Bajo desempeño	34%	Son capaces de hacer conclusiones a partir de un texto sencillo, pero no de textos extensos y complejos.
II	28%	Identifica ideas principales de un texto, organiza información una vez que hizo discriminaciones.
III	29%	Identifica las partes que constituyen un texto, reconoce diferencias y semejanzas entre textos y opiniones.
IV Alto desempeño	9%	Selecciona, organiza e interpreta información de un texto.

De acuerdo a la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) del informe 2015, México obtuvo un resultado poco favorable en cuanto a comprensión lectora. Para medir los resultados, se hizo uso de una tabla de desempeño en la escala global de lectura. La Tabla 2 muestra resumen de la misma, en donde se puede observar que México se encuentra principalmente entre los entre los niveles 3 y 1b (INEE, 2015)

Tabla 2

Resumen de la tabla de desempeño en la escala global de lectura.

Nivel/puntaje	Porcentaje (sólo en México)	Tareas
6	0.0	Los alumnos que alcanzan este nivel son capaces de comparar detalladamente, llegar a conclusiones y tienen una comprensión completa.
5	0.3	Los alumnos son capaces de comparar y organizar diferentes partes de un texto, pueden elaborar hipótesis especializadas.
4	4.2	Pueden organizar y localizar distintos fragmentos de un texto, toman en cuenta pequeños matices como parte de un todo.
3	19.5	Son capaces de reconocer diferencias y semejanzas dentro de un texto, pueden integrar partes de un texto para llegar a una idea principal.
2	34.2	Pueden localizar fragmentos del texto que se ajusten a ciertas características, reconocen la idea principal de un texto.
1 ^a	28.4	Pueden localizar uno o más fragmentos, pueden reconocer la idea principal o bien relacionarla con conocimiento previo.
1b	11.14	Son capaces de localizar un solo fragmento del texto y se familiarizan con textos sencillos que vengan en forma de lista o con dibujos.

Gracias al INEGI se conoce que en el 2016 ocho de cada diez pobladores alfabetas de 18 años en adelante declararon leer libros, revistas y/o periódicos, lo cual se diferencia de los resultados obtenidos del 2020, donde el número fue siete de cada diez (INEGI, 2020). Eso quiere decir que los programas implementados para el fomento a la lectura, el currículo de literatura, taller de lectura y redacción, entre otros talleres y programas que puedan influir dicha cifra, no han surtido efecto o al menos no lo suficiente para ver un cambio positivo y considerable. El verdadero reto está en hacer un cambio paulatino que ayude a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lectoras y de comprensión.

Alonso (2007) habla sobre la importancia de la lectura, pero en específico la lectura de obras literarias: esta contribuye a la formación de la personalidad, otorga

conocimiento del mundo externo y del interior. Además de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, este proyecto tiene como fin incentivar la diversión y motivación durante el aprendizaje. Lo anterior se pretende lograr al darle un carácter lúdico a la materia para fomentar el desarrollo psico-social y así contribuir tanto a la formación de valores, como al almacenamiento de saberes; dando paso a interacciones en donde intervenga la creatividad, el placer y el conocimiento (Gómez, Molano y Rodríguez, 2015).

La motivación es importante para aprender, porque un alumno motivado está dispuesto a comprometerse con las actividades escolares, con atender aquello que se les enseña y a contribuir con la clase (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992). La motivación juega un papel importante dentro de la literatura y la comprensión lectora, pues el maestro tiene el compromiso de que los alumnos lean lecturas obligatorias, lo cual puede resultar en un disgusto de parte del alumno hacia la materia. Si hay motivación hacia la literatura y la lectura, el alumno: mejorará sus capacidades de expresión, comprensión y comunicación, tendrá un léxico y una sintaxis más rica y variada, cometerán menos faltas ortográficas, etc. (Morote, 1999). Para incrementar la motivación, la educación ha hecho uso de múltiples y variadas técnicas, una de ellas es la gamificación. Ha quedado demostrado que los juegos son adictivos, llamativos y motivacionales (EduTrends, 2017) y es por ello que esta se consideró para implementarse en el proyecto.

A los alumnos del Instituto Cultural Angloamericano se les aplicó una encuesta que consiste de 25 preguntas; los 7 alumnos que conforman el curso de Literatura II la contestaron. El objetivo de dicha encuesta era diagnosticar la perspectiva que tienen los estudiantes sobre la literatura y la lectura, su disponibilidad y responsabilidad escolar y su propio desempeño en cuanto a habilidades de comprensión lectora. Lo anterior con la finalidad de detectar áreas de oportunidad y apuntar hacia la mejora de la motivación haciendo uso de la gamificación.

La encuesta (Anexo 1) mostró que todos los alumnos son capaces de ver la importancia de la lectura, pero la mayoría no cree que leer sea divertido. Aun así, los alumnos están a tiempo para desarrollar su amor por la lectura, practicar y así ser mejores leyendo y comprendiendo. Si la forma clásica de enseñanza tiene una carencia

que no permite a los estudiantes potenciar su habilidad lectora, tal vez la respuesta sea buscar una nueva manera de enseñar.

Para responder a la ya mencionada carencia, distintos pedagogos aportan diferentes estrategias; entre ellos está Sepúlveda (2003), quien recomienda una propuesta teórico-práctica para la enseñanza de la literatura en preparatoria a través de la creación literaria. La propuesta de la autora va orientada hacia dejar de ver a la enseñanza de la literatura como un cumplimiento de los cánones (llevando al alumno hacia un aprendizaje frío y distanciado). La creación literaria sólo es un ejemplo de muchos otros cambios posibles que se pueden hacer en beneficio al estudiante, específicamente para leer y comprender.

Las estrategias de comprensión lectora, resalta Solé (1992), son procedimientos de carácter elevado, mismos que consideran los objetivos del lector e implican una planeación previa y una evaluación final. Entre estas estrategias se encuentran:

- La estrategia de Palincsar y Brown (1984). Esta estrategia consiste en cuestiones que el lector debe plantearse. Algunas de estas preguntas son: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué y para qué tengo que leerlo? ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?
- El modelo de Collins y Smith (1980). Este modelo consiste en tres fases: Fase de modelado, fase de participación del alumno y fase de lectura silenciosa.
- El método de enseñanza directa, el cual tiene 5 etapas según Baumann (1985): Las 5 etapas son; introducción, ejemplo, enseñanza directa, aplicación dirigida por el profesor y la práctica individual.
- La creación literaria, defendida por Ortega (1986): Esta estrategia defiende la postura del lector como parte activa y creativa en el proceso de comprensión lectora.

El presente proyecto utilizó el método de enseñanza directa.

1.1.1. Contexto educativo en el cual se implementó el Proyecto de Intervención. El Instituto Cultural Angloamericano es un colegio ubicado en la capital de San Luis Potosí. Este colegio está afiliado a la UASLP, por lo que sigue el mismo currículo que tiene la Escuela Preparatoria de Matehuala UASLP, pero tienen un perfil

de ingreso y egreso diferente. El instituto manifiesta tener una educación basada en valores.

Actualmente, el Instituto Cultural Angloamericano cuenta con nivel de secundaria y bachillerato, hay 7 maestros y 4 aulas. Ningún aula está especializada para ser utilizada como laboratorio de química/ física/ biología o informática, pero se adecúan los espacios cuando es necesario llevar a cabo algún experimento o les prestan laptops para las clases de informática. En el periodo agosto-diciembre del ciclo 2019, las calificaciones de los alumnos en la materia de literatura fueron satisfactorias, pero no excepcionales: de 7 alumnos sólo uno tuvo calificación reprobatoria (5), dos, estándar (7), y cuatro, media-alta (dos con 8 y dos con 9). Estas calificaciones están basadas principalmente en el conocimiento teórico que tienen los alumnos acerca de la materia, como: qué es la literatura grecolatina, cómo se originó, quiénes son sus principales autores, por mencionar algunos ejemplos.

1.2. Diagnóstico

1.2.1. Descripción de la problemática. El proyecto de Intervención está enfocado a mejorar la comprensión lectora en sus dos ramas: lectura de bajo nivel, relacionada con el desempeño a la hora de leer en voz alta, y lectura de alto nivel, relacionada con la omisión de ideas secundarias, generalización de ideas principales y reconstrucción del texto, esto a través de una secuencia didáctica, además de hacer uso de la gamificación como incentivador de motivación por medio de la aplicación *Kahoot!* y crear una experiencia lúdica, en alumnos de segundo año de preparatoria. El peligro que corren los estudiantes que no desarrollan una habilidad satisfactoria de comprensión lectora y de redacción puede verse reflejado en el ámbito escolar, profesional e incluso personal. Saber leer las direcciones de un examen puede hacer la diferencia entre aprobar o reprobar. Oliver y Fonseca (2009) reconocen la importancia de la lectura ya que mencionan que es clave para el desarrollo del sentido estético, la inteligencia y el aprendizaje.

Si bien, como ya se ha mencionado anteriormente, la motivación es importante para el proceso de aprendizaje, el problema central que se abordó en este proyecto es la

comprensión lectora. Dentro de la misma comprensión lectora hay varios componentes, que son:

1. Fluidez a la hora de leer en voz alta: considera leer rápido y apropiadamente, esto es, respetando signos de puntuación y la correcta pronunciación de las palabras.
2. Omisión de ideas secundarias, generalización de ideas principales y reconstrucción del texto.

Fernando Cuetos (2008) explica que sí es más importante atender el segundo componente, pero que tampoco se debe segregar al primero. En resumen, la comprensión lectora es una habilidad compleja que abarca distintas áreas que se deben atender y, por lo tanto, se utilizarán herramientas diferentes para medir el desempeño de los estudiantes.

Respecto al nivel de comprensión lectora de los estudiantes en México, los resultados de la prueba PLANEA en la ciudad de San Luis Potosí (considerando sólo las escuelas privadas) revelaron resultados similares a los encontrados en la prueba ENLACE; la mayoría de los alumnos tenían un nivel entre el II y el III. Los resultados, en porcentaje, del Instituto Cultural Angloamericano fueron: 0% nivel I, 67% nivel II, 17% nivel III y 0% nivel IV; 6 alumnos realizaron la prueba. Considerando lo que significa tener un nivel II en la prueba PLANEA, la mayoría de los alumnos del Instituto Cultural Angloamericano identifican las ideas principales de un artículo de opinión breve y saben organizar la información encontrada.

1.2.2. Herramientas metodológicas utilizadas en el diagnóstico. Primero se realizó un diagnóstico inicial mediante una encuesta, conformado por 25 preguntas cerradas (Anexo 1) de acuerdo a las recomendaciones de Barraza en su capítulo “Técnicas para la recolección de información” (2010). La encuesta tiene tres tipos de preguntas: las relacionadas con el gusto por la lectura y el conocimiento de la literatura, las relacionadas con la responsabilidad y disponibilidad escolar y las relacionadas con la comprensión lectora. El propósito de esta herramienta fue identificar la percepción que tienen los alumnos respecto a estas tres áreas, para así idear una estrategia que la mejore. La estrategia también pretendió influir en su motivación y, por lo tanto, tener un impacto positivo en el desempeño de los alumnos.

Después, para conocer las condiciones lectoras de los estudiantes fue importante considerar los términos de Golder y y Gaonac'h (2002): lectura de bajo nivel y lectura de alto nivel. El primer tipo de lectura sólo trata del lector decodificando símbolos, es decir, saber que la grafía "s" es conocida como la letra "ese", a la cual se le atribuye un fonema y que por sí sola no guarda ningún significado, pero si se junta con otras letras como la "o" y la "n", formarán la palabra "son", y entonces cobrará un significado, por mencionar un ejemplo. Este tipo de lectura se relaciona con la fluidez a la hora de leer en voz alta. Mientras, la segunda lectura tiene que ver con el lector profundizando en el análisis de la misma, es decir, ubicando ideas principales y secundarias, la intencionalidad del autor, entre otros aspectos que lo ayudarán a emitir observaciones, valoraciones y opiniones. Ambas lecturas contribuyen a la comprensión lectora.

Tomando en cuenta la propia percepción de los alumnos sobre su desempeño a la hora de leer y comprender lo leído, lo primero fue identificar las flaquezas reales de los estudiantes. El instrumento de medición utilizado para analizar la lectura de bajo nivel fue el mismo del que hicieron uso Oliver y Fonseca (2009), este es llamado "Lectura fonológica". El instrumento consiste en grabar a los estudiantes mientras leen, tomando en cuenta velocidad (número de palabras por minuto) e incidencias (titubeo, reformulación del texto, sustitución de una palabra por otra y pronunciación), mismas que son parte de la fluidez; los textos leídos en voz alta por parte de los alumnos para aplicar la lectura fonológica se incluyen en el Anexo 2. Considerar la velocidad que tienen los alumnos a la hora de leer en voz alta es importante porque la mayoría de las personas recuerda más información cuando tiene un buen ritmo de lectura (García, Gutiérrez y Condemarín, 2010). La relación entre fluidez y comprensión lectora fue estudiada por The National Assessment of Educational Progress in Reading, y revelaron en un estudio que el 44% de los sujetos estudiados que no tenían buena fluidez, tampoco mostraban buenas habilidades de comprensión lectora (Pinnell et al., 1995). Golder y y Gaonac'h (2002), mencionan que la lectura de bajo nivel es la menos atendida por la escuela a pesar de que es un paso indispensable para la lectura de alto nivel.

Para medir la lectura de alto nivel se les pidió a los alumnos realizar dos lecturas (Anexo 3), y posteriormente contestar un cuestionario y realizar un resumen (Anexo 4),

tomando en cuenta el proceso de interacción entre el escritor y el lector, conocido como comprensión lectora. Las consideraciones sobre la lectura de alto nivel es que debe ser visible que los alumnos determinen la intencionalidad del autor, identifiquen las ideas principales y resuman el contenido.

Para las respuestas y el resumen se tomaron en consideración las tres macrorreglas que sirven para comprobar la comprensión lectora según Van Dijk (1993, citado por Oliver y Fonseca, 2009): omisión de ideas secundarias, generalización de ideas principales y reconstrucción del texto. El cuestionario estuvo conformado por nueve preguntas abiertas (Anexo 4), todas de distintos tipos, evitando hacer preguntas que se contestaran con una sola palabra (sí, no, verdadero, falso, poco, mucho) para que los alumnos se enfrentaran con el desafío de utilizar sus habilidades de deducción, lectura y análisis crítico del texto (García, 2009). No hay una clasificación estandarizada para evaluar los resultados de los instrumentos de la lectura de alto nivel, así que quedó a consideración de quien realizó este proyecto la interpretación de los mismos, tomando en cuenta todos los puntos previamente mencionados.

1.2.2. Resultados de diagnóstico. Entre los resultados de la encuesta aplicada a los 7 alumnos del curso Literatura II para diagnosticar su perspectiva en cuanto a la literatura y a la lectura (Anexo 1), se destaca el que todos coincidieron en la importancia de aprender literatura, así como en considerar que la clase de literatura ayuda a desarrollar el amor por la lectura y que el no leer podría acarrearles problemas futuros. Sin embargo, más de la mitad piensa que leer no es divertido y que lo aprendido en la clase de literatura no les será de utilidad para comprender materias de ciencias exactas (Figura 1).



Figura 1. Percepción inicial de los alumnos en cuanto a su gusto por la lectura y al conocimiento de literatura.

En cuanto a las preguntas relacionadas con la responsabilidad y disponibilidad escolar, 2 de los 7 alumnos encuestados reconocieron que no siempre cumplen con su tarea y 3 de ellos mencionaron no tener suficiente tiempo libre para dedicarle 1 hora a la lectura (Anexo 1), lo que evidencia su poca disposición para aprender literatura y leer, a pesar de considerarlo relevante. Por otro lado, la mayoría de alumnos percibe que sus habilidades lectoras y de comprensión no son buenas, sino más bien moderadas o promedio (Figura 2).

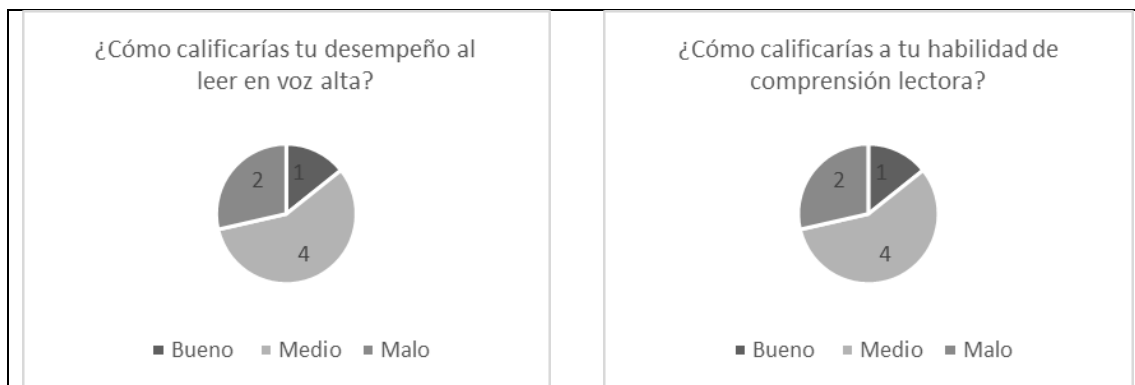


Figura 2. Percepción de los alumnos en cuanto a sus habilidades lectoras.

En relación a la lectura fonológica para el análisis de la lectura de bajo nivel, se pudo observar que la mayoría de los alumnos tiene un nivel bajo de velocidad (160

palabras por minuto o menos (Tabla 3). Sólo dos superaron un poco las 160 por minuto, pero aun así no alcanzaron el nivel medio (250 palabras por minuto). Queda de más decir que ningún alumno alcanzó el nivel alto (350 palabras por minuto). Se observa que los alumnos que leyeron más lento fueron los que tuvieron un menor número de lapsus, pero un mayor número de vacilaciones.

Tabla 3

Resultados de la “Lectura fonológica” para el diagnóstico de la lectura de bajo nivel

Estudiante	Palabras por minuto	Número de incidencias correspondientes a:	
		Lapsus (dificultad en la pronunciación y cambios de palabras)	Vacilaciones (reformulación del texto, pausas extensas y pausas donde no corresponde)
1	173	4	5
2	165	9	4
3	128	9	16
4	124	3	27
5	141	2	11
6	126	1	13
7	116	5	27

Debido a que no existe una clasificación estandarizada para evaluar los resultados del cuestionario-resumen para la medición de la lectura de alto nivel, se definieron una serie de criterios para la interpretación de dichos resultados. Primeramente, se tomaron en cuenta los tipos de pregunta considerados por Viramonte (2008) y sus características, definidas por García (2009); lo anterior es importante ya que las preguntas fueron pensadas para medir la comprensión lectora alcanzada por los alumnos y que, estratégicamente, no pudieran ser contestadas con una sola palabra. Después, en el ejemplo posible de respuesta se mostró una contestación que cumpliera con las macrorreglas de Van Dijk. Ejemplo:

- Pregunta 4: ¿Por qué el Popol Vuh es el más importante texto maya?
- Ejemplo posible de respuesta: Porque no sólo guarda información histórica y datos valiosos de la cultura maya, sino que está escrita con un lenguaje artístico bastante elevado.

- Cumple con la primera macrorregla (omisión de ideas secundarias) porque: Contesta a la pregunta de manera directa, sin divagar en otros temas como los capítulos de la obra, quién es el autor, o la época en la que fue escrita, por mencionar algunos ejemplos.
- Cumple con la segunda macrorregla (generalización de ideas principales) porque: Si bien contiene la información más relevante para contestar a la pregunta, no los expone en demasía, lo cual hubiera podido derivar en la desviación del tema principal. Es por eso que la primera y segunda macrorregla están tan estrechamente relacionadas.
- Cumple con la tercera macrorregla (reconstrucción del texto) porque: Se realizó una propia interpretación a partir del texto base y no se hizo un plagio (copiar y pegar). Se es fiel al contenido del texto (no se inventa información), pero tampoco se imita el estilo del autor.

Tabla 4

Definición de criterios para la interpretación de los resultados del cuestionario-resumen para la medición de la lectura de alto nivel

Criterio	Definición
1. Correcta	Se consideraron respuestas “correctas” a aquellas que eran iguales o muy allegadas al ejemplo posible de respuesta (Anexo 4 y Anexo 10).
2. Incorrecta	Las respuestas “incorrectas” son aquellas que estuvieron alejadas en su totalidad del ejemplo posible de respuesta.
3. Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla	Significa que la respuesta es allegada al ejemplo posible de respuesta, pero que falló a la hora de omitir ideas secundarias y generalizar las ideas principales. Lo anterior se puede ver reflejado con la falta o exceso de información. Estas dos macrorreglas se evalúan conjuntamente por su estrecha relación.
4. Correcta, pero le falla la tercera macrorregla	Este criterio quiere decir que la respuesta es allegada al ejemplo posible de respuesta, pero que falla a la hora de reconstruir el texto. Esta se puede caracterizar por: presentar una redacción poco clara y confusa o ser una copia fiel del texto base.

En ese sentido, los resultados de la lectura de alto nivel (Anexo 5) revelaron que la mayoría de los alumnos respondían a las preguntas del cuestionario con partes literales extraídas del texto, desatendiendo a las macrorreglas de Van Dijk. Esto mismo pasó en el resumen. Otro problema que se detectó es que los alumnos no atendieron a las

instrucciones o las atendieron parcialmente, omitiendo información valiosa que previamente había sido requerida. En el Anexo 6 se presentan una serie de evidencias de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Evidencia destacada: contiene mayor número de respuestas correctas de acuerdo al ejemplo posible de respuesta presente en el Anexo 4.
- b) Evidencia regular: no contiene tantas respuestas correctas de acuerdo al ejemplo posible de respuesta, pero sólo falla en cumplir con alguna de las macrorreglas de Van Dijk.
- c) Evidencia baja: tiene un bajo número de respuestas correctas de acuerdo al ejemplo posible de respuesta.

1.3. Justificación de la intervención.

De acuerdo a Solé (1992), el proceso de lectura siempre implica un objetivo, es decir, que cuando se lee, se hace teniendo en mente algo que se quiere lograr. Tomando en cuenta lo anterior, la autora también infiere que hay que considerar los objetivos de la lectura cuando se trata de enseñar a leer y comprender. El tipo de texto es otro factor a considerar ya que una persona que lee un artículo no está buscando lo mismo que una persona que lee un cuento. Como los tipos de texto que atañen a este proyecto son los de literatura universal, Solé recomienda que los estudiantes conozcan las diferentes estructuras textuales, o como Van Dijk (1984, citado por Solé, 1992) las llama: superestructuras.

Para entender por qué es importante la comprensión lectora, sobre todo en estudiantes de bachillerato, se puede partir desde la implicación de la lectura. Leer, desde la postura interactiva, que es la que maneja Solé (1992), requiere que el lector entienda el contenido. Dicha perspectiva reconoce que, para que exista comprensión lectora, el lector debe tomar en cuenta el texto, la forma del texto, el contenido del texto y ser conscientes del conocimiento previo que se tenía.

La inquietud de los profesores por mejorar las habilidades lectoras de los alumnos parece una tarea noble, sin embargo, es necesario ahondar en su importancia. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Información publicó en 2012 el artículo “Leer... ¿para qué?; La competencia lectora desde PISA”; este busca responder a la misma pregunta que plantea en su título y para lograrlo se apoya en la autora Lauren B. Resnik. Resnik

quien presenta tres categorías que agrupan distintas razones y usos de la lectura: leer para hacer, leer para informarse y leer para entretenerse. Hay una diferencia entre realizar la acción de “leer”, es decir, decodificar símbolos con el fin de obtener un mensaje, y la comprensión lectora. Esta última, tomada desde el punto de vista de la prueba PISA, es la capacidad que tiene un individuo para leer, razonar e interesarse en un texto. El fin de la comprensión lectora, explica PISA, es que el lector logre sus metas personales, aprenda nuevas cosas y sea capaz de participar en la sociedad (INEE, 2012).

Oliver y Fonseca (2009) infieren que obtener bajos resultados después de aplicar la “Lectura fonológica” no resulta tan alarmante en los niveles básicos como lo es en nivel bachillerato, ya que se supone que el bachillerato es un nivel de perfeccionamiento. En palabras de Sepúlveda (2003), la pérdida de la literatura en sí no es tan grave, pero hay que recordar que literatura es igual a comunicación y aquel que se pierda de elementos valiosos de la comunicación corre el riesgo de perder otras cosas, como la imaginación. Esto sólo refuerza la idea de que no se debe menospreciar la enseñanza de la literatura en el bachillerato. En la misma encuesta (Anexo 1), la mayoría de los alumnos calificó a la lectura como “no divertida”; lo cual es natural debido al distanciamiento entre obra literaria y arte que pone la educación en México.

Los problemas a resolver en este proyecto son: la motivación de los estudiantes respecto a la materia de literatura y la lectura, y la comprensión lectora (problema principal). Las personas que resultarán beneficiadas al atender dichos problemas son: los alumnos que cursan la materia de Literatura II. Si estos problemas no se atendieran, probablemente los alumnos tendrían un sentimiento de apatía hacia la materia y la lectura, además de continuar con problemas comunicativos en lo que respecta al lenguaje escrito (mala ortografía y sintaxis, carencia de léxico, cohesión y secuencia lógica de ideas, etc.).

Capítulo II. Marco teórico

En este capítulo se abordan los aspectos teóricos que giran en torno al proyecto. La comprensión lectora es una habilidad compleja y que está conformada por distintos elementos. Es importante destacar que la comprensión lectora es un fenómeno que ha sido estudiado desde hace ya hace varias décadas y que cada una de sus unidades deben ser atendida si se pretende que los alumnos logren un verdadero avance en cuanto a sus habilidades lectoras. A continuación, se destacará la importancia tanto de la lectura, como de la comprensión lectora, así como las estrategias que existen para mejorar esta última. También se explica el concepto de gamificación y la relación que tiene con la motivación.

2.1. Importancia de la lectura

Sepúlveda (2003) visibiliza que los alumnos se predisponen a ver a la literatura como aburrida y vieja, cosa de libros antiguos que ya nada tienen que ver con la actualidad y menos con su vida personal. Sin embargo, el hecho de que los alumnos no disfruten mucho leer no parece un problema si se lo ve desde la perspectiva del currículo seleccionado. Según el currículo, el enfoque metodológico de la asignatura toma como eje principal a la lectura, considerado como un texto que es la unidad comunicativa por excelencia (UASLP, 2014). Tal consideración no hace mención en ningún momento sobre qué tan recreativa puede llegar a ser la lectura. Puede ser que el desempeño del alumno se vea afectado por la actitud que este tiene hacia la asignatura, si ese es el caso, valdría la pena buscar una estrategia que involucre al alumno de una manera más activa.

Calderón (2004) comenta que el objetivo del Sistema Educativo Nacional es ofrecer una educación integral y que una de las necesidades más importantes del ser humano es leer y escribir. Estas dos actividades no deben ser sólo métodos, sino herramientas que permitan mejorar la comunicación. La autora concluye que es por eso que una de los objetivos principales de las escuelas es fomentar la lectura y más que algo opcional, es una obligación; el fomento a la lectura debe ser parte de su proyecto educativo. El fomento a la lectura implica, según Calderón (2004), tres partes: planificación, puesta en práctica y evaluación.

Calderón (2004) confirma que leer no es sólo una decodificación de símbolos y que la meta es que quien lea, lea por placer. Otro de los beneficios de la lectura es que fortalece la imaginación. En realidad, la lectura puede ser vista desde muchos ángulos y beneficiar a los alumnos de múltiples maneras; tal actividad no tiene que ser unidimensional. Por ejemplo, Choo (2014) otorga el ejemplo de una maestra de Nueva York que encarga a sus alumnos leer al menos 40 libros durante el año escolar. Dichos libros pertenecen a distintos autores de distintas partes del mundo y resaltan los temas de violencia, bullying y discriminación racial. El objetivo de esta maestra en particular es que sus alumnos sean capaces de expandir sus horizontes, ser conscientes de las injusticias del mundo y así poder generar empatía hacia aquellos que son menos afortunados.

Como el eje central de este trabajo es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes y esto se pretende lograr dentro de la materia de Literatura II, es importante resaltar la importancia de la lectura dentro de la materia, por más obvia que parezca. Cruz (2013) escribe que “la educación literaria se apoya en el tratamiento didáctico de la formación lectora y, consecuentemente, en el desarrollo de la competencia lecto-literaria” (p. 9). La comprensión lectora pretende integrar conocimientos, experiencias y aprendizajes. La lectura no es sólo una parte esencial de la vida escolar, sino que acompaña a la persona a lo largo de toda su vida e involucra otras partes como lo son la escritura y el habla.

Sánchez (2017) divide al proceso de lectura en 4 pasos, cada uno conforma el proceso de comprensión lectora:

1. La visualización: consiste en fijar la mirada en los símbolos que forman las palabras de manera discontinua; comienza el proceso de comprensión.
2. La fonación: refiere a la articulación oral, aquí la información pasa del texto al habla.
3. La audición: viene enseguida de la fonación, la información pasa por el conducto auditivo.
4. El proceso mental de procesar la información (MacLean, 1988): aquí culmina el proceso de comprensión.

Sánchez (2017) expone que ser lingüísticamente competente implica dos modalidades de la lengua: la oral y la escrita. El leer en voz alta aumenta el rendimiento ortográfico ya que, declara el autor, al hacerlo, se motiva la ruta léxica y fonológica y la palabra queda almacenada mediante la captación auditiva. La importancia de la conciencia fonológica es tal, que esta ayuda al aprendizaje inicial de la lectura e inclusive puede llegar a ser determinante para el éxito o fracaso de dicho aprendizaje. La lectura en voz alta se relaciona con la comprensión lectora pues, en palabras del autor, esta hace que el alumno se vuelva agente de su propio aprendizaje, de su exploración y descubrimiento del mundo. Según Cremades (2008), leer en voz alta es la acción de asociar, seleccionar, reestructurar, organizar y transformar la información, tanto presente en el texto, como en nuestra memoria, y así dar lugar a producciones mentales diferentes y nuevas. Si no se lee de una manera fluida, se cambia una palabra por otra o se suprimen palabras completas, se corre el riesgo de que el proceso de asociación, selección, reestructuración, etc., no se cumpla de manera adecuada. La lectura en voz alta suele ser un reflejo de cómo se lee mentalmente, así que esta ayuda a evidenciar áreas de oportunidad.

2.1.1. La comprensión lectora y estrategias para mejorarla. Antes de hablar de lectura y escritura se debe hablar simplemente de comunicación. Jiménez (2014) hace un recorrido por las formas de comunicación del ser humano, desde su origen hasta la actualidad. La comunicación nació, probablemente, con olores, gestos, objetos, hasta convertirse en pictografía y finalmente en alfabetización. Pero de lo que no cabe duda es que el origen de la comunicación humana está en el habla. Hoy en día, la interacción entre lectura, escritura y habla las ha vuelto un mismo elemento. En palabras de Jiménez (2014), el timón de la escritura es la comprensión lectora.

De acuerdo a Darton (1993), en un principio la comprensión no tenía como finalidad el enseñar a interpretar, pues la alfabetización estaba orientada hacia la memorización y sólo tenía un objetivo religioso. Más adelante, Thorndike (1917) afirma que leer es pensar y emitir juicios; Jiménez (2014) llama a su razonamiento “la revolución en comprensión lectora” (p. 66). El concepto de “comprensión lectora”,

según el autor, nace de la inquietud de responder a la pregunta: ¿qué es leer? Según Arroyo (2009), leer es un pacto que existe entre el autor, el texto y el lector.

González (2007) establece 8 preceptos que corresponden a lo que él llama como “el antiguo catecismo de la lectura”. Más adelante, el autor contrasta dichos preceptos con una versión modernizada de un taller de lectura. En la Tabla 5 se pueden apreciar los antecedentes de cómo es que se preparaba al alumno para la lectura y el rumbo que se toma hoy en día.

Tabla 5

Contraste entre el antiguo catecismo de la lectura y su versión modernizada

Antiguo catecismo de la lectura	Versión modernizada
1. Hay que leer con detenimiento, regresando a las partes que no se entendieron a la primera y consultando en el diccionario las palabras que resulten desconocidas.	Es importante ser riguroso en la lectura, pero no tiene por qué estar enfocado en los vocablos.
2. Hay que disponer de tiempo suficiente para dedicarle a la lectura. La lectura rápida queda vetada.	Este precepto sigue teniendo validez.
3. No se deben tomar en cuenta conocimientos previos que se tengan acerca de la lectura.	Lo adecuado es hacer uso de la memoria a largo plazo y relacionar conocimientos previos con los que se puedan adquirir de la lectura.
4. Se lee para comprender al autor, no para cuestionarlo ni generar debates.	Cuestionar y generar debates es una buena idea pues todos tienen una opinión acerca de cualquier tema.
5. Una vez que se empiece a leer, se deben dejar de lado conjeturas sobre lo que podrían o no tratar los párrafos siguientes.	La predicción es uno de los mayores deleites a los que el lector se puede exponer y no debería ser privado de ella.
6. No se deben hacer comparaciones entre lo encontrado dentro del texto y lo previamente leído o visto.	Evitar hacer comparaciones sería desgastante e infructífero, de hecho, comparar es parte de la naturaleza humana y esto ayuda a recordar información más fácilmente
7. Leer es una actividad individual.	Leer en grupo propicia la participación y es productivo.
8. El objetivo de la lectura no es disfrutarla sino que es meramente informativo y educativo.	La lectura más provechosa es la que se hace por placer.

Existen varias estrategias que favorecen la comprensión lectora, pero antes de adentrarse de lleno a ellas es pertinente definir “estrategia”. Las estrategias, según Solé (1992), están relacionadas con los procedimientos y este último se define como una

regla, método, habilidad o destreza que se dirige hacia la obtención de una meta. Una estrategia, explica Valls (1990), es útil para seleccionar, evaluar o abandonar alguna tarea que no permita llegar a la meta.

Una de las estrategias que menciona Solé (1992) es la que ella nombra “enseñanza en progresión a lo largo de tres fases” (p. 68); la primera es la fase de modelado, aquí, el profesor lee en voz alta, pero se detiene para explicar detalles importantes y para atender dudas. La segunda es la fase de participación del alumno, aquí, el alumno es guiado por el profesor por medio de preguntas; primero serán preguntas detalladas, después abiertas. La última es la fase de lectura silenciosa, aquí, el alumno realiza por sí sólo las actividades acordes a la lección.

Otra de las estrategias o serie de estrategias definidas por Solé (1992) es el método de enseñanza directa, mismo que se utilizó en este proyecto. Este método se caracteriza por crear más éxitos que fracasos, ser dirigido por el profesor pues este está familiarizado con los objetivos y elige las actividades y generar un ambiente relajado.

Baumann (1990) divide a este modelo en cinco etapas:

1. Introducción: El profesor explica los objetivos de la lección y por qué estos les serán útiles.
2. Ejemplo: Como parte de la explicación se les otorga un texto, mismo que sirve para clarificar dudas sobre la actividad que vayan a realizar.
3. Enseñanza directa: El profesor explica, define y expone el contenido de la lección e involucra a los alumnos con preguntas dirigidas por él.
4. Aplicación dirigida por el profesor: Los alumnos ponen en práctica lo aprendido con la seguridad de que el profesor los guía y que está dispuesto a resolver dudas e, incluso, a volver a enseñar.
5. Práctica individual. El alumno realiza otra actividad poniendo en práctica su conocimiento, pero con material nuevo.

En palabras de Solé (1992), este modelo es riguroso, sistemático y debe ser adaptado de acuerdo al contexto donde vaya a ser empleado. El modelo nace, expone Mateos (1991), como una oposición de modelos antiguos de enseñanza que se basaban, principalmente, en someter a los alumnos a una lectura, luego a que respondan una serie

de preguntas y finalmente que realicen una actividad relacionada a la lectura. La autora crítica que el antiguo modelo estaba dirigido hacia el material y no hacia el proceso de razonamiento que eventualmente guiaría hacia la comprensión del material.

Cruz y Echeverría (2007) encontraron que el modelo de enseñanza directa se utilizó frecuente y eficazmente en niños que tenían dificultades para el aprendizaje. Las autoras también mencionan que Duffy, Roehler y Mason (1984, citados por Cruz y Echeverría, 2007) utilizaron el modelo en un programa de lectura que le enseñaba a los alumnos a cómo enfrentar un texto. Mientras, Cruz y Echeverría (2007) aplicaron el modelo a 15 niños que originalmente obtuvieron una calificación reprobatoria en un *pretest* aplicado a 55 alumnos del tercer grado de primaria. Las autoras llevaron a cabo diecisiete sesiones con una duración de una hora y media cada una y, consecutivamente, aplicaron un *postest*, mismo que tuvo un resultado positivo a comparación del *pretest*.

2.2 La gamificación en la comprensión lectora y como motivante.

En el proceso de lectura se involucran emociones, no se trata de una simple tarea que puede ser mecanizada, como lo explica Calderón (2004). La misma autora habla de la importancia que tiene la sociedad para poder propiciar el gusto de la lectura en el alumno. Ella recomienda que se contextualice al alumno como miembro de un grupo. Dentro de lo que ella llama “personalidad social” hay algo llamado “representaciones”; estas “representaciones” son construidas gracias a las relaciones que nacen tras la convivencia y son comunicadas hacia los niños por medio de mitos e ideologías. Si se ignora la parte emocional de la lectura, probablemente exista una reacción adversa por parte de los estudiantes.

La literatura no es sólo una herramienta para pulir las habilidades de comunicación de los alumnos, sino que se trata de un arte y, por tanto, el disfrutarla también es importante. Para llamar la atención del estudiante se puede hacer uso de distintas técnicas, una de ellas es implementar la gamificación. Este término es definido como la aplicación de elementos propios del juego para incrementar la motivación y favorecer la participación del estudiante (EduTrends, 2017). Al utilizar la gamificación, es fácil mantener al estudiante motivado ya que, en un juego, se normaliza el fracaso; al perder,

se sabe que hay la oportunidad de empezar de nuevo y así el estudiante comenzará desde el principio y lo hará mejor, pues aprendió de sus errores.

Santamaría (2017) ilustra el uso de la gamificación en una unidad didáctica que tuvo por objetivo enseñar textos narrativos. La unidad didáctica se llevó a cabo durante el curso 2015-2016 para un grupo de 24 estudiantes que se encontraban cursando el primer grado de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO). Dicha unidad fue dividida en 8 sesiones de una hora cada una. Las sesiones fueron organizadas de manera cooperativa pues los alumnos trabajaron en equipos de 4 integrantes.

El trabajo de los alumnos versó, comenta la autora, en aplicar conocimientos literarios y lingüísticos para elaborar una historia propuesta como ejercicio por parte de Moreno (2013). El ejercicio que llevaron a cabo se llamó “G/jistoria” y consistió en lo siguiente: cumplir con diez pautas propuestas por el autor y que en seis de esas pautas utilizaran una palabra con la grafía g o j. En otra de las sesiones trabajaron con un dado para crear una historia en conjunto. Cada cara del dado tenía una imagen y a partir de ella se tenían que inspirar para escribir la historia. Para saber qué parte escribía quién, utilizaron plumas de distintos colores.

Otra sesión consistió también en crear una historia, pero esta vez individualmente y en lugar de un dado se les entregaron tarjetas con personajes folclóricos y objetos mágicos que debían incluir. Estos fueron los recursos utilizados en la unidad didáctica: El juego Story Cubes, Dixit y el esquema realizado extraído de *Dale que dale a la lengua* (Moreno, 2013) para la realización de la “G/jistoria”. La autora concluye que el uso de dichas herramientas logró que el acercamiento a los temas fuera lúdico y que fomentó la creatividad y participación de los alumnos.

Parejo-Moruno, Linares-Luján, Vega-Gómez y Rangel-Preciado (2018) desarrollaron un trabajo sobre la eficacia de *Kahoot!* como motivador, en específico para que los alumnos realizaran lecturas obligatorias. Los autores explican los resultados obtenidos (aunque, en sus palabras, son primarios y provisionales, pues aún no ha hecho la evaluación final) al haber aplicado la herramienta *Kahoot!* en la evaluación de 4 lecturas obligatorias llevadas por alumnos universitarios, de distintas facultades, de acuerdo a la materia de Historia del pensamiento.

Como antecedente, los autores exponen algunos estudios sobre el uso de *Kahoot!* como herramienta de evaluación en el aula: Puche en la materia de Historia Económica, Rodríguez- Fernández, en las Asignaturas del grado en Derecho y Educación Primaria, Rodríguez, Loro y Villen, en la asignatura de Sociología de la Educación (Parejo-Moruno et al., 2018).

Las conclusiones de los ya mencionados estudios coinciden en los siguientes puntos:

- *Kahoot!* ayudó a que los alumnos se sintieran más motivados.
- *Kahoot!* motivó a los alumnos a que participaran activamente.
- Los alumnos apreciaron que se les aplicara la herramienta *Kahoot!*

En lo que respecta al propio estudio de Parejo-Moruno et al. (2018), las conclusiones, aunque provisionales, muestran resultados positivos. Los autores constatan la utilidad de la herramienta y el hecho de que motiva la participación de los estudiantes. Además, la mayoría de los alumnos presentaron un perfil altamente competitivo a pesar de que los grupos a los que se les aplicó la herramienta distaban de ser homogéneos (había alumnos con perfiles escolares distintos, de bajas y altas calificaciones). Con todos estos estudios que respaldan la efectividad de la gamificación, se vislumbra un resultado positivo para este proyecto.

Capítulo III. Diseño del Proyecto de Intervención

3.1. Objetivo general

Mejorar la comprensión lectora de estudiantes de tercer semestre de preparatoria a través del método de enseñanza directa de Solé.

3.1.1. Objetivos específicos:

1. Desarrollar una secuencia didáctica que incorpore la introducción al tema, un ejemplo, la enseñanza directa, la aplicación dirigida por el profesor y la práctica individual.
2. Efectuar estrategias de gamificación para motivar a los alumnos.
3. Implementar la lectura fonológica para evaluar la fluidez de los alumnos a la hora de leer en voz alta, así como sus incidencias (lectura de bajo nivel).
4. Aplicar la medición de lectura de alto nivel.
5. Comparar la percepción inicial y final de los alumnos, hacia la materia de literatura y a la lectura.

3.1.2. Metas e indicadores de logro.

Meta A. Desarrollar una secuencia didáctica siguiendo el programa establecido por la UASLP, basado en el método de enseñanza directa de Solé y que incorpore la gamificación como estrategia para la motivación.

Indicador de logro A: Elaboración de 8 actividades instruccionales sobre el tema del género dramático, que incorpore el uso de la herramienta *Kahoot!* para las actividades de evaluación de conocimientos.

Meta B. Implementar la secuencia didáctica dentro de la materia de Literatura II a los 7 alumnos que conforman el curso, aplicando además instrumentos para evaluar la comprensión lectora, así como para determinar la percepción final de los alumnos a la materia de literatura y a la lectura, en 13 sesiones de clase de 50 minutos cada una.

Indicadores de logro B. 1) Registro de asistencia 2) Registro de observación de clase 3) Evaluación de lectura de bajo nivel 4) Evaluación de lectura de alto nivel 5) Encuesta de percepción a los alumnos sobre la literatura y la lectura.

3.2. Programación de actividades y tareas:

Las Tablas 6 y 7 describen la planeación de actividades y tareas en orden cronológico, para la realización de las metas A y B del proyecto de intervención.

Tabla 6

Cronograma de actividades de la meta A. Desarrollo secuencia didáctica sobre el tema del género dramático: actividades instruccionales

Actividades	Detalles de la actividad	Responsable	Tiempo
Autorización del proyecto de intervención	Proponer plan de acción a la Directora del plantel educativo y solicitar autorización para su implementación	Autora del proyecto y Directora del plantel	Agosto 2019
Actividad 1 El género dramático.	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Desarrollo del tema y preparación de material didáctico: instructivo para elaborar esquemas y resúmenes.	Autora del proyecto	Septiembre-octubre 2019
Actividad 2 Características del género dramático	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Desarrollo del tema y preparación de material didáctico: instructivo para elaborar mapas conceptuales	Autora del proyecto	Septiembre-octubre 2019
Las modalidades del texto dramático Evaluación gamificada	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Edo. de México, México: Publicaciones Cultural, Desarrollo del tema. Desarrollo de cuestionario para evaluación de conceptos en <i>Kahoot!</i> https://kahoot.com/	Autora del proyecto	Septiembre-octubre 2019
Actividad 3 La representación teatral	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Desarrollo del tema y preparación de material didáctico: instructivo para elaborar juego de roles	Autora del proyecto	Septiembre-octubre 2019
Actividad 4 El receptor, contextos y corriente literaria	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Desarrollo del tema y preparación de material didáctico: instructivo para elaborar ensayos.	Autora del proyecto	Septiembre-octubre 2019
Evaluación gamificada	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Desarrollo de cuestionario para evaluación de conceptos en <i>Kahoot!</i> https://kahoot.com/	Autora del proyecto	Septiembre-octubre 2019
Actividad 5 Los subgéneros de la dramática	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Desarrollo del tema y preparación de material didáctico: instructivo para elaborar un sociodrama.	Autora del proyecto	Septiembre-octubre 2019

Actividad 6 La tragedia	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Desarrollo del tema y preparación de material didáctico: instructivo para contestar cuestionarios.	Autora del proyecto	Septiembre-octubre 2019
Evaluación gamificada	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Desarrollo de cuestionario para evaluación de conceptos en Kahoot! https://kahoot.com/	Autora del proyecto	Septiembre-octubre 2019
Actividad 7 Las características de la tragedia-	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Desarrollo del tema y preparación de material didáctico: instructivo para elaborar un glosario.	Autora del proyecto	Septiembre-Octubre 2019
Actividad 8 Los tres autores más importantes de la tragedia	Búsqueda de literatura: libro base (Oseguera, E. (2002). <i>Literatura 2. Teatro y poesía</i> . Desarrollo del tema y preparación de material didáctico: instructivo para elaborar un cuadro comparativo.	Autora del proyecto	Septiembre-Octubre 2019

Tabla 7

Cronograma de actividades de la meta B. Implementación de secuencia didáctica en el curso Literatura II y aplicación de instrumentos

Actividades	Detalles de la actividad	Responsable	Sesión de clase 50 minutos
Actividad 1 El género dramático.	Exposición del tema con base en los 5 pasos del método de enseñanza directa Uso de instructivo para elaborar esquemas y resúmenes Registro de actividades de clase	Autora del proyecto	Sesión 1 23 de enero de 2020
Actividad 2 Características del género dramático	Exposición del tema con base en los 5 pasos del método de enseñanza directa Uso de instructivo para elaborar mapas conceptuales Registro de actividades de clase	Autora del proyecto	Sesión 2 28 de enero de 2020
Las modalidades del texto dramático Evaluación gamificada	Exposición del tema con base en los 5 pasos del método de enseñanza directa Evaluación de conceptos mediante el uso de Kahoot! https://kahoot.com/ Registro de actividades de clase	Autora del proyecto	Sesión 3 29 de enero de 2020
Actividad 3 La representación teatral	Exposición del tema con base en los 5 pasos del método de enseñanza directa Uso instructivo para elaborar juego de roles Registro de actividades de clase	Autora del proyecto	Sesión 4 29 de enero de 2020
Actividad 4 El receptor, contextos y corriente literaria	Exposición del tema con base en los 5 pasos del método de enseñanza directa Uso de instructivo para elaborar ensayos Registro de actividades de clase	Autora del proyecto	Sesión 5 4 de febrero de 2020

Evaluación gamificada	Evaluación de conceptos mediante el uso de <i>Kahoot!</i> https://kahoot.com/	Autora del proyecto	Sesión 6 4 de febrero de 2020
Actividad 5 Los subgéneros de la dramática	Exposición del tema con base en los 5 pasos del método de enseñanza directa Uso de instructivo para elaborar sociodrama Registro de actividades de clase	Autora del proyecto	Sesión 7 5 de febrero de 2020
Actividad 6 La tragedia	Exposición del tema con base en los 5 pasos del método de enseñanza directa Uso de instructivo para elaborar cuestionarios Registro de actividades de clase	Autora del proyecto	Sesión 8 11 de febrero de 2020
Evaluación gamificada de la	Evaluación de conceptos mediante el uso de <i>Kahoot!</i> https://kahoot.com/	Autora del proyecto	Sesión 9 11 de febrero de 2020
Actividad 7 Las características de la tragedia	Exposición del tema con base en los 5 pasos del método de enseñanza directa Uso de instructivo para elaborar glosario Registro de actividades de clase	Autora del proyecto	Sesión 10 12 de febrero de 2020
Actividad 8 Los tres autores más importantes de la tragedia	Exposición del tema con base en los 5 pasos del método de enseñanza directa Uso de instructivo para elaborar cuadro comparativo Registro de actividades de clase	Autora del proyecto	Sesión 11 18 de febrero de 2020
Aplicación de Instrumentos	Aplicación de la Encuesta para evaluar la percepción final (post intervención) de los alumnos hacia la materia de literatura y la lectura. Evaluación de lectura de bajo nivel: lectura fonológica final (post intervención)	Autora del proyecto	Sesión 12 19 de febrero de 2020
Aplicación de Instrumentos	Evaluación de lectura de alto nivel final (post intervención) - Elaboración de resumen considerando las 3 macrorreglas de Van Dijk - Cuestionario con distintos tipos de pregunta de acuerdo a García (2009) y considerando las 3 macrorreglas de Van Dijk.	Autora del proyecto	Sesión 13 25 de febrero de 2020

3.3 Los recursos del proyecto

A continuación, se presentan los recursos necesarios para llevar a cabo este Proyecto de Intervención.

A) Recursos humanos: Alumnos, profesora autora del proyecto, directora y subdirectora de la institución.

B) Recursos materiales: 1) Laptop para que el interventor vaya llevando el registro de clase 2) Libreta de la materia 3) Diccionario 4) Instructivos 5) Libro base (Oseguera, E. (2002). *Literatura 2. Teatro y poesía*. Edo. de México, México: Publicaciones

Cultural.) 6) Pluma y lápiz 7) Cañón proyector 8) Celulares inteligentes para los alumnos, para realizar evaluaciones de conocimientos con la herramienta *Kahoot!*

C) Recursos financieros: Para calcularlo se tomaron en cuenta los recursos materiales tales como; Las copias de los instructivos (200 pesos), libro base (no aplica, es gratuito en línea), copias de la encuesta (14 pesos), copia del texto a leer (1 peso), copias del texto base para las preguntas de comprensión (14 pesos), cuestionario con las preguntas de comprensión (7 pesos); dando un total de 236 pesos mexicanos.

3.4. Sostenibilidad del proyecto

Existen ciertas condiciones que posibilitan la continuidad e incorporación de las partes involucradas en el proyecto, mismas que aseguran que la intervención se lleve a cabo de principio a fin en el contexto educativo seleccionado. Dichas condiciones se enlistan a continuación:

A) Familiaridad con el contexto educativo. La profesora autora del proyecto ya había sido maestra en esta institución impartiendo la misma materia. Ello ocurrió en el lapso de un año en el transcurso del 2016-2017. La profesora autora del proyecto regresó a la institución en el segundo semestre del 2018, dejando un salto apenas de un año. Aunque el cuerpo de profesores cambió casi en su totalidad, la directora y la subdirectora son las mismas y bajo el mismo cargo.

B) Compromiso por parte de la profesora autora del proyecto. Desde que la profesora autora del proyecto pidió consentimiento a la institución para que la escuela fuera objeto de un Proyecto de Intervención, existe un compromiso por parte de dicha profesora para con el instituto. Ya que el objetivo del proyecto es localizar un problema, diagnosticarlo y, finalmente, solucionarlo, no sería ético dejarlo inconcluso. Inclusive, no llevar a término este proyecto podría acarrear consecuencias negativas para los estudiantes, pues ellos notarían que no hubo un seguimiento respecto a las evaluaciones que les han aplicado.

C) Compromiso por parte de la institución. Al momento en el que se le presentó a la institución la posibilidad de ser un objeto de intervención, acordaron brindar el apoyo necesario para que la profesora autora del proyecto cumpliera con su cometido. El

Proyecto de Intervención tiene como cometido mejorar algún aspecto pertinente a la institución y sería una pérdida para esta, si al final no se llevara a cabo.

3.5. Entrega de resultados a tu comunidad

Un proyecto de Intervención no sirve de mucho si este se queda archivado, como si careciera de mayor trascendencia. Ya que otro de los propósitos de este proyecto fue que sirviera como futura referencia para otros profesores de literatura en el bachillerato, se presentamos los resultados de este trabajo mediante un reporte infográfico, mismo que fue enviado por correo electrónico el 12 de septiembre de 2020 a los directivos y colegas del instituto.

Dicho reporte no sobrepasó las cinco cuartillas, pues no se pretendía saturar a los destinatarios con la teoría detrás del proyecto, sino más bien presentar su relevancia, resultados y posible aceptación para en un futuro ser considerado para implementarse y/o mejorarse.

Capítulo IV. Presentación, interpretación y análisis de los resultados de las estrategias del proyecto de mejora

4.1. Introducción

A continuación, se presentarán los resultados del proyecto de intervención, basados en los indicadores de logro: Diseño e implementación de secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora, evaluación de lectura de bajo nivel: lectura fonológica final (post intervención), evaluación de lectura de alto nivel (post intervención), además de las actividades implementadas durante las sesiones (basadas en instructivos que formaron parte del paso dos del método de enseñanza directa), y la encuesta para evidenciar la percepción final (post intervención) de los alumnos sobre la literatura y la lectura.

4.2. Historia del proyecto de intervención.

Este proyecto de intervención se llevó a cabo en el Instituto Cultural Angloamericano, un colegio ubicado en la ciudad de San Luis Potosí, afiliado a la UASLP. Dentro de la materia de Literatura II, 7 alumnos fueron partícipes de este proyecto (la totalidad de alumnos inscritos en la materia, mismos que cursan el segundo y último año de bachillerato).

A esta materia se le tienen destinadas 3 clases semanales, compuestas por 50 minutos cada una. Los martes se implementaba una sesión, los miércoles se implementaban dos sesiones seguidas; todas las sesiones fueron impartidas en el horario matutino. La profesora autora del proyecto organizó las sesiones siguiendo la secuencia didáctica diseñada para mejorar la comprensión lectora, utilizando el método de enseñanza directa (Anexo 7).

4.3. Resultados del proyecto de intervención

4.3.1. Diseño e implementación de secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora. Se desarrolló una secuencia didáctica con 8 actividades instruccionales sobre el tema del género dramático, incorporando el uso de la herramienta *Kahoot!* para la evaluación de conocimientos. Las actividades instruccionales se implementaron en 11 sesiones de clase; dos sesiones más se destinaron a la aplicación de instrumentos post intervención (encuesta para evaluar la

percepción final de los alumnos hacia la materia de literatura y la lectura, evaluación de lectura de bajo nivel y evaluación de lectura de alto nivel), dando un total de 13 sesiones de 50 minutos cada una.

Para el diseño de la secuencia didáctica, se utilizó el método de enseñanza directa, el cual contempla cinco etapas:

- **Introducción:** El profesor explica los objetivos de la lección y por qué estos les serán útiles.
- **Ejemplo:** Como parte de la explicación se les otorga un texto, mismo que sirve para clarificar dudas sobre la actividad que vayan a realizar. En este paso se entregaban los instructivos.
- **Enseñanza directa:** El profesor explica, define y expone el contenido de la lección e involucra a los alumnos con preguntas dirigidas por él.
- **Aplicación dirigida por el profesor:** Los alumnos ponen en práctica lo aprendido con la seguridad de que el profesor los guía y que está dispuesto a resolver dudas e, incluso, a volver a enseñar.
- **Práctica individual.** El alumno realiza otra actividad poniendo en práctica su conocimiento, pero con material nuevo.

Así mismo, para ejercitar la comprensión lectora, se integraron a estas actividades instruccionales instructivos para la elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, cuestionarios, glosarios y cuadros comparativos, así como dinámicas con juego de roles. Un resumen de la secuencia didáctica, así como las fechas de implementación de las 8 actividades instruccionales y los instrumentos post intervención se muestra en el Anexo 7; la Tabla 8 muestra el ejemplo correspondiente a la Actividad 1.

Tabla 8

Resumen correspondiente a la actividad instruccional 1

Actividades	Método de enseñanza directa					Sesión de clase 50 minutos
	Introducción	Ejemplo	Enseñanza directa	Aplicación dirigida por el profesor	Práctica individual	
Actividad 1 El género dramático. Los pasos se destinan al género dramático	Se exponen las competencias a desarrollar y los desempeños por alcanzar	Se entrega instructivo para elaborar esquemas y resúmenes Ejemplo de guion de teatro	Cuestionar ¿Qué sabes hacer ahora? Asignar a cada alumno un personaje de la obra para leer de pie, en voz alta, con buena fluidez y entonación. Explicar esquemas, tipos y su elaboración	Los alumnos leen en voz alta <i>El censo</i> de Emilio Carbadillo. Al terminar, elaboran un esquema y un resumen.	Los alumnos leen en voz baja un ejemplo de guion de teatro. Al terminar, elaboran otro esquema	Sesión 1 23 de enero de 2020

En cada una de las sesiones, se llevó el registro de asistencia (Tabla 9) y el registro de observación de clase (Anexo 8).

Tabla 9

Registro de asistencia de los alumnos participantes del proyecto de intervención

Alumno	Sesión												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1								PC					
2								PC				PC	
3					SD								
4													
5													
6										MA		PC	
7													

*SD: Salió de la clase y se perdió parte de la explicación.

*PC: Perdió clase ya que llegó tarde.

*MA: Mostró apatía durante la clase.

4.3.2. Evaluación de lectura de bajo nivel: lectura fonológica final (post intervención). Para conocer las condiciones lectoras de los estudiantes se les aplicó, primero, una evaluación de lectura de bajo nivel, conocida como lectura fonológica

(Tabla 3). Al finalizar el proyecto de intervención se les aplicó la misma evaluación, cuyos resultados se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10

Resultados de la “Lectura fonológica” para la evaluación post intervención de la lectura de bajo nivel

Estudiante	Número de incidencias correspondientes a:		
	Palabras por minuto	Lapsus (dificultad en la pronunciación y cambios de palabras)	Vacilaciones (reformulación del texto, pausas extensas y pausas donde no corresponde)
1	177	5	5
2	177	5	8
3	146	7	17
4	133	6	22
5	154	5	11
6	133	3	14
7	128	7	21

Después de comparar la evaluación diagnóstica con la final, se realizó una gráfica para ilustrar los resultados. En la Figura 3 se observa que el número de palabras por minuto muestra un incremento. Este resultado se puede atribuir a la efectividad del paso 4 del método de enseñanza directa, donde, como parte del mismo y aplicado a 11 sesiones, se les pedía a los alumnos leer en voz alta. Sin embargo, como la fluidez no sólo se trata de tener un buen ritmo de lectura, sino también de leer apropiadamente (Pikulski y Chard, 2015), las figuras 4 y 5 registran lapsus y vacilaciones.

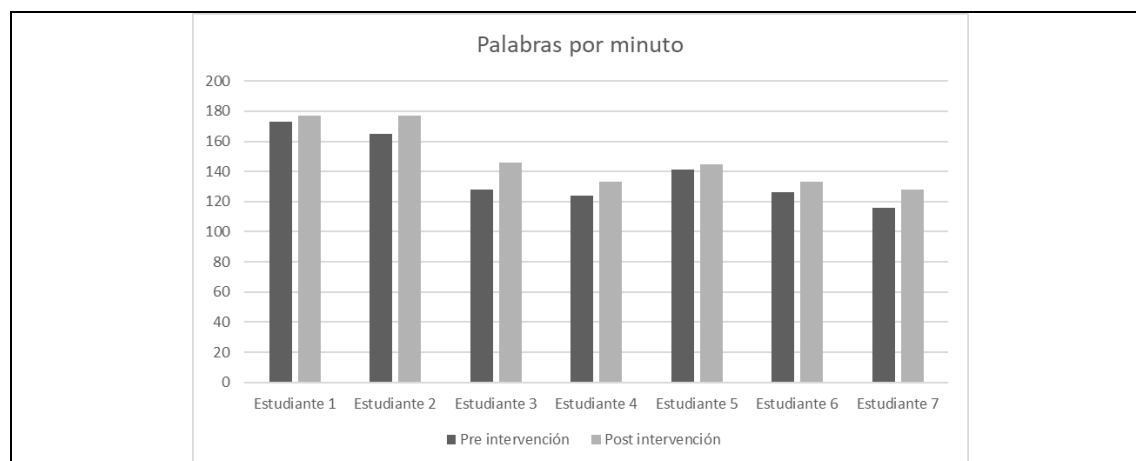


Figura 3. Registro de lectura fonológica pre y post intervención enfocada a palabras por minuto; realizada a partir de los datos presentados en las dos tablas de resultados de la lectura fonológica.

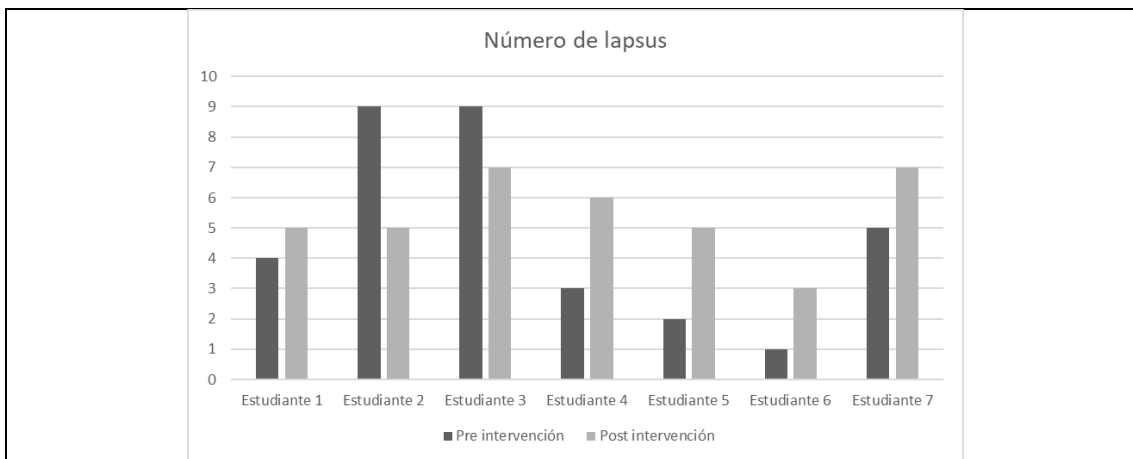


Figura 4. Registro de lectura fonológica pre y post intervención enfocada al número de lapsus; realizada a partir de los datos presentados en las dos tablas de resultados de la lectura fonológica.

En la Figura 4 es observable que el número de lapsus aumentó en 5 de 7 estudiantes y solo disminuyó en dos de ellos. Estos resultados indican que los alumnos tuvieron más dificultades para pronunciar y sustituyeron más palabras por otras. Lo anterior puede deberse a que en la lectura fonológica no hubo participación de parte de la profesora (para indicar que hubo un error y que se debía reformular el texto), como sí lo hubo durante las sesiones.

Por último, en la Figura 5, se registra que en 5 de 7 estudiantes no hay mejoría en cuanto al número de vacilaciones cometidas por los alumnos. Los estudiantes 4 y 7 presentan una mejoría que podría ser atribuible al paso 4 del método de enseñanza directa.

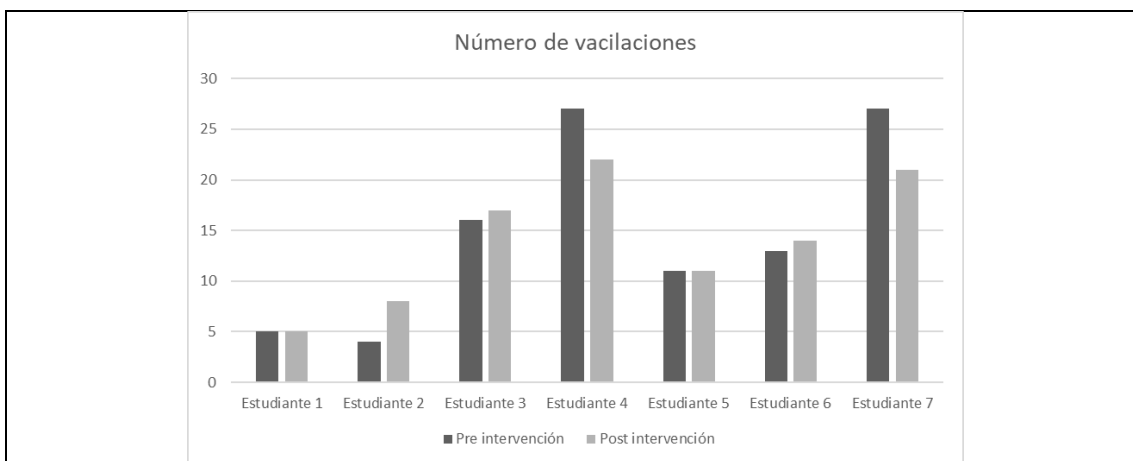


Figura 5. Registro de lectura fonológica pre y post intervención enfocada al número de vacilaciones; realizada a partir de los datos presentados en las dos tablas de resultados de la lectura fonológica.

4.3.3. Evaluación de lectura de alto nivel final (post intervención). Al igual que en el diagnóstico, al final de la intervención se aplicó un cuestionario-resumen para evaluar la lectura de alto nivel. Las lecturas y el cuestionario-resumen utilizados para este propósito se mencionan en el Anexo 9 y el Anexo 10 respectivamente. Tal como se hizo en el diagnóstico, se utilizaron los criterios definidos en la Tabla 4 para la interpretación de los resultados para la evaluación de la lectura de alto nivel post intervención. En este sentido, se compararon los resultados del diagnóstico (Anexo 5) con los obtenidos después de la intervención (Anexo 11)

La mejoría se interpretó en base a la disminución del número de respuestas incorrectas y al aumento de las respuestas correctas. En el caso de los criterios: “Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla” y “Correcta, pero falla en la tercera macrorregla”, se consideró como mejoría si estas aumentaban en relación a la disminución del número de respuestas incorrectas, pero entre estos dos criterios no se considera que uno sea mejor o peor que el otro.

Con ayuda de la Tabla 11 se pudo observar que en todos los estudiantes se logró registrar una mejoría, ya sea por mayor número de respuestas correctas (estudiante 1, 3, 4 y 6) o un menor número de respuestas incorrectas (estudiante 1, 2, 3, 5 y 7). En algunos casos, se presentaron ambas mejorías (estudiante 1 y 3). Aquellos estudiantes que tuvieron un menor número de lapsus (2 y 3) y los que tuvieron un menor número de vacilaciones (4 y 7) no presentan una mejora tan radical si se les compara con el resto de los estudiantes. No obstante, como todos los estudiantes presentaron una mejoría en el número de palabras leídas por minuto y, también en la lectura de alto nivel, se podría asumir que sí existe una relación entre fluidez y comprensión lectora (Pikulski y Chard, 2015)

Tabla 11

Resultados de lectura de alto nivel pre y post intervención

Estudiante	Criterio	Pre intervención	Post intervención
1	Correcta	0	5
	Incorrecta	2	1
	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	6	3
	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	2	1
2	Correcta	6	5
	Incorrecta	1	0
	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	3	3
	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	0	2
3	Correcta	0	3
	Incorrecta	5	1
	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	3	4
	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	2	2
4	Correcta	1	3
	Incorrecta	4	4
	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	2	0
	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	3	3
5	Correcta	1	1
	Incorrecta	5	2
	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	1	4
	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	3	2
	No evaluable	0	1
6	Correcta	1	2
	Incorrecta	1	3
	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	1	4
	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	1	1
	No evaluabe	6	0
7	Correcta	1	1
	Incorrecta	6	2
	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	2	4
	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	1	3

En el Anexo 12 se presentan una serie de evidencias de esta evaluación, de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Evidencia destacada: contiene mayor número de respuestas correctas de acuerdo al ejemplo posible de respuesta presente en el Anexo 10.
- b) Evidencia regular: no contiene tantas respuestas correctas de acuerdo al ejemplo posible de respuesta, pero sólo falla en cumplir con alguna de las macrorreglas de Van Dijk
- c) Evidencia baja: tiene un bajo número de respuestas correctas de acuerdo al ejemplo posible de respuesta

Los resultados de la evaluación de lectura de alto nivel post intervención son congruentes con el desempeño que tuvieron los alumnos en las actividades aplicadas durante las sesiones, en las que se integraron instructivos para la elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, cuestionarios, glosarios y cuadros comparativos, así como dinámicas con juego de roles, para ejercitar la comprensión lectora; los instructivos se dieron en el paso 2 y sirvieron de base para realizar los pasos 4 y 5 del método de enseñanza directa. La Tabla 12 muestra los criterios aplicados para evaluar estas actividades.

Cabe aclarar que estos instructivos no fueron elaborados por la profesora autora del proyecto, sino que fueron tomados de recursos de internet y posteriormente adaptados para la clase (las adaptaciones incluyen resumen de contenido y cambios de palabras clave). Además de ayudar a los alumnos a realizar la actividad en cuestión, los instructivos sirvieron como una guía para cumplir con las tres macrorreglas de Van Dijk (1993, citado por Oliver y Fonseca, 2009).

Tabla 12

Definición de criterios para evaluar el desempeño general en las actividades.

Criterio	Definición
1. BD: Buen desempeño en la actividad	La actividad cumple con las tres macrorreglas de Van Dijk.
2. BD, 1 y 2: Buen desempeño, pero falla en las primeras dos macrorreglas	La actividad fue cumplida de acuerdo a las instrucciones dadas por la maestra y con información pertinente al tema, pero falló a la hora de omitir ideas secundarias y generalizar las ideas principales. Lo anterior se puede ver reflejado con la falta o exceso de información. Estas dos macrorreglas se evalúan conjuntamente por su estrecha relación.
3. BD, 3: Buen desempeño, pero falla en la tercera macrorregla.	La actividad fue cumplida de acuerdo a las instrucciones dadas por la maestra y con información pertinente al tema, pero falló a la hora de reconstruir el texto. Esta se puede caracterizar por: presentar una redacción poco clara y confusa o ser una copia fiel del texto base.
4. MD: Mal desempeño	Falla con todas las macrorreglas.
5. NE: No evaluable	No hicieron entrega de la actividad.

Uno de los factores que pudo haber influido en los resultados, fue la correcta funcionalidad de los instructivos, mismos que fueron entregados en el paso dos del método de enseñanza directa (ejemplo). Habrá que recordar que este paso tiene como objetivo clarificar dudas sobre la actividad que se espera realizar. Los distintos instructivos fueron seleccionados de acuerdo a los recursos sugeridos en el currículo de la materia.

En la Tabla 13 se documenta que la mayoría de las actividades no fueron entregadas y, por lo tanto, no fueron evaluables. Los alumnos que registraron un menor número de actividades entregadas fueron el 4 y el 6 quienes, coincidentemente, también registraron un mayor número de faltas; además, también tuvieron los resultados más bajos en la evaluación de lectura de alto nivel (pre y post intervención) en comparación de los demás. Conjuntamente, el estudiante 4 es quien registra tener la lectura más lenta y el mayor número de vacilaciones. Por otro lado, los resultados de la lectura de bajo nivel del estudiante 6 no difieren mucho del de sus compañeros.

Los estudiantes 2, 3 y 7 fueron quienes registraron un mayor número de actividades entregadas y, en su mayoría, se evaluaron bajo el criterio de “buen

desempeño”. Estos estudiantes tuvieron pocas ausencias durante las sesiones. En el caso del estudiante 2, sus evaluaciones pre y post intervención (lectura de alto nivel) demuestran un mayor número de respuestas correctas en relación a sus demás compañeros. Por su parte, los estudiantes 3 y 7 demostraron una gran mejoría en su evaluación post intervención (lectura de alto nivel). En cuanto a las evaluaciones de lectura de bajo nivel, los estudiantes 2 y 3 tuvieron resultados similares: mayor número de palabras por minuto, menos lapsus, pero más vacilaciones. Mientras, el estudiante 7 registró: mayor número de palabras por minuto, más lapsus, pero menos vacilaciones. Una vez más no se ve muy clara la relación entre los resultados de lectura de bajo nivel y los de alto nivel.

Tabla 13

Análisis de actividades aplicadas durante las sesiones

Alumno	Actividad															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	NE	BD	BD, 3	BD	BD	NE	NE	NE	NE	NE	BD, 1 y 2	BD	NE	NE	NE	NE
2	BD,3	NE	BD, 3	BD	BD	NE	NE	NE	NE	NE	BD, 1 y 2	BD	BD	BD	BD	BD
3	BD,3	BD	BD, 3	NE	BD	NE	MD	NE	BD	BD	BD, 3	BD	NE	NE	BD	BD
4	BD,3	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	BD	NE	NE	NE
5	BD,3	BD	BD, 3	BD	BD	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	BD	B D	NE	NE
6	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	BD, 3	BD	NE	NE	NE	NE
7	BD,3	BD	BD, 3	BD	BD	NE	MD	BD	BD	BD	BD, 1 y 2	BD	BD	BD	BD	NE

*BD: Buen desempeño en la actividad.

*BD, 1 y 2: Buen desempeño, pero falla en las primeras dos macrorreglas.

*BD, 3: Buen desempeño, pero falla en la tercera macrorregla.

*MD: Mal desempeño.

*NE: No evaluable.

4.3.4. Encuesta para evaluar la percepción final (post intervención) de los alumnos sobre la literatura y la lectura. Al final del proyecto, se aplicó la misma encuesta que en diagnóstico (Anexo 13), y en este sentido poder comparar la percepción inicial (Figura 1) y final (Figura 7) de los alumnos hacia la materia de literatura y a la lectura.

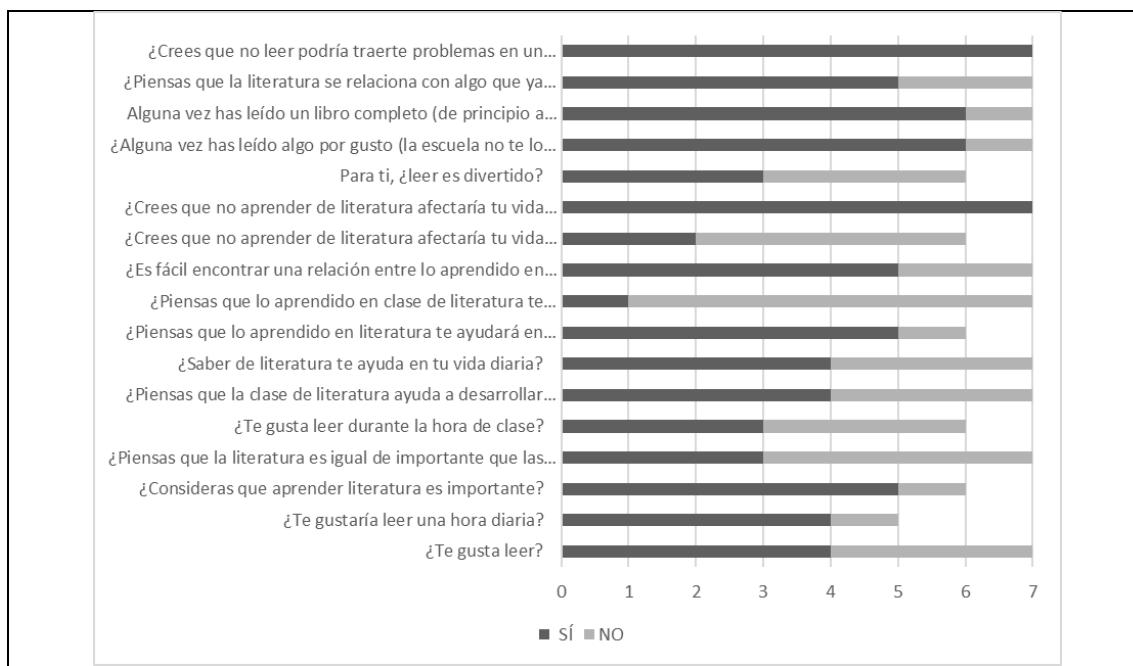


Figura 7 Percepción post intervención de los alumnos, hacia la materia de literatura y a la lectura.

Entre los resultados comparativos entre la percepción inicial y final (post intervención) se destaca:

- La mayoría de los alumnos sigue expresando que les gusta leer, aunque son menos en comparación con la primera encuesta (5 vs. 4).
- Menos alumnos consideran que la literatura es importante en comparación con la primera encuesta, aunque un alumno marcó como respuesta alternativa que era “algo” importante (7 vs. 5).
- La mayoría de los alumnos consideran que la literatura no es igual de importante que las materias de ciencia exacta; en la primera encuesta se expresaba lo contrario (4 vs. 3).
- A menos alumnos les gusta leer durante la clase en comparación con la primera encuesta, un alumno marca como respuesta alternativa que le gusta “a veces” (5 vs. 3).
- La mayoría de los alumnos siguen considerando que la clase de literatura ayuda a desarrollar su amor hacia la lectura, pero son menos que en la primera encuesta (7 vs. 4).

- Menos alumnos creen que la literatura les ayuda en su vida diaria en comparación con la primera encuesta (5 vs. 2).
- El número de alumnos que considera que la materia de literatura no ayuda en materias de ciencia exacta aumentó (4 vs. 6).
- Hay resultados similares respecto a si los alumnos consideran que leer sea divertido; en la segunda encuesta un alumno marca como respuesta alternativa “si me gusta el libro, sí”.

Resultados destacados de las preguntas relacionadas con la responsabilidad y disponibilidad escolar:

- En la primera encuesta, 5 alumnos marcaron que siempre cumplían con la tarea; en la segunda sólo 1 lo hizo.
- La mayoría de los alumnos consideran que los profesores encargan demasiada tarea, a diferencia de lo que marcaron en la primera encuesta. Como respuesta alternativa en la segunda encuesta un alumno escribe que “algunos” maestros lo hacen (1 vs. 4).
- La mayoría de los alumnos sigue marcando que tienen tiempo libre para dedicarle una hora diaria a la lectura (5), uno más que en la primera encuesta.

Resultados de las preguntas relacionadas con la comprensión lectora:

- La misma cantidad de alumnos sigue considerando que su desempeño a la hora de leer en voz alta es malo (2), pero en la segunda encuesta el número de alumnos que considera que tiene un buen o mediando desempeño aumentó.
- La misma cantidad de alumnos sigue considerando que tiene una buena habilidad de comprensión lectora (1), pero en la segunda encuesta nadie marca su habilidad como mala y aumentó el número de alumnos que considera a su habilidad como media (4 vs. 6).

Es observable un incremento en las respuestas que indican que los alumnos no consideran que la literatura sea importante, que es menos importante que las materias de ciencia exacta y que no les gusta leer durante la hora de clase. Lo anterior nos indica que la gamificación, específicamente los quizzes realizados por medio de *Kahoot!* (Anexo 14), no cumplió con ninguno de sus tres objetivos esperados (motivador, incentivador y

estimulador); esto a pesar de que se registró que los alumnos mostraron cooperatividad a la hora de contestar los quizzes, así como una actitud divertida y de competitividad.

En la encuesta post intervención es visible un incremento en las respuestas que indican que los alumnos no siempre cumplen con la tarea y que los maestros encargan demasiada tarea. Este resultado coincide con lo documentado en los registros de observación y en el análisis de actividades, donde la participación, en su mayoría, se mantuvo por debajo del 50%.

4.4. Reflexión final

Debido a que todos los alumnos lograron una notoria mejoría en su evaluación de lectura de alto nivel post intervención, se declara que el objetivo principal de este proyecto sí se cumplió. Se cree que los resultados con nula o poca mejoría se debieron a que ninguna actividad fue cumplida por los 7 estudiantes. Algo que pudo haber influido negativamente fue el tiempo de clase, que resultó ser insuficiente para cumplir con todos los pasos del método de enseñanza directa. Debido a ello, se tuvo que dejar tarea (lo cual no estaba contemplado en un principio), afectando en dos puntos: 1) La maestra autora del proyecto no pudo servir como guía a lo largo de la actividad, tal y como lo plantea el paso “Aplicación dirigida por el profesor” del método de enseñanza directa; 2) La mayoría de los alumnos no cumplieron con la tarea. El ausentismo escolar también fue un factor decisivo para los resultados de algunos alumnos.

Las mejoras registradas fueron pocas, pero valiosas. La habilidad lectora es una destreza que se enseña desde la más tierna infancia y que se desarrolla tanto en el contexto escolar como en el familiar. En este proceso intervienen muchos factores: profesores, métodos, lecturas, trabajos, etc. Once clases impartidas bajo el método de enseñanza directa no hicieron gran diferencia respecto a las habilidades lectoras de los estudiantes, pero sí pueden funcionar como un precedente y es por eso que los avances registrados son relevantes para futuras investigaciones. La motivación se puede tratar bajo esta misma lógica. Menciona Sepúlveda (2003) que los alumnos se predisponen a ver la literatura como vieja y aburrida, y mucho tiene la culpa la forma en la que la educación aborda la materia; más del lado lingüístico que del artístico. Quizzes en

Kahoot! y unas cuantas lecturas y actividades divertidas no fueron suficientes para romper con el estigma de la materia.

Algunas de las fortalezas del proyecto fueron:

- La lectura en voz alta: algunas de las lecturas tuvieron un carácter chusco y fue notorio que los alumnos la disfrutaron. Además, puede que gracias a esta práctica (lectura en voz alta en todas) se haya registrado que todos mejoraron su velocidad.
- Las actividades empleadas durante las sesiones: Estas resultaron ser muy completas para ayudar a los estudiantes a demostrar su comprensión lectora. En el caso del juego de roles también sirvieron como motivante, pues los alumnos se mostraron cooperativos y divertidos.
- El uso del método de enseñanza directa: Gracias a este método los estudiantes tuvieron oportunidad de corregir su primer trabajo para que este acatara las tres macrorreglas de Van Dijk. Así mismo, tuvieron la oportunidad de practicar por su cuenta sin ayuda de la profesora.
- Evaluaciones de lectura de alto y bajo nivel: Gracias a estas evaluaciones se pudo obtener un panorama pre y post intervención de la comprensión lectora de los estudiantes. También facilitó relacionar los resultados entre sí (ver la correlación entre ambas lecturas y las actividades).

Para futuras intervenciones se recomienda utilizar más lecturas amenas para los estudiantes, así como actividades divertidas que los incentiven, para poder lograr un cambio significativo en su percepción hacia la literatura y la lectura. Lo anterior podría ser complementado con más quizzes de *Kahoot!* Otra recomendación es ajustar el método de enseñanza directa de acuerdo al tiempo disponible, pues resultó que en 50 minutos no se logró desarrollar en su totalidad. Además, se invita a que se siga aplicando la lectura en voz alta en todas las sesiones.

Capítulo V. Conclusiones

En este capítulo se presentan los resultados más importantes y destacables del proyecto y las conclusiones que se derivan de éstas. A partir de los resultados se realizan también sugerencias para futuras intervenciones; qué podría mejorarse, cómo, y qué instrumentos/estrategias fueron las más favorables. Además, se presenta un breve resumen sobre cómo se presentaron los resultados a la comunidad destino.

5.1. Conclusiones generales y particulares

El enfoque de este proyecto fue mejorar la comprensión lectora en sus dos ramas: lectura de bajo y alto nivel. Dentro de la misma comprensión lectora, hay varios componentes, que son: fluidez, omisión de ideas secundarias, generalización de ideas principales, reconstrucción del texto y detección de la intencionalidad del autor. En un principio se asumió que tanto la lectura de bajo nivel, como la de alto nivel, contribuyen a la comprensión lectora.

Con respecto a la lectura fonológica, en primera instancia todos los alumnos registraron haber leído más palabras por minuto en la evaluación post intervención, esto se atribuye a la efectividad del método de enseñanza directa, específicamente el paso 4, en donde a los alumnos se les pidió leer en voz alta. Es por ello que se puede afirmar que la práctica constante de lectura resultó en una mejora en la velocidad.

De igual manera, todos los alumnos registraron un incremento de palabras leídas por minuto y, a su vez, presentaron una mejora en sus resultados de lectura de alto nivel. Se podría concluir que la velocidad sí está relacionada con la comprensión lectora.

Respecto al número de lapsus, sólo los alumnos 2 y 3 registraron una mejoría. Sin embargo, ninguno disminuyó el número de vacilaciones. Además, sus resultados en la evaluación de lectura de alto nivel no difieren tanto del de sus compañeros. Por tanto, no se tienen suficientes bases para asegurar que el leer apropiadamente influye en la comprensión lectora.

Con relación al componente de la lectura de alto nivel, se observó que: todos los alumnos registraron una mejoría, esto puede deberse a los pasos 4 y 5 del método de enseñanza directa, que estuvieron destinados a que los alumnos practicasen sus habilidades lecto-escritoras; Asimismo, los resultados que muestra la lectura de alto

nivel post intervenciones reflejan que sí hubo una mejoría en la comprensión lectora de los estudiantes, ya que estos atendieron a las macrorreglas de Van Dijk.

El análisis del cumplimiento de las macrorreglas ayudó a concluir que los alumnos sí lograron entender e interpretar el texto. La mejora se ve especialmente reflejada en los alumnos 1 y 3, pues fueron quienes registraron un aumento de respuestas correctas y una disminución de respuestas incorrectas. Además, se ausentaron menos y cumplieron con más actividades (la mayoría registrada como “buen desempeño”). Por ello también se pudo observar que, entre mayor participación, hubo más mejorías.

De acuerdo a las actividades aplicadas durante las sesiones se encontró que quienes entregaron más actividades también registraron una mayor mejoría en la lectura de alto nivel. Quiere decir que las actividades sí ayudaron a mejorar la comprensión lectora de estos estudiantes (los más cumplidos). También se demuestra que las actividades lograron ejercitar la comprensión lectora.

Otro de los fines de este proyecto era incentivar la diversión y motivación durante el aprendizaje, esto para fomentar el desarrollo psico-social y contribuir al almacenamiento de saberes (Gómez, Molano y Rodríguez, 2015). Lo anterior bajo el precepto de que la motivación es importante para aprender, porque un alumno motivado está dispuesto a comprometerse con las actividades escolares (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992). Según la encuesta (Anexos 1 y 13) y los registros de observación de clase (Anexo 8), los alumnos no se vieron muy motivados (a excepciones de unas cuantas sesiones) y eso se refleja en su compromiso; baja participación (hubo un gran número de actividades no evaluables porque no se entregaron). Los resultados de las encuestas para evaluar la percepción de los alumnos sobre la literatura y la lectura indicaron que su percepción no cambió mucho. Inclusive, en algunas respuestas post intervención es observable una apatía mayor hacia la lectura y la literatura. Incluso la gamificación no influyó en estos resultados, pues, aunque cuando los alumnos contestaron los quizzes por *Kahoot!* se mostraron motivados, felices y competitivos, esto no fue evidente en las encuestas, es decir, no hubo un cambio visible respecto a su percepción de la literatura y la lectura. En conclusión, en general no hubo motivación y por lo tanto no hubo un impacto grande ni en su desempeño/compromiso ni en su percepción.

En seguida se muestran los logros y dificultades de este proyecto. Logros:

- Haber desarrollado una secuencia didáctica siguiendo el programa establecido por la UASLP, basado en el método de enseñanza directa de Solé.
- Haber implementado la secuencia didáctica dentro de la materia de Literatura II a los 7 alumnos que conformaron el curso, aplicando además instrumentos para evaluar la comprensión lectora, así como para determinar la percepción final de los alumnos a la materia de literatura y a la lectura.
- Haber conseguido la mejora general de la comprensión lectora en los estudiantes, visible gracias a las evaluaciones pre y post intervención de la lectura de alto nivel.

Dificultades:

- Ausentismo escolar: Algunos alumnos faltaron a las sesiones o se perdieron de algunos pasos del método de enseñanza directa por salir del salón o llegar tarde (Tabla 9).
- Insuficiencia de tiempo: La idea original era que todos los pasos fueran llevados a cabo durante la sesión (50 minutos), pero, como quedó documentado en los registros de observación, esto no fue posible, forzando así a la interventora a hacer un reajuste en las sesiones y dejar actividades de tarea.
- Ningún alumno cumplió con el 100% de las actividades: Esto es importante porque dichas actividades tenían como objetivo que los estudiantes ejercitaran su comprensión lectora.
- Apatía general: A pesar de que en algunas sesiones los alumnos se mostraron divertidos y cooperativos, esto se vio en pocas oportunidades. Esto se refleja en su grado de participación (bajo).

Para intervenciones futuras, la profesora autora del proyecto recomienda tomar en cuenta el tiempo planeado para implementar el método de enseñanza directa. Si se cuenta con menos de una hora, lo ideal sería no dedicarle tanto tiempo a los dos primeros pasos del método y priorizar los últimos tres. Otra forma de implementar el método sería no preocuparse tanto por dar todos los pasos en una sola sesión, sino que podrían darse tranquilamente en dos sesiones. Esto aumentaría la participación de los

estudiantes pues, al hacer las actividades dentro del salón de clase, la problemática de incumplimiento de tareas desaparecería. Otra recomendación es tener un plan de emergencia cuando se note que ciertos alumnos se ausenten mucho de las clases y/o no terminen las actividades.

Los siguientes instrumentos resultaron ser de gran utilidad: lectura fonológica, cuestionario-resumen para medir la lectura de alto nivel, encuesta para visualizar la perspectiva que tienen los estudiantes hacia la literatura y la lectura, actividades, quizzes, registros de observación de clase y método de enseñanza directa. Ya que, de acuerdo a la teoría, la fluidez sí es un factor importante que interviene en la comprensión lectora, la lectura fonológica es un buen instrumento para medir la lectura de alto nivel. A pesar de que en este proyecto no se pudo establecer una relación clara entre la fluidez y la comprensión lectora, fue valioso e interesante implementar la lectura fonológica. Para el cuestionario-resumen se eligieron lecturas y se plantearon preguntas acordes al programa. Después se reflexionó que para las encuestas hubiera sido mejor utilizar la escala de Likert, así la gama de opiniones de los alumnos se hubiera visualizado de una forma más amplia y clara. Las actividades y quizzes no fueron tan lúdicos y tal vez por eso los alumnos no se vieron tan motivados; al menos no todo el tiempo ni en todas las sesiones.

Los registros de observación de clase resultaron ser muy útiles a la hora de recabar información sobre las actitudes de los estudiantes. Las condiciones del salón ayudaron a analizar si factores externos pudieron haber intervenido con la implementación del proyecto. El método de enseñanza directa ayudó, principalmente, a que los alumnos tuvieran la oportunidad de corregir sus actividades con la ayuda de la profesora (paso 4) y a que practicasen sus habilidades lecto-escritoras de forma individual (paso 5). Al parecer, este método resultó en una mejora de la comprensión lectora visible en la evaluación de lectura de alto nivel. Se recomienda utilizar este método en futuras intervenciones.

5.2. Entrega de resultados a la comunidad

La entrega de resultados a la comunidad se realizó mediante un reporte infográfico mismo que se envió el 12 de septiembre de 2020 por correo electrónico a las autoridades

escolares (subdirectora y directora) y a colegas (profesoras del Instituto Cultural Anglo Americano que imparten las materias de: biología y física, matemáticas y taller de lectura y redacción). Este documento tuvo una longitud de 4 cuartillas y fue entregado en formato PDF. El contenido de este documento incluyó antecedentes del proyecto (por qué se hizo y bajo qué condiciones), herramientas utilizadas, evaluaciones pre y post test, procedimiento y conclusiones. En el documento que se encuentra en el Anexo 15 se explican los preparativos previos, la presentación de resultados, la retroalimentación recibida y las evidencias que constatan este proceso.

5.3. Posición final del autor

A manera de cierre, sólo queda compartir la posición personal de la profesora autora del proyecto. Ella cree que, para que este proyecto sea viable en una implementación futura, es importante tomar las recomendaciones que se mencionaron en el capítulo anterior y en este. En general, las recomendaciones se concentran en dos puntos: 1) investigar más a fondo la influencia que tiene la fluidez sobre la comprensión lectora, para ver si realmente vale la pena concentrarse en ella, 2) se defiende firmemente que la motivación y el disfrute en la materia de literatura es importante y que esto influencia el desempeño de los alumnos, por lo tanto, se debe seguir insistiendo sobre el factor lúdico en las actividades.

Referencias

- Alonso, F. (2007). La importancia de la literatura en la escuela y en la casa. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-importancia-de-la-literatura-en-la-escuela-y-en-la-casa-0/html/016800a8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita*. Granada, España: Nativola.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Edo. de México, México: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Baumann, J. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 84-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667407>
- Baumann, J. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En J. F. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)* (pp. 133-173). Madrid, España: Aprendizaje/Visor.
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Calderón, M. (2004). *Estrategias para fomentar el gusto por la lectura*. Edo. de México, México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/21296.pdf>
- Choo, S. (2014). Cultivating a hospitable imagination: Re-envisioning the world literature curriculum through a cosmopolitan lens. *Curriculum Inquiry*, 44(1), 68-89. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/curi.12037>
- Collins, A. y Smith, E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Technical Report*, 182. Recuperado de https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17967/ctrstreadtechrepv01980i00182_opt.pdf?sequence=1
- Cremades, R. (2008). Posibilidades creativas de la lectura en voz alta. *Revista literaria*, 238, 13-20.

- Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/124167#page=1>
- Cruz, N. y Echeverría, A. (2007). *La enseñanza directa como método para la enseñanza de estrategias de comprensión de textos narrativos en niños de tercer grado de primaria*. Edo. de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Darton, R. (1993). *Historia de la lectura. Formas de hacer historia*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- García, C., Gutiérrez, M. y Condemarín, E. (2010). *A estudiar se aprende. Metodología de estudio sesión por sesión*. Santiago, Chile: Salesianos Impresores, S. A.
- García, L. (2009). *Los procesos cognitivos inferenciales y la Comprensión Lectora*. Buenos Aires, Argentina: Universidad FASTA. Recuperado de http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/588/2009_P_005.pdf?sequence=1
- Golder, C. y Gaonac'h, D. (2002). *Leer y comprender*. Edo. de México, México: Siglo XXI editores.
- Gómez, T., Molano, O. y Rodríguez, S. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga*. Tolima, Colombia: Universidad del Tolima. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/8069/18e1f2f45329b5637aa01a0086eef7e0bd89.pdf?_ga=2.72703891.1210104644.1591991012-1026870092.1582215685
- González, L. (2007). *Comprensión de la lectura. Guía práctica para estudiantes y profesionistas*. Edo. de México, México: Editorial Trillas.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). Módulo sobre lectura (MOLEC). Principales resultados. Febrero 2019. *INEGI*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb_19.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Módulo sobre lectura (MOLEC). *INEGI*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/default.html#Documentacion>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Siete de cada diez personas de 18 años y más en México leen libros, revistas, historietas o páginas de internet: MOLEC 2020. *INEGI*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=5651>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *Leer... ¿para qué?; La competencia lectora desde PISA*. Edo. de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D411.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *PISA en México 2015*. Edo. de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Planea resultados nacionales 2017*. Edo. de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. (2017). Gamificación. *EduTrends*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>
- Maclean, R. (1988). Two paradoxes of phonics. *The Reading Teacher*, 6, 514-520.
- Mateos, M. (1991). Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 3(9), 89-95.
- Moreno, V. (2013). *Dale que dale a la lengua*. Pamplona, España: Pamiela.

- Morote, P. (1999). Creatividad y motivación en la enseñanza de literatura (Para profesores de español como lengua extranjera). *Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 311-336.
- Oliver, M. y Fonseca, C. (2009). La comprensión lectora en el bachillerato. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, X, 1-11. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1262-F.pdf
- Ortega, E. (1986). *El baúl volador, un taller de literatura en el bachillerato*. Zamora, España: Junta de Castilla y León.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/200772570_Reciprocal_teaching_of_comprehension-fostering_and_monitoring_activities
- Parejo-Moruno, F., Linares-Luján, A., Vega-Gómez, F. y Rangel-Preciado, J. (2018). El uso de herramientas de gamificación como mecanismo de control y evaluación en la realización de lecturas. *Investigaciones en historia económica: su transferencia a la docencia*, 414-436. Recuperado de https://congresodidactica2018.uib.es/digitalAssets/493/493948_cxiii_didactica_comunicaciones-compressed.pdf
- Pikulski, J. y Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The reading teacher*, 58(6), 510-519. Recuperado de <https://literacyhow.org/wp-content/uploads/2013/08/Pikulski-Fluency.pdf>
- Pinnell, G., Pikulski, J., Wixson, K., Campbell, J., Gough, P. y Beatty, A. (1995). *Listening to children read loud*. Washington, D.C., Estados Unidos: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Sánchez, D. (2017). *La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de educación primaria*. Granada, España: Universidad de Granada.

- Santamaría, C. (2017). Textos narrativos y gamificación. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (75), 67-69.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). ENLACE 2014, Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros escolares; Educación Media Superior. *ENLACE*. Recuperado de <http://143.137.111.105/Enlace/Resultados2014/MediaSuperior2014/R14msOtrosCriteriosConsulta.aspx>
- Sepúlveda, D. (2003). *Una propuesta teórico-práctica para la enseñanza de la literatura en preparatoria a través de la creación literaria*. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/1490/1/1020148519.PDF>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Thorndike, E. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, 8(6), 323-332.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2014). *División de Servicios Escolares y Estudiantiles: Literatura I*. San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2014). *División de Servicios Escolares y Estudiantiles: Literatura II*. San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Valls, E. (1990). *Enseyament i aprenentage de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la Història*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Viramonte, M. (2008). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anexo 1

Resultados de la encuesta aplicada para diagnosticar la perspectiva que tienen los estudiantes sobre la literatura y la lectura, su disponibilidad y responsabilidad escolar y su propio desempeño en cuanto a habilidades de comprensión lectora

Pregunta	# de alumnos que responden SÍ	# de alumnos que responden NO	Otras respuestas
1. ¿Te gusta leer?	5	2	No aplica
2. ¿Crees que cada hora de escuela se aprovecha en un 100%? (toda la hora de clase se trabaja, sin ningún tipo de descanso)	5	2	No aplica
3. ¿Siempre cumples con la tarea?	5	2	No aplica
4. ¿Crees que los profesores encargan demasiada tarea?	1	6	No aplica
5. ¿Tienes suficiente tiempo libre para dedicarte a leer una hora diaria?	4	3	No aplica
6. ¿Te gustaría leer una hora diaria?	5	2	No aplica
7. Cómo calificarías tu desempeño al leer en voz alta:	Bueno: 1	Malo: 2	Medio: 4
8. Cómo calificarías tu habilidad de comprensión lectora:	Bueno: 1	Malo: 2	Medio: 4
9. ¿Consideras que aprender literatura es importante?	7	0	No aplica
10. ¿Piensas que la literatura es igual de importante que las matemáticas, la física, la biología y la química?	4	3	No aplica
11. ¿Te gusta leer durante la hora de clase?	5	2	No aplica
12. ¿Qué tanto aprendes de las lecturas en clase?	Mucho: 4	Poco: 0	Más o menos: 3
13. ¿Crees que la literatura se trata de comprender o de memorizar?	Comprender: 7	Memorizar: 0	No aplica
14. ¿Piensas que la clase de literatura ayuda a desarrollar amor hacia la lectura?	7	0	No aplica
15. ¿Saber de literatura te ayuda en tu vida diaria?	5	2	No aplica
16. ¿Piensas que lo aprendido en literatura te ayudará en otras materias como español, historia y filosofía?	6	1	No aplica
17. ¿Piensas que lo aprendido en clase de literatura te ayudará en materias como matemáticas, biología, química y física?	3	4	No aplica
18. ¿Es fácil encontrar una relación entre lo aprendido en clase y lo que sucede en tu vida diaria?	5	2	No aplica
19. ¿Crees que no aprender de literatura afectaría tu vida diaria?	5	2	No aplica
20. ¿Crees que no aprender de literatura afectaría tu vida escolar?	6	1	No aplica
21. Para tí, ¿leer es divertido?	3	4	No aplica

22. ¿Alguna vez has leído algo por gusto (la escuela no te lo impuso)?	6	1	No aplica
23. ¿Alguna vez has leído un libro completo (de principio a fin)?	5	2	No aplica
24. ¿Piensas que la literatura se relaciona con algo que ya hayas estudiado antes?	5	2	No aplica
25. ¿Crees que no leer podría traerte problemas en un futuro?	7	0	No aplica



Preguntas relacionadas al gusto por la lectura y al conocimiento de literatura



Preguntas relacionadas con la responsabilidad y disponibilidad escolar



Preguntas relacionadas con la comprensión lectora

Anexo 2

Textos leídos en voz alta por parte de los alumnos para aplicar la “Lectura fonológica”:

- ¡Hijos míos, nuevos vástagos del antiguo Cadmo!, ¿qué tenéis que impetrar de mí, cuando venís a esta audiencia con ramos de suplicantes? Nuestra ciudad está saturada del humo del incienso, así como de ayes y lamentos. Por eso, hijos míos, he creído preferible informarme por mí mismo, y no por mensajeros, y con este fin he querido presentarme aquí yo mismo, Edipo, cuyo nombre es celebrado por todos los labios. «Vamos, habla tú, anciano, puesto que por tu edad eres el más indicado para explicarte por ellos. ¿Por qué esa actitud? ¿Con qué fin os habéis congregado aquí? ¿Qué teméis o qué deseáis? Heme aquí dispuesto a ayudaros en todo, ya que tendría que ser insensible al dolor si no me conmoviesen tal concurrencia y vuestra actitud suplicante.

SACERDOTE: Pues bien, ¡oh Edipo!, rey de nuestra patria, ya ves que somos suplicantes de todas las edades, agrupados en torno de las aras de tu palacio. Unos no tienen aún fuerza para volar lejos del nido; otros, sacerdotes como yo lo soy de Zeus, abrumados por los años; éstos se cuentan entre lo más florido de nuestra juventud, mientras el resto del pueblo, coronado con las ramas de los suplicantes, se apiña en el Ágora, en torno de los dos templos consagrados a Palas y junto a las cenizas proféticas del divino Ismeno.

Anexo 3

Lecturas utilizadas para el diagnóstico de lectura de alto nivel

*La leyenda

“Una leyenda es una narración de hechos sobrenaturales, naturales o una mezcla de ambos que se transmite de generación en generación en forma oral o escrita. Generalmente, el relato se sitúa de forma imprecisa entre el mito y el suceso verídico, lo que le confiere cierta singularidad.

Se ubica en un tiempo y lugar familiar de los miembros de una comunidad, lo que aporta cierta verosimilitud al relato. En las leyendas que presentan elementos sobrenaturales como milagros, presencia de criaturas feéricas o de ultratumba, etc. Y estos sucesos se presentan como reales, forman parte de la visión del mundo propia o emic de la comunidad en la que se origina la leyenda.

En su proceso de transmisión a través de la tradición oral, las leyendas experimentan a menudo supresiones, añadidos o modificaciones culturales que dan origen a todo un mundo lleno de variantes. Las más comunes es la "cristalización" de leyendas paganas o la adaptación a la visión infantil, cuando el cambio de los tiempos ha reducido las antiguas cosmovisiones.” (Wikipedia, 2019).

* Wikipedia. (27 de octubre de 2019). Leyenda. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Leyenda>

**El Popol Vuh

“El Popol Vuh es sin lugar a dudas el más importante de los textos mayas que se conservan. Se distingue no sólo por su extraordinario contenido histórico y mitológico, sino por sus cualidades literarias, las que permiten que se le pueda colocar a la altura de grandes obras épicas como el Ramayana hindú o la Iliada y la Odisea griegas. Como éstas, el Popol Vuh no es un simple registro histórico, es a final de cuentas –como bien ha dicho Alan J. Christenson, autor de un reciente estudio y una traducción del texto quiché– una declaración universal sobre la naturaleza del mundo y el papel del hombre en él.

El contenido se puede dividir en los siguientes apartados:

La creación. En la primera parte del Popol Vuh, los dioses hacen surgir del mar primordial los valles y las montañas, y crean las plantas y los animales. Deciden crear a seres que los veneren y les hagan ofrendas. Los tres primeros intentos fracasan; en el primero las criaturas son los animales de cuatro patas y las aves, pero como son incapaces de hablar deciden hacer un segundo intento. En éste forman una criatura de lodo, pero ésta se disuelve al mojarse. En el tercer intento hacen hombres de madera, pero éstos son incapaces de venerarlos, por lo que deciden castigar su soberbia con un huracán y provocan que sus animales, sus herramientas y las piedras de sus casas se vuelvan contra ellos; los monos son los descendientes de aquellos hombres de madera. En el cuarto intento logran su propósito y crean al hombre, al que forman con maíz. Estos hombres, que saben cumplir sus obligaciones con sus creadores, son capaces de ver todo, en el tiempo y en el espacio, por lo que los dioses deciden nublar su visión. Ésta es la humanidad que ahora puebla la tierra.

Los héroes divinos. Además del recuento de la creación del mundo y los hombres, en el Popol Vuh se relatan las aventuras de los héroes divinos, que limpian de obstáculos para el hombre al mundo y establecen las pautas de conducta adecuada para la humanidad. En esta parte del libro los protagonistas son varias parejas, comenzando por Xpiyacoc y Xmucané, seguidos por sus hijos, nueros y nietos. Xpiyacoc y Xmucané fueron los primeros ajq'ij, “guardianes de los días”, los adivinos que interpretaban los augurios del calendario sagrado de 260 días. Sus dos hijos, quienes llevaban los nombres de dos de las fechas de ese calendario, fueron Uno Hunahpú y Siete Hunahpú. Los primeros hijos de Uno Hunahpú, los gemelos Uno Mono y Uno Artesano, se convirtieron en los patronos de todas las artes, incluida la escritura. Tiempo después, Uno y Siete Hunahpú procrearon juntos a otra pareja de gemelos llamados Hunahpú y Xbalanqué, cuya madre fue Xkik', hija del señor del inframundo. Las aventuras de estos dos últimos gemelos transcurren en dos escenarios. El primero es la superficie de la tierra; el segundo, el inframundo, el Xibalbá. Los eventos en cada escenario aparecen combinados: los héroes pasan de la faz de la tierra al inframundo y viceversa. Esos movimientos, con los de los otros participantes en las historias, prefiguran los movimientos del Sol, la Luna, los planetas y las estrellas. Al final de la saga, Hunahpú se eleva para convertirse en el Sol y es seguido por Xbalanqué, quien asume el papel de la Luna llena.

Historia del linaje quiché. El resto del libro relata la historia del linaje quiché, cuyos fundadores se encontraban entre los primeros seres humanos, desde aquellos tiempos inmemoriales hasta después de la conquista española.” (Vela, 2007).

**Vela, E. (2007). Popol Vuh: el libro sagrado de los mayas. *Arqueología mexicana*, 15(88), 42-50.

Anexo 4

Cuestionario-resumen para el diagnóstico para la lectura de alto nivel basado en una tabla de Viramonte (2008) (en donde ordena la pregunta, su tipo, sus características y el ejemplo posible de respuesta) y en los tipos de preguntas definidas por García (2009).

Pregunta	Tipo de pregunta	Características de este tipo de pregunta	Ejemplo posible de respuesta
1. Si la leyenda se ubica entre el mito y el suceso verídico, ¿cuáles son las diferencias y semejanzas que existen entre la leyenda, el mito y el suceso verídico?	Comparativa de contraste transpárrafo	Pone en relación dos o más elementos presentes para ubicar afinidades y discrepancias, tiene que ver con la macroestructura semántica del texto, es decir, de sus ideas globales.	Diferencias: la leyenda es un texto verosímil mas no real, el mito tiene que ver con sucesos mitológicos o naturales y solían ser considerados como reales en cierta época, el suceso verídico no es verosímil, es simplemente real. Semejanzas: Un mito puede transformarse en una leyenda, la línea divisoria está muy difuminada. El suceso verídico es pauta para la existencia de mitos y leyendas.
2. ¿Con que palabra es definida la obra <i>Popol Vuh</i> ?	Inclusiva interpárrafo	Identifica términos de significado general que designen elementos particulares, tiene que ver con la integración de conceptos.	Con la palabra “épica”.
3. De acuerdo a lo leído, ¿cuáles son los apartados presentes en el <i>Popol Vuh</i> ?	Especificativa transpárrafo	Permite la selección de información de un texto para relacionarla con un contexto general, tiene que ver con la macroestructura semántica del texto, es decir, de sus ideas globales.	La creación, los héroes divinos y la historia del linaje quiché.
4. Por qué el <i>Popol Vuh</i> es el más importante texto maya?	Causal conceptual transpárrafo	Identifica relaciones de causa-efecto entre dos eventos, se apoya en el carácter jerárquico del léxico, tiene que ver con la macroestructura semántica del texto, es decir, de sus ideas globales.	Porque no sólo guarda información histórica y datos valiosos de la cultura maya sino que está escrita con un lenguaje artístico bastante elevado.
5. ¿Qué significa “criaturas feéricas o de ultratumba”?	Léxica intrapárrafo	Inferir el significado de una palabra, tiene que ver con el despliegue	Criaturas monstruosas que causan horror como fantasmas, brujas, zombies, etc.

		explícito de la información.	
6. ¿Por qué los dioses deciden nublar la visión de los últimos hombres?	Causal conceptual interpárrafo	Identifica relaciones de causa-efecto entre dos eventos, se apoya en el carácter jerárquico del léxico, tiene que ver con la integración de conceptos.	Porque eran capaces de verlo todo a través del tiempo y eso podría ponerlos casi a la altura de un dios y lo que querían era que los veneraran no que los equipararan.
7. ¿Por qué razones los héroes divinos se lanzan hacia aventuras?	Causal conceptual intrapárrafo	Identifica relaciones de causa-efecto entre dos eventos, se apoya en el carácter jerárquico del léxico, tiene que ver con el despliegue explícito de la información.	Para fungir como ejemplo para la humanidad y sacar provecho del resultado de dichas aventuras, por ejemplo el establecer reglas morales.
8. ¿Por qué se dice que los sucesos de una leyenda se presentan como reales?	Causal conceptual intrapárrafo	Identifica relaciones de causa-efecto entre dos eventos, se apoya en el carácter jerárquico del léxico, tiene que ver con el despliegue explícito de la información.	Porque se utiliza la palabra “verosímil” que tiene que ver con caracterizar a algo como real y esto hace que las comunidades se sientan identificadas con la historia.
9. Según el texto, qué es el <i>Popol Vuh</i> : un registro histórico o una declaración de la naturaleza y el papel del hombre, ¿por qué?	Comparativa de contraste interpárrafo	Pone en relación dos o más elementos presentes para ubicar afinidades y discrepancias, tiene que ver con la integración de conceptos.	Es una declaración de la naturaleza y el papel del hombre ya que el mismo texto especifica que no sólo es un registro histórico y Alan J. Christenson lo define como una declaración.
10. Resume el texto en no más de 5 líneas	Macroestructural	Elaborar versiones propias del texto.	-

Anexo 5

Resultados del diagnóstico de lectura de alto nivel

Número de pregunta	Estudiante 1	Criterio	Interpretación
1		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	No se presenta con claridad si la información otorgada pertenece a semejanzas o diferencia, faltan datos para responder a la pregunta de mejor manera.
2		Incorrecta	Su respuesta fue "Texto Quiche", en lugar de "épica".
3		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	La respuesta sólo incluye los primeros dos apartados.
4		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Es similar al ejemplo posible de respuesta, pero se presenta de forma breve, deja de lado información valiosa.
5		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	La respuesta es correcta de acuerdo a la información proporcionada por el texto, sin el embargo, al responder simplemente "Criaturas de miedo", se pierde la oportunidad de explicar cómo es que se llegó a esa conclusión, y de mencionar algunos ejemplos.
6		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es una transcripción fiel del texto, no hay reconstrucción.
7		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es una transcripción fiel del texto, no hay reconstrucción.
8		Incorrecta	No está basada en la información presentada por el texto, por su brevedad es confusa y ambigua.
9		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Presenta información correcta de acuerdo a lo presentado en el texto base, aunque es demasiado breve y deja de lado datos valiosos.
10		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Hay reconstrucción del texto, sin embargo se concentra en el contenido del Popol Vuh y no tanto en su teoría, también deja de lado todo lo concerniente al mito.
Número total de criterios marcados			
Correcta: 0	Incorrecta: 2	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 6	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 2
Número de pregunta	Estudiante 2	Criterio	Interpretación

1	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	En diferencias faltó incluir al suceso verídico.
2	Incorrecta	Su respuesta fue “Se define como una ‘declaración’”, en lugar de “épica”.
3	Correcta	Su respuesta fue casi idéntica al ejemplo posible de respuesta.
4	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Es similar al ejemplo posible de respuesta, pero falta información acerca del lenguaje empleado en la obra.
5	Correcta	La respuesta presenta la información requerida por la pregunta, es similar al ejemplo posible de respuesta.
6	Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta, aunque la redacción podría ser mejorada.
7	Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta, aunque la redacción podría ser mejorada.
8	Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta, aunque la redacción podría ser mejorada.
9	Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta, aunque la redacción podría ser mejorada.
10	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	La reconstrucción del texto es buena, sin embargo se desaprovechó toda una línea para incluir más información valiosa acerca de la leyenda.

Número total de criterios marcados

Correcta: 6	Incorrecta: 1	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 3	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 0
-------------	---------------	---	---

Número de pregunta	Estudiante 3	Criterio	Interpretación
1		Incorrecta	Sólo hay una frase que no se sabe si es una semejanza o una diferencia acerca del relato. No se presenta información del mito, leyenda ni suceso verídico.
2		Incorrecta	Su respuesta fue una parte literal extraída del texto, en lugar de “épica”.
3		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Presenta información correcta respecto a las dos primeras partes, pero falla en la tercera, escribiendo un título que no viene en el texto base.
4		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Es similar al ejemplo posible de respuesta, pero presenta información escueta, dejó de lado datos valiosos.
5		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	La respuesta presenta la información requerida por la pregunta, pero es demasiado simple, al contestar “Criaturas fantásticas” pierde la oportunidad de explicar cómo es que llegó a esa conclusión y cuáles son algunos ejemplos de esas criaturas.
6		Correcta, pero falla en la	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es una transcripción fiel del texto base, no hay reconstrucción.

		tercera macrorregla	
7		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es una transcripción fiel del texto base, no hay reconstrucción.
8		Incorrecta	Contesta con una parte literal del texto que no tiene que ver con la información requerida por la pregunta.
9		Incorrecta	Presenta información extraída literalmente del texto que, además, no tiene que ver con la pregunta.
10		Incorrecta	No es un resumen, son oraciones literales extraídas del texto. No presenta las ideas principales ni ahonda en su contenido. Se hicieron dos resúmenes separados, uno sobre la leyenda u otro sobre el Popol Vuh, cuando en realidad tenía que ser uno solo.
Número total de criterios marcados			
Correcta: 0	Incorrecta: 5	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 3	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 2
Número de pregunta	Estudiante 4	Criterio	Interpretación
1		Incorrecta	Tanto las semejanzas como las diferencias no coinciden con la información presentada en el texto
2		Incorrecta	Su respuesta fue “Quiché”, en lugar de “épica”.
3		Correcta	Es casi idéntica el ejemplo posible de respuesta, aunque hubo un error gramatical (la supresión de la conjunción “y”).
4		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Es similar al ejemplo posible de respuesta, pero se hizo una transcripción fiel del texto, fallando así con su reconstrucción.
5		Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla	La respuesta es demasiado vaga, pudo haber indagado más y sustituir “Algo sobrenatural” por “Seres sobrenaturales”, por mencionar un ejemplo.
6		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es una transcripción fiel del texto.
7		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es una transcripción fiel del texto.
8		Incorrecta	Contesta con una parte literal del texto que no tiene que ver con la información requerida por la pregunta.
9		Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla	Entre las dos opciones que da la pregunta elige la respuesta correcta, pero omite la explicación del por qué.
10		Incorrecta	No es un resumen, son oraciones literales extraídas del texto. No presenta las ideas principales ni ahonda en su contenido.
Número total de criterios marcados			
Correcta: 1	Incorrecta: 4	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 2	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 3

Número de pregunta	Estudiante 5	Criterio	Interpretación
1		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Incluye información valiosa presente en el texto base y explica las diferencias y semejanzas, sin embargo, presenta una redacción confusa, pues contiene varios errores gramaticales. La aseveración “la leyenda es más larga y tiene más probabilidad de que sea cierta” es incorrecta.
2		Incorrecta	Su respuesta fue “La cristalización”, en lugar de “épica”.
3		Correcta	Es casi idéntica el ejemplo posible de respuesta.
4		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Es similar al ejemplo posible de respuesta, pero se hizo una transcripción fiel del texto, fallando así con su reconstrucción.
5		Incorrecta	La respuesta no coincide con la información solicitada en la pregunta.
6		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Si bien la información presentada coincide con lo solicitado en la pregunta y con el contenido del texto base, es insuficiente y deja de lado contenido valioso.
7		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es una transcripción fiel del texto.
8		Incorrecta	Contesta con una parte literal del texto que no tiene que ver con la información requerida por la pregunta.
9		Incorrecta	No es una pregunta que pueda ser contestada con “sí” o “no”, además, presenta información extraída literalmente del texto.
10		Incorrecta	No es un resumen, son oraciones literales extraídas del texto. No presenta las ideas principales ni ahonda en su contenido.
Número total de criterios marcados			
Correcta: 1		Incorrecta: 5	
		Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 1	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 3

Número de pregunta	Estudiante 6	Criterio	Interpretación
1		Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla	Presenta información correcta de acuerdo al ejemplo posible de respuestas, pero insuficiente, ya que las instrucciones piden semejanzas y diferencias entre tres elementos (mito, leyenda y suceso verídico) y la respuesta tiene una sola semejanza y una sola diferencia que concierne al mito.
2		Incorrecta	Su respuesta fue “Declaración”, en lugar de “épica”.
3		Correcta	Es idéntica el ejemplo posible de respuesta, aunque hubo un error ortográfico (ausencia de la tilde en “héroes”).
4		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Es similar al ejemplo posible de respuesta, pero se hizo una transcripción fiel del texto, fallando así con su reconstrucción.
5		No evaluable	La respuesta se quedó en blanco.
6		No evaluable	Respuesta en blanco.
7		No evaluable	Respuesta en blanco.
8		No evaluable	Respuesta en blanco.
9		No evaluable	Respuesta en blanco.
10		No evaluable	Respuesta en blanco.
Número total de criterios marcados			

Correcta: 1	Incorrecta: 1	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 1	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 1	No evaluable: 6
Número de pregunta	Estudiante 7	Criterio	Interpretación	
1		Incorrecta	La información presentada no es clara (no se sabe cuáles son las diferencias y cuáles son las semejanzas) y está incompleta.	
2		Incorrecta	Su respuesta fue “Cristalización”, en lugar de “épica”.	
3		Correcta	Es casi idéntica el ejemplo posible de respuesta, sólo hubo un error de transcripción (“quinché” en lugar de “quiché”).	
4		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Es similar al ejemplo posible de respuesta, pero se hizo una transcripción fiel del texto, fallando así con su reconstrucción.	
5		Incorrecta	La respuesta no coincide con lo que se podría concluir a partir del texto base.	
6		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Si bien la información presentada coincide con lo solicitado en la pregunta y con el contenido del texto base, es insuficiente y deja de lado contenido valioso.	
7		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es demasiado escueta.	
8		Incorrecta	Contesta con una parte literal del texto que no tiene que ver con la información requerida por la pregunta.	
9		Incorrecta	No es una pregunta que pueda ser contestada con “sí” o “no”, además, presenta información extraída literalmente del texto.	
10		Incorrecta	No es un resumen, son oraciones literales extraídas del texto. No presenta las ideas principales ni ahonda en su contenido.	
Número total de criterios marcados				
Correcta: 1	Incorrecta: 6	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 2	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 1	

Anexo 6

Evidencia destacada de la evaluación diagnóstica de la lectura de alto nivel

1. Si la leyenda se ubica entre el mito y el suceso verdadero, ¿cuáles son las diferencias y semejanzas que existen entre la leyenda, el mito y el suceso verdadero?
Diferencias
- El mito y la leyenda difícilmente se pueden comprobar.
- Se transmiten de generación en generación (leyenda).
Semejanzas
- Los tres son sucesos
- Están situados en un tiempo
- Están escritos en libros o diarios antiguos (mitos y suceso verídico)
2. ¿Con qué palabra es definida la obra Popol Vuh?
Se define como una "declaración."
3. De acuerdo a lo leído, ¿cuáles son los apartados presentes en el Popol Vuh?
- La Creación
- Los héroes divinos
- Historia del linaje
- 'Uchi'
4. ¿Por qué el Popol Vuh es el texto más importante de los mayas?
Porque trata sobre el origen del hombre, cosa que era muy apreciada e investigada por los mayas, formaba parte de sus ideologías.
5. ¿Qué significa "criaturas feéricas o de ultratumba"?
Significa que son criaturas fantásticas, de fantasía y de terror o que dan miedo.
6. ¿Por qué los dioses deciden nublar la visión de los últimos hombres?
Porque los primeros hombres tenían el poder de verlo todo, cosa que pues los dioses simplemente quisieron quitarles, pienso que por los conflictos que esto crearía.
7. ¿Por qué razones los héroes divinos se lanzan hacia aventuras?
Porque dejaban una especie de buen ejemplo para que los hombres los siguieran y no se equivocaran en el camino de la vida.
8. ¿Por qué se dice que los sucesos de una leyenda se presentan como reales?
Porque la leyenda cuenta un "hecho" en un tiempo que si es verídico, pero el suceso en sí no es posible de comprobar, ya sea por la fantasía que se vende, etc.
9. Según el texto, ¿qué es el Popol Vuh: un registro histórico o una declaración de la naturaleza y el papel del hombre? ¿Por qué?
Es las dos cosas solo que no solo es un registro histórico, sino una declaración de la naturaleza y el papel del hombre, ya que relata sobre sus orígenes, el por que es que el hombre esta aquí, ahonda en esos temas.
10. Resume el texto en no más de 5 líneas.
El texto abarca las características de la leyenda, que está entre el mito y el suceso verídico. Platica un poco acerca del libro sagrado de los mayas el Popol Vuh el cual consiste en el origen e historia del hombre en general.

Anexo 6 continuación

Evidencia regular

- 1: Si la leyenda se ubica entre el mito y el suceso verdadero, ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que existen entre la leyenda, el mito y el suceso verdadero? La leyenda tiene cierta verosimilitud, el mito y el suceso verdadero tienen cierta singularidad.
- 2: Con qué palabra es definida la obra Popol Vuh
Cristalización
- 3: De acuerdo a lo leído, ¿Cuáles son los apartados presentes en el Popol Vuh? La creación, Los héroes divinos y la historia del linaje quiché.
- 4: Porque el Popol Vuh es el más importante texto maya por su contenido histórico y mitológico, (calidades literarias que lo pueden colocar a alturas de grandes obras épicas)
- 5: ¿Qué "significativa" creaciones literarias o de ultra tumba? A los seres que veneran y a los que les hacen ofrendas
- 6: Por qué los Dioses deciden nublar la visión de los últimos hombres Porque eran capaces de ver todo
- 7: Porque razón los héroes divinos se lanzan hacia aventuras establece pautas de conducta adecuada a la humanidad
- 8: Porque se dice que los sucesos de una leyenda se presentan reales porque se representan elementos sobrenaturales y van de generación en generación
- 9: Según el texto qué es el Popol Vuh:
Un registro histórico o una declaración de la naturaleza, y el papel del hombre, (por qué)
sí, porque es una de las grandes obras épicas y por no ser un simple registro histórico
- 10: Resume el texto
Una leyenda es una narración de hechos sobrenaturales se trasmite de generación en generación, El Popol Vuh es un texto maya, su contenido es histórico y mitológico, también es un registro histórico, una declaración de la naturaleza y el papel del hombre

Anexo 6 continuación

Evidencia baja

1: Si la leyenda se ubica entre el mito y el suceso verídico
¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que existen entre la leyenda, el mito y el suceso verídico

Semejanzas	Diferencias
- Hablan sobre cosas que pasaron hace años	- El mito es un relato que no paso

2: ¿Con qué palabra es definida la obra Popol Vuh?

Declaración

3: De acuerdo a lo leído ¿Cuáles son los apartados presentes en el Popol Vuh?

La creación, los héroes divinos y la historia del linaje quiché

4: ¿Por qué el Popol Vuh es el texto más importante de los mayas?

Por su contenido histórico, mitológico y sus cualidades literarias

5: ¿Qué significa "Criaturas feéricas o de ultra tumba"?

6: ¿Porque los dioses deciden nublar la visión de los últimos hombres?

7: ¿Por qué razones los héroes divinos se lanzan hacia aventuras?

8: ¿Por qué se dice que los sucesos de una leyenda se presentan como reales?

9: Según el texto ¿Qué es el Popol Vuh: un registro histórico o una declaración de la naturaleza y el papel del hombre? ¿Por qué?

10: Resume el texto en no más de 5 líneas

Anexo 7

Resumen de la secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora

Actividades	Método de enseñanza directa					Sesión de clase 50 minutos
	Introducción	Ejemplo	Enseñanza directa	Aplicación dirigida por el profesor	Práctica individual	
Actividad 1 El género dramático. Los pasos se destinan al género dramático	Se exponen las competencias a desarrollar y los desempeños por alcanzar	Se entrega instructivo para elaborar esquemas y resúmenes Ejemplo de guion de teatro	Cuestionar ¿Qué sabes hacer ahora? Asignar a cada alumno un personaje de la obra para leer de pie, en voz alta, con buena fluidez y entonación. Explicar esquemas, tipos y su elaboración	Los alumnos leen en voz alta <i>El censo</i> de Emilio Carbadillo. Al terminar, elaboran un esquema y un resumen.	Los alumnos leen en voz baja un ejemplo de guion de teatro. Al terminar, elaboran otro esquema	Sesión 1 23 de enero de 2020
Actividad 2 El género dramático Definiciones que giran en torno al género dramático	Ejercitar la comprensión lectora a partir de extractos de obras Aprender a hacer un mapa conceptual y aplicarlo al género dramático	Se entrega instructivo para elaborar un mapa conceptual.	Explicación del género dramático, cómo se leerá durante la clase, qué es un mapa conceptual y cómo se harán las actividades	Los alumnos leen en voz alta <i>Los empeños de una casa</i> de Sor Juana Inés de la Cruz. Al terminar, elaboran un mapa conceptual.	Los alumnos elaboran un segundo mapa conceptual.	Sesión 2 28 de enero de 2020
Actividad 3 Las modalidades del texto dramático	Incentivar el trabajo en clase, así como la participación y el amor hacia la lectura por medio de la gamificación	No es necesario, la información será proyectada	Explicación del texto dramático, cómo se leerá durante la clase y cómo se contestará el quizz en <i>Kahoot!</i>	Leer y analizar un fragmento de <i>Pastorela</i> de José Joaquín Fernández de Lizardi	Contestar quizz	Sesión 3 29 de enero de 2020
Evaluación gamificada de conceptos de la Actividad 3 mediante el uso de <i>Kahoot!</i> https://kahoot.com/						
Actividad 4	Leer y analizar fragmentos	Se entrega instructivo para hacer	Explicación del estilo directo e	Los alumnos leen en voz	Los alumnos preparan y	Sesión 4

La representación teatral	de obras que están escritas en prosa y en verso, ejercitar la comprensión lectora e incentivar el amor hacia la lectura por medio de juegos de roles	juegos de roles e instrucciones para las actividades	indirecto, entre otros elementos del texto dramático. Cómo leerán los alumnos durante la clase, qué es un juego de rol y cómo se realizará dicha actividad	alta. Al terminar, preparan y presentan su juego de roles	presentan su segundo juego de roles	29 de enero de 2020
Actividad 5 El receptor, contextos y corriente literaria	Estudiar al receptor o enunciario entre otros elementos de la literatura.	Instructivo para hacer un ensayo e instrucciones para la segunda actividad	Explicación lector-espectador-destinatario, entre otros elementos de la literatura. Explicar qué es un ensayo y cómo se realiza	Leer en voz alta y analizar fragmentos de <i>Calígula ante la tumba de sus ancestros</i> Realizar un ensayo	Los alumnos realizan un segundo ensayo	Sesión 5 4 de febrero de 2020
Evaluación gamificada de conceptos de la Actividad 5 mediante el uso de <i>Kahoot!</i> https://kahoot.com/						Sesión 6 4 de febrero de 2020
Actividad 6 Los subgéneros de la dramática	Estudiar los subgéneros de la dramática Ejercitar la comprensión lectora por medio del sociodrama	Instructivo para realizar un sociodrama	Explicación de los subgéneros del drama, cómo se leerá durante la clase, qué es un sociodrama y cómo se realizará dicha actividad	Leer y analizar la obra <i>El retablo de las Maravillas</i> de Miguel de Cervantes Elaborar sociodrama	Los alumnos realizan una segunda parte del sociodrama	Sesión 7 5 de febrero de 2020
Evaluación gamificada de conceptos de la Actividad 6 mediante el uso de <i>Kahoot!</i> https://kahoot.com/						Sesión 8 11 de febrero de 2020
Actividad 7 La tragedia	Competencias a desarrollar en el cuarto bloque	Instructivo de cómo contestar correctamente	Cuestionar ¿Qué sabes hacer ahora?	Los alumnos leen en voz alta <i>Edipo Rey</i>	Los alumnos contestan un segundo cuestionari	Sesión 9 11 de febrero de 2020

	ejercitar la comprensión lectora por medio de dos cuestionarios	e a un cuestionario	explicar el argumento de Edipo Rey Explicar cómo enfrentarse a un cuestionario	cuestionario de las páginas 112 y 113	o respecto a una trama diferente	
Actividad 8 Las características de la tragedia	Conocer las características de la tragedia Ejercitar la comprensión lectora por medio de dos glosarios	Instructivo para hacer un glosario	Explicación de las características de la tragedia, algunos elementos de <i>Edipo Rey</i> y <i>Electra</i> y cómo hacer un glosario	Leer y analizar fragmentos de <i>Edipo Rey</i> y <i>Electra</i> , al terminar realizan un glosario	Los alumnos hacen un segundo glosario basándose en una segunda lectura	Sesión 10 12 de febrero de 2020
Actividad 9 Los tres autores más importantes de la tragedia	Estudiar contenido teórico acerca del teatro físico entre otros elementos del teatro clásico Ejercitar la comprensión lectora por medio de cuadros comparativos	Instructivo para hacer un cuadro comparativo	Explicación sobre qué es el teatro físico, entre otros elementos del teatro clásico Explicar cómo hacer un cuadro comparativo	Leer y analizar fragmentos de <i>Las coéforas</i> de Esquilo, al terminar realizan un cuadro comparativo	Los alumnos hacen un segundo cuadro comparativo basándose en una segunda lectura.	Sesión 11 18 de febrero de 2020
Aplicación de Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la Encuesta para evaluar la percepción final (post intervención) de los alumnos hacia la materia de literatura y la lectura. • Evaluación de lectura de bajo nivel: lectura fonológica final (post intervención) 					Sesión 12 19 de febrero de 2020
Aplicación de Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de lectura de alto nivel final (post intervención) • Elaboración de resumen considerando las 3 macrorreglas de Van Dijk • Cuestionario con distintos tipos de pregunta de acuerdo a García (2009) y considerando las 3 macrorreglas de Van Dijk. 					Sesión 13 25 de febrero de 2020

Anexo 8

Registro de observación de clase

<p>Descripción de las condiciones del aula</p>	<p>El salón de clases es de aproximadamente 2 metros de fondo por 4 de largo. Hay una ventana grande ubicada al este del salón. El pintarrón se encuentra al lado sur; hay una puerta también ubicada al lado sur, próxima al pintarrón. Hay 12 mesa-bancos, de los cuales 5 están desocupados. Están distribuidos de manera que los alumnos vean hacia el pintarrón. El profesor cuenta con una mesa de plástico y una silla de oficina, los cuales se encuentran enfrente del pintarrón, de cara a los estudiantes. Hay ruido externo de una tortillería cercana.</p>
<p>Sesión 1</p> <p>Actividad 1</p> <p>El género dramático.</p> <p>Los pasos se destinan al género dramático</p>	<p>El inicio de la clase: La profesora entra saludando a los alumnos y le pide de favor a un alumno que instale el proyector. Ese mismo alumno baja las persianas, mientras que la profesora cierra la puerta y apaga la luz. Una vez que el cañón está instalando, proyectando las competencias a desarrollar, la profesora comienza a poner en práctica el Método de Enseñanza directa. La profesora se da cuenta de que los 7 alumnos están presentes, en silencio y prestando atención.</p> <p>La maestra comienza a explicar los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Visualizar las competencias a desarrollar y los desempeños por alcanzar: Porque saber nuestros objetivos nos ayuda a visualizar más fácilmente el por qué estamos haciendo las cosas. No se trata simplemente con cumplir una hora de clase. •Responder al cuestionario “¿Qué sabes hacer ahora?”: Me ayuda a mí como profesora para saber su conocimiento previo y a ustedes para darse cuenta de las bases que traen. •Leer y realizar un esquema a partir de la lectura El censo de Emilio Carbadillo: Para ello los alumnos harán uso de la guía para hacer esquemas y resúmenes. Porque es necesario entrar de lleno a la lectura, pues el semestre pasado se vieron las definiciones y características en torno al género dramático (no es necesario concentrarse en ellas, aunque bien podría haber un breve repaso si se tienen dudas). El ejercicio es para que los alumnos aprendan a implementar la herramienta del esquema a la hora de realizarse una lectura. El esquema los ayuda a resumir el contenido y que sea más fácil recordarlo y comprenderlo. Como guía para el esquema se puedan tomar en cuenta las preguntas que vienen en la parte de “Secuencia didáctica”. •Leer un ejemplo de guion de teatro y realizar un esquema: Porque es una forma individual de ver qué tanto aprendiste y qué tan bueno puedes ser aplicando una herramienta como lo es el esquema. <p>Mientras la profesora explica, es visible que los alumnos están en silencio, prestando atención, inclusive asintiendo de vez en cuando. La profesora los cuestiona acerca de sus dudas, pero ellos responden que todo está claro.</p> <p>Más adelante, la profesora hace entrega del instructivo: Cómo hacer un esquema y un resumen, así como del ejemplo de guion de teatro. Algunos alumnos sienten curiosidad y comienzan a hojear el material, pero la profesora les indica que este sólo se utiliza a la hora de hacer el ejercicio. A partir de ese momento los alumnos cierran el material y vuelven a prestar atención.</p> <p>La profesora explica las competencias a desarrollar y desempeños a alcanzar. Después, la profesora los cuestiona con las preguntas de: “¿Qué sabes hacer ahora?”. Los alumnos cuestionados se muestran un poco temerosos al principio pues confiesan no saber la respuesta, la maestra les asegura que no hay respuesta incorrecta, pues las preguntas sólo son una herramienta de diagnóstico. A partir de allí los alumnos se mostraron más cooperativos y respondieron a las preguntas. Sin embargo, sus respuestas fueron un poco confusas y ambiguas.</p> <p>Más tarde, la profesora explica que a cada alumno le corresponderá un personaje y tendrán que leer de pie, en voz alta, con buena fluidez y entonación, como si fueran ya parte de una obra. Además, explica qué es un esquema, cómo se elabora un esquema, tipos de esquema y qué espera que hagan al terminar la lectura. La profesora explica que la próxima lectura se debe hacer en silencio y el esquema de manera individual.</p> <p>Los alumnos leen en voz alta. A pesar de que de vez en cuando tienen errores al leer en voz alta (sustituyen una palabra por otra, por ejemplo), es visible que están disfrutando de la lectura. El carácter chusco de la lectura y los errores que cometen algunos de sus compañeros provocan que se rían (las risas son amistosas, en ningún momento son</p>

	<p>burlescas). Al terminar, la profesora les indica que hagan un esquema. La mayoría de los alumnos comienza a trabajar, pero la maestra se percató que uno de los alumnos le pregunta a otro qué es lo que tienen que hacer. Ese mismo alumno voltea y le pregunta directamente a la maestra que si tienen que responder las preguntas de “Secuencia didáctica”. La maestra responde que estas sólo son una guía para hacer el esquema y lo incentiva a que lea la guía de cómo hacer un esquema. Entonces, el alumno formula la siguiente pregunta: “¿Tenemos que hacerlo igual a este (apunta al ejemplo de la guía)?”. La maestra responde: “No, ese sólo es un ejemplo para ayudarte a hacer tu propio esquema”. El alumno comienza a trabajar.</p> <p>El tiempo de la clase acabó y sólo dos alumnas dieron su trabajo a revisar, la maestra indicó que el esquema quedaba de tarea, así como el segundo esquema, basado en la lectura que la maestra les proveyó.</p>
Sesión 2	
Actividad 2 El género dramático Definiciones que giran en torno al género dramático	<p>El inicio de la clase: Se aplica el método de enseñanza directa. Asistieron 5 de 7 alumnos. El instrumento para ejercitar la comprensión lectora fue el mapa conceptual.</p>
Sesión 3	
Actividad 3 Las modalidades del texto dramático Evaluación gamificada con el uso de <i>Kahoot!</i>	<p>El inicio de la clase: Asistieron 5 de 7 alumnos. Para incentivar la participación, motivación y el amor hacia la lectura se hace uso de la gamificación (contestan un quizz por ¡Kahoot!). Los alumnos se muestra cooperativos y divertidos durante la actividad.</p>
Sesión 4	
Actividad 4 La representación teatral	<p>El inicio de la clase: Asistieron 5 de 7 alumnos. Se les pidió a los alumnos preparar y presentar un juego de rol con el fin de incentivar la participación y el amor hacia la lectura, también para ejercitar la comprensión lectora. Los alumnos que pasaron al frente se muestra nerviosos, pero también divertidos.</p>
Sesión 5	
Actividad 5 El receptor, contextos y corriente literaria	<p>El inicio de la clase: Asistieron 5 de 7 alumnos. Un alumno se perdió parte del método de enseñanza por salir del salón. Para ejercitar la comprensión lectora se hace uso de ensayos.</p>
Sesión 6	
Evaluación gamificada de conceptos de la Actividad 5 mediante el uso de <i>Kahoot!</i>	<p>El inicio de la clase: Asistieron 5 de 7 alumnos. Un equipo obtuvo 6 respuestas correctas de 10 en el quizz, mientras otro equipo sólo obtuvo 4 respuestas correctas. A pesar de la baja puntuación, los alumnos se mostraron divertidos y cooperativos durante la realización del quizz.</p>
Sesión 7	
Actividad 6 Los subgéneros de la dramática	<p>El inicio de la clase: Asistieron 6 de 7 alumnos. Una vez que los alumnos comienzan a leer El retablo de las Maravillas la maestra se percató de algunos errores comunes que cometen los estudiantes: Cambiar una palabra por otra, pronunciar mal las palabras de mayor complejidad, no respetar signos de puntuación (hacer pausas en los puntos y comas), etc. Cuando la maestra se percataba de esos errores, detenía a los alumnos y los cuestionaba para que se dieran cuenta de su error. Al corregirse, entonces la maestra les pedía que comenzaran a leer la idea de nuevo. Además de la lectura, para ejercitar la comprensión lectora se dejó de tarea hacer dos escenas de un sociodrama.</p>
Sesión 8	
Evaluación gamificada de conceptos de la	<p>El inicio de la clase: Asistieron los 7 alumnos registrados en la clase. Para realizar el quizz se dividió al grupo en dos equipos, ambos equipos obtuvieron un total de 5 respuestas correctas de 10. A pesar de la baja puntuación obtenida, los alumnos se mostraron cooperativos y divertidos a la hora de hacer el quizz.</p>

Actividad 6 mediante el uso de <i>Kahoot!</i>	
Sesión 9 Actividad 7 La tragedia	El inicio de la clase: Asistieron los 7 alumnos registrados en la clase (pero dos estuvieron ausentes la mayor parte del tiempo). De los 5 alumnos presentes al momento de contestar el primer cuestionario, 4 tuvieron que hacer correcciones a sus respuestas, pues no tomaron en cuenta lo presente en la guía de cómo enfrentarse a un cuestionario. En el segundo cuestionario, los alumnos que estuvieron presentes durante toda la clase sólo fallaron en una pregunta.
Sesión 10 Actividad 8 Las características de la tragedia	El inicio de la clase: Asistieron los 7 alumnos registrados en la clase. Uno de los alumnos mostró una actitud apática durante la clase. Para ejercitar la comprensión lectora los alumnos realizan glosarios.
Sesión 11 Actividad 9 Los tres autores más importantes de la tragedia	El inicio de la clase: Asistieron los 7 alumnos registrados en la clase. Para ejercitar la comprensión lectora los alumnos hacen cuadros comparativos. Dos alumnos terminan la actividad durante en tiempo de clase, la maestra los revisa y se percató de que hicieron un buen trabajo, que sólo tuvieron algunos errores ortográficos.
Sesión 12 Aplicación de Instrumentos	Se aplica la misma encuesta a los estudiantes sobre lo que piensan de la lectura y la literatura. Se aplica la evaluación fonológica. El inicio de la clase: 2 de los 7 alumnos registrados en la clase estuvieron ausentes la mitad de la clase debido a que se encontraban haciendo un examen. Hubo una diferencia importante al aplicarse esta encuesta: las preguntas se dictaron en vez de entregarse impresas, esto debido a complicaciones tecnológicas. Durante la lectura fonológicas, como primera impresión a la maestra le pareció que los alumnos sí leyeron con mayor fluidez, aunque también se percató de algunos errores de pronunciación y momentos en los que se trabaron.
Sesión 13 Aplicación de Instrumentos	Se aplica el mismo modelo de medición de la lectura de alto nivel, pero esta vez con una lectura y preguntas diferentes El inicio de la clase: 2 de los 7 alumnos registrados en la clase estuvieron ausentes (se les aplicó la evaluación en la siguiente clase). La única duda que surgió fue acerca del último reactivo, pues varios alumnos preguntaron si el resumen se tenía que hacer acerca de la tragedia, acerca de Las coéforas o de ambas.

Anexo 9

Lecturas utilizadas para la evaluación de lectura de alto nivel post intervención

***La tragedia**

La tragedia es una forma literaria teatral o dramática del lenguaje solemne, cuyos personajes protagónicos son ilustres y se ven enfrentados de manera misteriosa, invencible e inevitable, a causa de un error fatal o condición de carácter (la llamada hamartia) contra un destino fatal (fatum, hado o sino) o los dioses, generando un conflicto cuyo final es irremediablemente triste: la destrucción del héroe protagonista, quien muere o enloquece.

El término procede de la voz griega tragoedia o “canto del macho cabrío” (τραγωδία, palabra compuesta de τράγος “carnero” y ᾠδή “canción”) y alude a la canción de los griegos atenienses que era entonada procesionalmente en Honor del dios Dioniso en sus fiestas Dionisias.

El género se define como una obra dramática de asunto terrible y desenlace funesto en la que intervienen personajes ilustres o heroicos, y emplea un estilo de lenguaje sublime o solemne. Aristóteles, en su Poética, dejó la primera definición del término:

La tragedia es la imitación de una acción de carácter elevado y completa, dotada de cierta extensión, en un lenguaje agradable, llena de bellezas de una especie particular según sus diversas partes, imitación que ha sido hecha o lo es por personajes en acción y no por medio de una narración, la cual, moviendo a compasión y a temor, obra en el espectador la purificación (catarsis) propia de estos estados emotivos [...] Necesariamente hay en toda tragedia seis partes constitutivas, según las cuales cada obra trágica posee su cualidad propia; estas partes son la fábula o trama, los caracteres, la elocución, la manera de pensar o ideología, el espectáculo y el canto.

Las tragedias acaban generalmente en la muerte, el exilio o en la destrucción física, moral y económica del personaje principal, quien se enfrenta a un conflicto insoluble que le obliga a cometer un error fatal o hamartia al intentar "hacer lo correcto" en una situación en la que lo correcto simplemente no puede hacerse. El héroe trágico es sacrificado así a esa fuerza que se le impone, y contra la cual se rebela con orgullo insolente o hybris.

También existe un tipo de tragedia de sublimación, en las que el personaje principal es mostrado como un héroe que desafía las adversidades con la fuerza de sus virtudes, ganándose de esta manera la admiración del espectador, como es el caso de Antígona de Sófocles.

La tragedia nació como tal en Grecia con las obras de Tespis y Frínico, y se consolidó con la tríada de los grandes trágicos del clasicismo griego: Esquilo, Sófocles y Eurípides. Las tragedias clásicas se caracterizan, según Aristóteles, por generar una catarsis en el espectador.

* Wikipedia. (24 de febrero de 2020). Tragedia. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Tragedia>

****Las coéforas de Esquilo**

Las coéforas o coéforos es una tragedia de Esquilo. Forma junto a Agamenón y Euménides la trilogía de la Orestíada, única que se conserva de este autor y que trata de la historia mítica de Orestes, hijo de Agamenón, vencedor de Troya.

Personajes:

- Coro: esclavas troyanas
- Orestes, hijo de Clitemnestra y Agamenón. Este último habría muerto a manos de su esposa
- Electra, hermana de Orestes, e hija también de Agamenón y Clitemnestra
- Clitemnestra, reina de Argos, asesina de Agamenón
- Pílates, amigo de Orestes
- Nodriz, nativa de Cilicia y llamada Cilisa
- Egisto, amante de Clitemnestra; primo de Agamenón (padre de Orestes y Electra), tío de Orestes y Electra, y, posteriormente, también padrastro
- Servidores

Introducción:

Con anterioridad a los hechos que se narran en la trilogía de la *Orestíada*, Agamenón, casado con Clitemnestra, sacrificó a su hija Ifigenia para que los vientos fueran favorables para viajar a Troya.

En la primera obra de la trilogía, *Agamenón*, Clitemnestra mata a Agamenón mediante engaño, cuando vuelve victorioso de Troya, tema tratado también por Homero en la *Odisea*.

Las coéforas es la segunda obra de la *Orestíada*. Narra el encuentro entre los dos hijos de Agamenón y Clitemnestra, Electra y Orestes, y su venganza por la muerte del padre. La segunda tragedia de la trilogía toma el nombre del coro, constituido por las portadoras de libaciones, esto es, las «coéforas», esclavas de la casa del rey, que acompañan a Electra con libaciones a la tumba de Agamenón. Después de que Clitemnestra haya asesinado a su marido, Orestes quiere vengarse de su madre.

Pero es ley que las gotas de sangre

vertidas por tierra exigen otra sangre.

**Homicidio grita la Erinis, que en nombre
de las primeras víctimas**

envía calamidad sobre calamidad.

Orestes duda si matar o no a su propia madre, pero tanto Apolo como su amigo Pílates, el hijo de Estrofo, rey de Fócida, le convencen de que eso es lo correcto. Orestes y Pílates pretenden ser unos viajeros normales que vienen de Focea y piden hospitalidad en el palacio. Clitemnestra es engañada por su hijo, quien le llega a decir que Orestes ha muerto. Encantada por las noticias, Clitemnestra envía a un criado a llamar a Egisto.

Aprovechándose de la hospitalidad del palacio, Orestes mata primero al usurpador y después a su madre. Las muertes de ambos, como es usual en el teatro griego clásico, tienen lugar fuera de escena.

Orestes mata primero al usurpador. Los gritos de muerte de Egisto no advierten a tiempo a Clitemnestra. Desesperada, intenta apelar a los sentimientos de su hijo, pero Pílates le recuerda las órdenes de Apolo. Clitemnestra le advierte de la venganza de las erinias:

CLITEMNESTRA: Mira, guárdate de las perras vengadoras de una madre.

ORESTES: ¿Y cómo huiré de las de mi padre si renuncio a ello?

C.: ¡Pobre de mí! Engendré y nutrí esta serpiente.

O.: ¡Ah, qué profeta tan verídico el terror que te inspiraban tus sueños! ¡Mataste a quien no debías, sufre ahora lo que no debía ser!

Nada más abandonar el palacio, las Furias aparecen y, siendo sólo visibles para él, comienzan a perseguirlo y torturarlo por su matricidio. Él huye en agónico sufrimiento.

** Wikipedia. (24 de febrero de 2020). Las coéforas. Recuperado de

https://es.wikipedia.org/wiki/Las_co%C3%A9foras

Anexo 10

Cuestionario-resumen para la evaluación de lectura de alto nivel final (post intervención)

Pregunta (El tipo de pregunta y sus características son las mismas que en la evaluación pre intervención)	Ejemplo posible de respuesta
1. De acuerdo a la lectura <i>Las coéforas</i> , responde: ¿Cuál es la relación entre Orestes y Clitemnestra?, ¿cuáles son las diferencias entre sus personalidades?	Son hijo y madre, respectivamente. Clitemnestra es asesina de Agamenón, padre de Orestes. A su vez, Orestes es asesino de Clitemnestra. En cuanto a sus personalidades podemos percibir la personalidad traidora de Clitemnestra, pues esta asesina a su esposo mediante el engaño después de que este vuelve victorioso de Troya; por otro lado, Orestes, aunque también es un asesino, tiene un móvil aparentemente más noble, pues desea vengar a su padre (tomar justicia por cuenta propia).
2. ¿Qué es la tragedia?	Un subgénero de la dramática, cuyas características son: tener un aire solemne y melancólico, intervención del destino y la destrucción del héroe.
3. Además de <i>Las coéforas</i> , ¿cuáles otras obras pueden ser consideradas como “tragedia”?	De acuerdo a las obras vistas anteriormente en clase: <i>Edipo rey</i> y <i>Electra</i> . Ambas cumplen con las características propias de una tragedia (intervención del destino, destrucción del héroe e inevitabilidad de un desenlace insatisfactorio para los protagonistas).
4. ¿Por qué solemos relacionar la palabra “tragedia” con tristeza?	Porque dentro del mismo texto <i>La tragedia</i> se menciona que existe un final “irremediamente triste”, pues el héroe muere o enloquece. Tal parece que el adjetivo “tragedia” tuvo su origen en la literatura, pero posteriormente fue adaptado como un sinónimo de “triste”.
5. ¿Qué significa la palabra “tragedia”?	De acuerdo a su etimología: “canto del macho cabrío”. Lo anterior en honor al canto que entonaba durante las fiestas dionisiacas.
6. ¿Por qué Orestes decide matar a Clitemnestra?	Porque era una forma de vengarse por la muerte de su padre. Además, existe la intervención de Apolo y Pílates, quienes lo convencen de que es una buena idea.
7. ¿Por qué Agamenón sacrificó a Ifigenia?	Citando al texto: “para que los vientos fueran favorables para viajar a Troya”. Agamenón triunfa, pero a su llegada su esposa lo asesina.
8. ¿Por qué la obra se llama “Las coéforas”?	Porque toma el nombre del coro, formado por “las portadoras de libaciones” (coéforas). Son esclavas del rey y estas acompañaron a Electa a la tumba de su padre.
9. ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que existen entre una tragedia de <i>hamartia</i> y una de sublimación?	Diferencias: En la primera el final incluye a un héroe (protagonista) sufriendo alguna calamidad, en la segunda el héroe desafía adversidades por medio de sus virtudes. En la segunda el espectador siente admiración por el héroe, en la primera, tal vez, sólo lástima. Ejemplo de la primera: <i>Las coéforas</i> . Ejemplo de la segunda: <i>Antígona</i> . Semejanzas: Ambas siguen clasificándose dentro de la tragedia. Ambas cuentan con personajes similares: héroe, coro, dioses, etc. Ambas se originan en la misma época (Grecia antigua).
10. Resume el texto en no más de 5 líneas	-

Anexo 11

Resultados de la evaluación de lectura de alto nivel post intervención

Número de pregunta	Estudiante 1	Criterio	Interpretación
1		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Presenta información correcta de acuerdo a lo que pide la pregunta, pero está incompleta, pues sólo menciona una diferencia y la pregunta cuestiona por más de una.
2		Correcta	Su respuesta es parecida al ejemplo posible de respuesta.
3		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	La respuesta sólo menciona una obra y la pregunta cuestiona sobre varias.
4		Correcta	Es similar al ejemplo posible de respuesta.
5		Correcta	La respuesta es correcta de acuerdo a la información proporcionada por el texto.
6		Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta, pero su redacción podría ser mejor.
7		Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta.
8		Incorrecta	No está basada en la información presentada por el texto.
9		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Presenta información correcta de acuerdo a lo presentado en el texto base, aunque sólo se menciona una diferencia y una semejanza, cuando la pregunta cuestiona sobre varias.
10		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	La reconstrucción del texto es pobre ya que, a pesar de presentar la información con sus propias palabras, la redacción es confusa y presenta errores gramaticales.
Número total de criterios marcados			
Correcta: 5		Incorrecta: 1	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 3 Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 1
Número de pregunta	Estudiante 2	Criterio	Interpretación
1		Correcta	Se asemeja al ejemplo posible de respuesta.
2		Correcta	Se asemeja al ejemplo posible de respuesta, aunque la redacción podría mejorar.
3		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Su respuesta presenta información correcta de acuerdo al texto base, sin embargo, la pregunta cuestiona sobre otros títulos de obras trágicas, los cuales no son mencionados.

4	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Responde a la pregunta, pero está redactada de forma extraña, por ejemplo, el cuestionamiento no puede ser respondido con “sí” o “no”.
5	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	La respuesta presenta la información requerida por la pregunta, pero está redactada de forma extraña y comete un error al transcribir el significado de “tragedia”.
6	Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta.
7	Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta.
8	Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta.
9	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero faltaron más diferencias.
10	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	La reconstrucción del texto es buena, sin embargo se enfoca mayormente en la primera parte del texto (La tragedia), dejando de lado información sobre <i>Las coéforas</i> .
Número total de criterios marcados		
Correcta: 5	Incorrecta: 0	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 3
		Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 2

Número de pregunta	Estudiante 3	Criterio	Interpretación
1		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Presenta información correcta de acuerdo al texto base, pero no se sabe si lo que escribió representan semejanzas o diferencias, falta información relevante.
2		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	La respuesta está orientada hacia la información que se puede encontrar en el texto base, pero la pobre redacción hace que sea confusa y ambigua.
3		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Presenta información correcta respecto a lo que pide la pregunta, pero sólo menciona un título cuando se requieren varios, además, se pierde la oportunidad de explicar cómo se llegó a tal conclusión.
4		Correcta	Es similar al ejemplo posible de respuesta.
5		Incorrecta	La respuesta se aleja de la información requerida por la pregunta.
6		Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta.
7		Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta.
8		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Presenta información correcta de acuerdo a lo presentado en el texto base, pero su redacción es pobre y eso confunde al lector.

9	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Presenta información requerida por la pregunta, pero no se sabe si lo escrito son semejanzas o diferencias, además, falta información valiosa.	
10	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Falta información valiosa y ahonda en aspectos que no son tal relevantes.	
Número total de criterios marcados			
Correcta: 3	Incorrecta: 1	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 4	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 2

Número de pregunta	Estudiante 4	Criterio	Interpretación
1		Correcta	Se acerca al ejemplo posible de respuesta, aunque la redacción podría ser mejor.
2		Correcta	Se acerca al ejemplo posible de respuesta, aunque la redacción podría ser mejor.
3		Incorrecta	La respuesta se aleja totalmente del ejemplo posible de respuesta.
4		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Contesta con información pertinente a la pregunta, pero sin suficiente sustento literario.
5		Incorrecta	La respuesta se aleja totalmente del ejemplo posible de respuesta.
6		Correcta	Presenta la información requerida por la pregunta, aunque la redacción podría ser mejor.
7		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es una transcripción fiel del texto.
8		Incorrecta	La respuesta se aleja totalmente del ejemplo posible de respuesta.
9		Incorrecta	La información presentada no es clara, aparentemente sólo se mencionan diferencias y ninguna semejanza. La redacción es pobre.
10		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Excede el número de líneas indicadas para hacer el resumen. Hay reconstrucción, pero la redacción presenta errores gramaticales y ortográficos.
Número total de criterios marcados			
Correcta: 3	Incorrecta: 4	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 0	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 3

Número de pregunta	Estudiante 5	Criterio	Interpretación
1		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Explica bien su relación, pero falla a la hora de presentar las semejanzas y diferencias. No se tiene en claro qué es lo que se presenta y faltan datos.
2		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	La información presentada es escueta, se necesita profundizar en el contenido de la tragedia.
3		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Presenta un ejemplo correcto, pero no lo desarrolla adecuadamente. Faltó mencionar más ejemplos.
4		Correcta, pero falla en primera y segunda macrorregla	Presenta información correcta de acuerdo a lo que pide la pregunta, pero la explicación es escueta y sin bases literarias.
5		Incorrecta	La respuesta se aleja demasiado del ejemplo posible de respuesta.
6		Correcta	La información presentada coincide con lo solicitado en la pregunta y con el contenido del texto base.
7		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es una transcripción fiel del texto.
8		Incorrecta	La respuesta se aleja demasiado del ejemplo posible de respuesta.
9		Correcta, pero falla en primera y segunda macrorregla	Presenta una sola diferencia y una sola semejanza, dejando de lado información valiosa.
10		No evaluable	Respuesta en blanco
Número total de criterios marcados			
Correcta: 1	Incorrecta: 2	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 4	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 2
No evaluable: 1			

Número de pregunta	Estudiante 6	Criterio	Interpretación
1		Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla	Presenta información correcta de acuerdo al ejemplo posible de respuesta, pero insuficiente, faltaron datos respecto a semejanzas y diferencias.
2		Correcta, pero le falla la	Presenta información correcta de acuerdo al ejemplo posible de respuesta, pero faltó profundizar en su contenido.

	primera y segunda macrorregla		
3	Incorrecta	Se aleja totalmente del ejemplo posible de respuesta.	
4	Incorrecta	Se aleja totalmente del ejemplo posible de respuesta.	
5	Correcta	Es casi idéntica al ejemplo posible de respuesta.	
6	Correcta	Es casi idéntica al ejemplo posible de respuesta.	
7	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla	Presenta la información solicitada por la pregunta, pero es una copia fiel del texto.	
8	Incorrecta	Se manifestó abiertamente que no supo la respuesta.	
9	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla	Responde con información pertinente a lo solicitado por la pregunta, pero faltaron manifestar más semejanzas y más diferencias.	
10	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla	Sólo escribió tres líneas en lugar de cinco, perdiendo así la oportunidad de poder explayarse más. Se concentra sólo en la primera parte del texto (Tragedia) y se olvida de <i>Las coéforas</i> .	
Número total de criterios marcados			
Correcta: 2	Incorrecta: 3	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 4	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 1

Número de pregunta	Estudiante 7	Criterio	Interpretación
1		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Faltó que se desarrollaran más las diferencias y semejanzas.
2		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	La primera parte de la respuesta tiene una redacción extraña (“literal” no es lo mismo que “literaria”) y la segunda presenta información correcta, pero insuficiente.
3		Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	El ejemplo y la explicación es correcta, pero la pregunta manifiesta que se dé más de un ejemplo.
4		Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Es similar al ejemplo posible de respuesta, pero se hizo una transcripción fiel del texto, fallando así con su reconstrucción.
5		Incorrecta	La respuesta presenta una redacción confusa y ambigua, no corresponde con la información presente en el texto base.

6	Correcta	Se acerca mucho al ejemplo posible de respuesta.	
7	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	Presenta la información requerida por la pregunta, pero es casi una copia fiel del texto.	
8	Correcta, pero falla en la tercera macrorregla	La información es correcta de acuerdo a lo que pide la pregunta, pero es una parte literal del texto que, además, presenta un error; escribe “liberaciones” en vez de “libaciones”.	
9	Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla	Faltó que se desarrollaran más diferencias y semejanzas.	
10	Incorrecta	La primera parte es confusa, no se sabe con claridad de cuál obra está hablando, además, presenta una redacción pobre. La segunda parte no tiene que ver con el contenido del texto.	
Número total de criterios marcados			
Correcta: 1	Incorrecta: 2	Correcta, pero le falla la primera y segunda macrorregla: 4	Correcta, pero le falla la tercera macrorregla: 3

Anexo 12

Evidencia destacada de la evaluación de la lectura de alto nivel post intervención

- 25-Feb-2020
1. a) Clitemnestra y Orestes son madre e hijo.
b) Clitemnestras es una mujer un tanto interesada y fría que solo piensa en sí misma, por otra parte, Orestes es un joven que tiene un alto grado justicia y que además se preocupó por el sufrimiento de su hermana (Electra).
 2. La tragedia es muchas cosas pero, se puede definir como una forma del género dramático en que se pueden hacer historias, la tragedia está hecha para que sea representada pues, es emotiva y contiene muchas escenas de suspense, enfrentamientos, conflictos sin solución, etc.
 3. Tal y como lo menciona la lectura aquellas obras que tengan ciertas características como:
 - Enfrentamiento héroe - conflicto
 - Algún conflicto que no tiene solución, algo como "el destino es así"
 - Destrucción del héroe
 - Puede contener final trágico o poco favorable para el personaje principal.
 4. Sí, yo la relacionaría, aunque no significa eso, también puede que alguna historia de este género provoque tristeza.
 5. La palabra como tal significa "canto al macho cabrío", esto al parecer se relaciona con un antiguo canto en honor a un dios griego.
 6. Porque quiere vengar la muerte de su padre, el cual fue asesinado por Clitemnestra, a parte de que el al parecer nunca tuvo una muy buena relación con su madre.
 7. La causa es muy simple, la ofreció como sacrificio para que tuviera éxito en la guerra de Troya.
 8. Se llama así, por las esclavas del palacio donde se encuentra Electra, la cuales en la mayor parte de la obra son coro y acompañan a la joven Electra en sus lamentos.
 9. La única diferencia que hay entre la tragedia hamartia y de sublimación, es que, la segunda logra que el espectador u oyente sienta admiración por el "personaje principal de la obra", por sus múltiples batallas en contra de las adversidades y como este logra vencerlas por sus virtudes, talentos, etc. Las semejanzas son varias, entre ellas, personajes heroicos, coro o canto, la catarsis, etc.
 10. La tragedia es un género dramático que en mi parecer se enfoca en atrapar al espectador y trata de mantenerlo atento a lo que esta sucediendo en la obra, provoca temor, intriga, compasión, lastima, etc. en el oyente. Regularmente los hechos que se interpretan en la tragedia son sobre conflictos muy humanos.

Anexo 12 continuación

Evidencia regular

03.07.20

- 1: Clitestertra y Orestes son madre e hijo, son distintos porque orestes es vengativo y la madre es ilusa. 50
- 2: Es una forma literal en la que los personajes experimentan conflictos. X
- 3: La de Edipo rey porque el suceso termina en una historia tragica. 50
- 4: Por ser un suceso de duelo y de conflicto. X
- 5: Algo donde ocurre un conflicto el cual esta sucediendo X
- 6: Porque Orestes queria vengar la muerte de su padre ✓
- 7: Fue sacrificado para que los vientos fueran favorables para viajar a Troya. ✓
- 8: Porque se toma el nombre del coro que es por las portadoras de liberaciones. ✓?
- 9: En la hamartia el héroe es sacrificado y en la sublimación el héroe desafía todo con sus virtudes. 50
- 10: Es una historia de venganza de estilo tragico y a que termina en muerte cuando orestes mata a su propia madre. ?

La comedia
La representación popular de un suceso cómico mezclado con mímica, duras farsas, diálogos obscenos, alusiones personales y desentrenada crítica política.

Anexo 12 continuación

Evidencia baja

26/Feb/20

1: Son madre e hijo, que Orestes era muy rencoroso y por eso quería vengarse por la muerte de su padre ✓

2: Es un genero dramático que en él cuenta una historia trágica ✓

3: La iliada y La odisea ✓

4: Por que siempre que vemos una película o una obra pasa algo malo ✓

5: Canto del macho cabrío ✓

6: Por que ella mato a su padre ✓

7: Para que los vientos fueran favorables para viajar a Troya

8: No se X

9: En la hamartia el heroe muere y en la de sublimación desafía las adversidades y en ambas pasa algo malo 50

10: La tragedia es un genero dramático que tiene dos tipos, sublimación y hamortia. Proviene de la voz griega tragoeidra o "canto del macho cabrío" ✓




Scrub

Anexo 13

Resultados de la encuesta final para conocer la percepción final de los alumnos hacia la materia de literatura y a la lectura

Pregunta	# de alumnos que responden SÍ	# de alumnos que responden NO	Otras respuestas
1. ¿Te gusta leer?	4	3	No aplica
2. ¿Crees que cada hora de escuela se aprovecha en un 100%? (toda la hora de clase se trabaja, sin ningún tipo de descanso)	5	2	No aplica
3. ¿Siempre cumples con la tarea?	1	6	No aplica
4. ¿Crees que los profesores encargan demasiada tarea?	4	2	Algunos: 1
5. ¿Tienes suficiente tiempo libre para dedicarte a leer una hora diaria?	5	2	No aplica
6. ¿Te gustaría leer una hora diaria?	4	1	No: 2, pero los alumnos escribieron: ¿Te gustaría leer una obra diaria?
7. Cómo calificarías tu desempeño al leer en voz alta:	Bueno: 2	Malo: 2	Medio: 3
8. Cómo calificarías tu habilidad de comprensión lectora:	Bueno: 1	Malo: 0	Medio: 6
9. ¿Consideras que aprender literatura es importante?	5	1	Algo: 1
10. ¿Piensas que la literatura es igual de importante que las matemáticas, la física, la biología y la química?	3	4	No aplica
11. ¿Te gusta leer durante la hora de clase?	3	3	A veces: 1
12. ¿Qué tanto aprendes de las lecturas en clase?	Mucho: 1	Poco: 0	Más o menos: 6
13. ¿Crees que la literatura se trata de comprender o de memorizar?	Comprender: 5	Memorizar: 2	No aplica
14. ¿Piensas que la clase de literatura ayuda a desarrollar amor hacia la lectura?	4	3	No aplica
15. ¿Saber de literatura te ayuda en tu vida diaria?	4	3	No aplica
16. ¿Piensas que lo aprendido en literatura te ayudará en otras materias como español, historia y filosofía?	5	1	Sólo en español: 1
17. ¿Piensas que lo aprendido en clase de literatura te ayudará en materias como matemáticas, biología, química y física?	1	6	No aplica
18. ¿Es fácil encontrar una relación entre lo aprendido en clase y lo que sucede en tu vida diaria?	5	2	No aplica
19. ¿Crees que no aprender de literatura afectaría tu vida diaria?	2	4	No mucho: 1

20. ¿Crees que no aprender de literatura afectaría tu vida escolar?	7	0	No aplica
21. Para ti, ¿leer es divertido?	3	3	Si me gusta el libro, sí: 1
22. ¿Alguna vez has leído algo por gusto (la escuela no te lo impuso)?	6	1	No aplica
23. ¿Alguna vez has leído un libro completo (de principio a fin)?	6	1	No aplica
24. ¿Piensas que la literatura se relaciona con algo que ya hayas estudiado antes?	5	2	No aplica
25. ¿Crees que no leer podría traerte problemas en un futuro?	7	0	No aplica

-  Preguntas relacionadas al gusto por la lectura y al conocimiento de literatura
-  Preguntas relacionadas con la responsabilidad y disponibilidad escolar
-  Preguntas relacionadas con la comprensión lectora

Anexo 14

*Enlace al primer *Kahoot!*: <https://create.kahoot.it/share/quizz-sobre-el-genero-dramatico/2defef7e-2dcf-4c8f-8b27-055bf69ce122>

*Enlace al segundo *Kahoot!*: <https://create.kahoot.it/share/quizz-sobre-las-caracteristicas-del-genero-dramatico/50e995cb-97dd-4107-a3fb-33fce368070f>

*Enlace al tercer *Kahoot!*: <https://create.kahoot.it/share/quizz-sobre-los-subgeneros-de-la-dramatica/af7c7142-0f48-453c-bca0-f5091d782df0>

Anexo 15



Reporte de evento

Materia:

Proyecto de investigación aplicada III: Análisis de resultados

Alumna:

Mónica González Cortés

929086

Asesora tutora:

Adriana Castro Aguirre

Asesora titular:

Cristina G. Reynaga Peña

México, San Luis Potosí.

20/Septiembre/2020

Introducción

En el presente trabajo se reporta cómo es que se llevó a cabo la entrega de resultados del proyecto de intervención titulado “Propuesta para mejorar la comprensión lectora de los alumnos que cursan la materia de Literatura en el bachillerato”. Se detalla cómo se invitó a la comunidad educativa en donde se llevó a cabo la intervención, a quiénes se les presentaron los resultados, el recurso utilizado para entregar los resultados y la retroalimentación recibida por parte de los destinatarios.

Reporte de preparación del evento

Para dar a conocer los resultados del proyecto a la comunidad destino (directivos y colegas del Instituto Cultural Anglo Americano) se hizo entrega de un reporte infográfico. Antes de enviar el reporte, este fue revisado por expertas en educación, mismas que han sido las encargadas de supervisar todo el proyecto. La revisión tenía como objetivo el verificar si la información era suficiente y pertinente. El contenido del reporte consistió en: antecedentes del proyecto (por qué se hizo y bajo qué condiciones), herramientas utilizadas (para el diagnóstico y plan de acción), resultados, un gráfico explicativo y conclusiones (Anexo 1). Dicho reporte tuvo de longitud cuatro cuartillas, pues no se pretendía saturar a los destinatarios con la teoría detrás del proyecto, sino más bien presentar su relevancia, resultados y posible aceptación para, en un futuro, ser considerado para implementarse y/o mejorarse.

El reporte fue enviado vía correo electrónico el día 12 de septiembre del 2020 (Figura 1). En el correo se pueden apreciar algunas sugerencias hechas por la profesora autora del proyecto, como la fecha límite para enviar retroalimentación y algunas preguntas guía para que las opiniones y sugerencias fueran lo más enriquecedoras posibles.

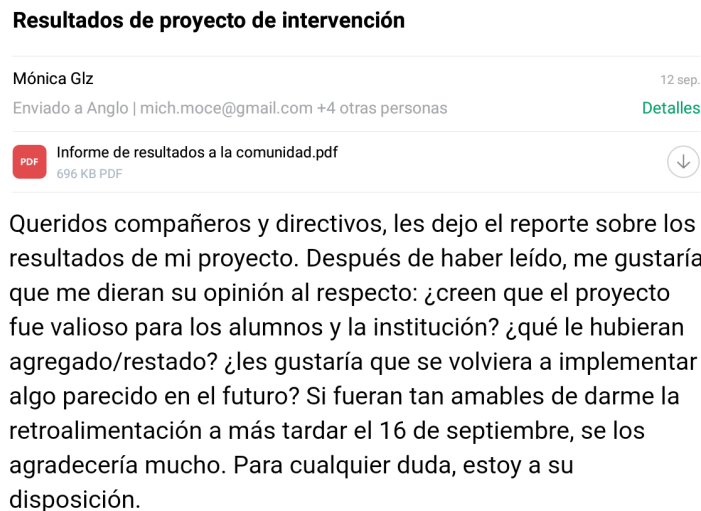


Figura 1. Correo enviado a las autoridades educativas y colegas sobre los resultados del proyecto.

La razón por la cual se prefirió realizar y mandar un informe en lugar de programar un evento se debió, principalmente, a la emergencia sanitaria que se vive en nuestro país. Por un lado, un evento presencial estuvo totalmente descartado. Por el otro, programar un evento a distancia por medio de aplicaciones como Zoom o Skype no era lo más adecuado para los directivos del instituto. Debido a la extrema carga laboral del colegio, se decidió que sería más empático mandar un reporte, de esta manera los destinatarios no estarían comprometidos a asistir a una reunión sincrónica que pudiera interferir con sus labores.

La entrega de un reporte tuvo sus ventajas, además de las ya mencionadas. Después de su entrega, los destinatarios tuvieron varios días para leer, analizar y mandar su retroalimentación. La gran desventaja de un evento programado es que siempre está sujeto a cambios. Hay que considerar la parte humana de los proyectos, los participantes tienen otras responsabilidades, trabajo, familia, si a esto se le suman los imprevistos que la pandemia ha acarreado, la posibilidad de un contratiempo aumenta.

A continuación, se presenta el paso a paso de la entrega de resultados a la comunidad. Primeramente, a los destinatarios se les informó por medio del grupo de WhatsApp que el proyecto había llegado a su fin y que ya se tenían los resultados. En ese mismo mensaje se les incentivó a mandar la siguiente información: nombre, materia que imparten y correo electrónico; esto sólo si deseaban recibir el reporte (Figura 2). También se incitó a que, una vez leído el reporte, mandaran su retroalimentación, misma que podía ser concerniente a lo que les llamó la atención del proyecto, lo que no, si fue entendible, etc.

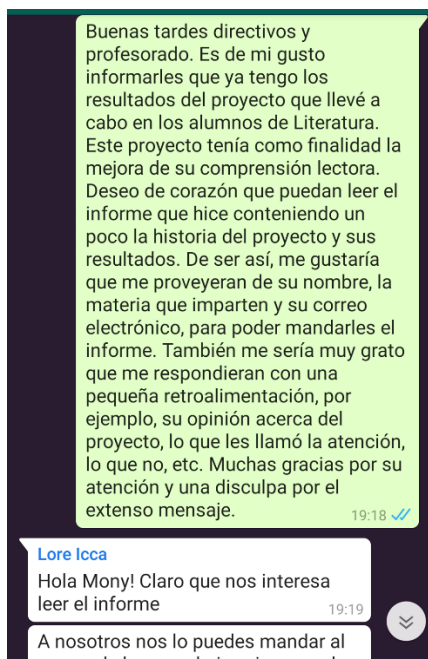


Figura 2. Invitación para recibir los resultados del proyecto.

Después, para documentar el proceso de la entrega de resultados, se guardaron los pantallazos de los mensajes de WhatsApp y correos electrónicos. En total, quienes aceptaron recibir el reporte fueron:

- Las autoridades educativas: Directora Azucena C. Martínez Rodríguez y subdirectora Lorena L. Torres Martínez.
- Las colegas: Daniela Michelle Morin Celestino, profesora de biología y física. Andrea González, profesora de matemáticas. Samantha Acosta Cornu, profesora de taller de lectura y redacción.

Para la profesora autora del proyecto fue importante informar a los directivos, ya que fueron ellas quienes dieron luz verde al proyecto y se mantuvieron al tanto de su proceso. Debido a su posición, ellas pueden decidir si el proyecto favoreció a su institución y, tal vez, considerar implementarlo de nuevo en otro grupo de estudiantes. También tienen la facultad de decidir si esta futura implementación se hará tal cual como viene en el reporte, o si se implementará haciendo algunos ajustes. La obligación de la profesora autora del proyecto era informar a los directivos, pues esta se comprometió en llevar a cabo este plan de principio a fin, siempre con el objetivo de mejorar el desempeño de los estudiantes.

Informar a los colegas también fue importante. A pesar de que ninguno de ellos imparte la materia de Literatura, la pertinencia de la comprensión lectora aplica para cualquier ciencia. Recibir la retroalimentación de los colegas es enriquecedor, porque todos pueden aportar distintos puntos de vista sobre la ejecución e importancia del proyecto. No hay que olvidar que la comprensión lectora es multidisciplinaria, así que las opiniones de los colegas sientan un precedente para la orientación de este proyecto hacia otras materias. En un futuro, sería interesante contrastar qué tan útil resultó el proyecto implementado en materias de ciencia exacta (matemáticas, física, química, etc.) en contraste a las ciencias políticas o de lenguaje.

Reporte de presentación de resultados

Después de haber enviado el reporte, los destinatarios contaron con varios días para leer, analizar y enviar su retroalimentación. De aquellas a las que se les mandó los resultados, dos dieron retroalimentación: la directora del instituto y la profesora Samantha Acosta. Ambas retroalimentaciones fueron relevantes ya que, por un lado, una profesora que es del área de ciencias de la comunicación puede aportar opiniones más acertadas en cuanto al contenido teórico del proyecto. Por otro lado, la directora del instituto pudo enriquecer al proyecto por medio de su experiencia.

La directora comentó que este proyecto trató un tema de interés pedagógico y que este mismo es de alto impacto en los indicadores medidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Figura 3). Además, valoró que este tipo de proyectos ayuda a conocer las habilidades de los estudiantes, pero también de la propia institución. Conjuntamente, la directora señaló que fue comprensible para ella que el objetivo general se cumplió, aunque no le quedó tan clara la parte de la “motivación” dentro del proyecto. Comprendió que ese último punto no se alcanzó como estaba planeado, pero no comprendió la labor que tuvo el docente para lograr una mejora respecto a la motivación.

Retroalimentación:

- 1) El estudio es relevante para la aportación del conocimiento y además, por la experiencia de trabajar con estudiantes en un tema de interés académico pedagógico en el desarrollo de habilidades para la lectura, que es de impacto en los indicadores medidos por OCDE a nivel internacional. De igual manera, permite conocer a la institución, el estatus de los educandos para promover mejores prácticas.
- 2) Se observa que en el desarrollo del proyecto y en las conclusiones se cumple el objetivo general. De los objetivos específicos, el primero y el tercero se observan en las conclusiones, no así el segundo que alude a la estrategias de motivación y no se especifica la labor del docente en este sentido.
- 3) Por último, a manera de pregunta: ¿este artículo será publicado? Como observación, se comenta que cuando un artículo es publicable como investigación, se recomienda no poner los nombres de las instituciones, en este caso el de la preparatoria y de la UASLP. En este caso, por la preparatoria no hay problema. Sólo es como aportación para esta y futuras investigaciones.

De manera personal:

Moni, tu trabajo nos parece muy formal y agradecemos tu compromiso para con los estudiantes como para la Institución. Tu labor es de aplaudirse y que sirva de ejemplo para jóvenes que como tu, tienen la oportunidad de colaborar y promover el desarrollo de habilidades y competencias con estudiantes de nivel medio superior.

Figura 3. Retroalimentación de la directora del instituto.

Como inquietud, la directora cuestionó si el trabajo sería publicado y recomiendo que, si es el caso, se tome en cuenta que en este tipo de divulgaciones no se revelan nombres de instituciones; aunque da su aprobación para mencionar el nombre de su institución. A manera de cierre, la directora agradece que se hagan este tipo de intervenciones, pues, en sus propias palabras, existe la oportunidad de colaborar y promover el desarrollo de habilidades y competencias con estudiantes de nivel medio superior.

La profesora Samantha Acosta rescató la claridad de los objetivos, misma que, en sus propias palabras, ayudó a medir el cumplimiento del proyecto (Figura 4). Además, se preguntó algo que no había sido considerado por la profesora autora del proyecto: ¿será que la percepción final de los estudiantes sobre la literatura y la lectura estuvo influenciada por la carga estudiantil y no tanto por la materia en sí? Definitivamente este cuestionamiento da mucho en qué pensar e impulsa a buscar una respuesta.

Este proyecto de investigación me pareció muy útil. Quiero rescatar el carácter de intervención que tuvo, esto facilita que se perciban mejor los resultados en todas las dimensiones. Algo importante es la claridad en los objetivos y estrategias, gracias a ello es que se puede medir el grado de cumplimiento del proyecto. Me parece muy interesante que los alumnos hayan cambiado sus opiniones respecto de la importancia de la literatura comparada con otras materias, esto me hace preguntarme las razones. Podría intuir que tiene que ver con el carácter estricto con el cual se llevó a cabo la planeación y ejecución de la materia, cosa a la que, seguramente no están acostumbrados, por lo que no sería un sentimiento relacionado con la materia si no con el aumento de carga de trabajo y actividades, la exigencia suele caer pesada al principio. Me parece que es un proyecto que debería implementarse periódicamente para medir las mejoras de los alumnos (de los mismos y de otras generaciones). Este tipo de trabajos nos permiten recopilar información para encontrar

ejecución de la materia, cosa a la que, seguramente no están acostumbrados, por lo que no sería un sentimiento relacionado con la materia si no con el aumento de carga de trabajo y actividades, la exigencia suele caer pesada al principio.

Me parece que es un proyecto que debería implementarse periódicamente para medir las mejorías de los alumnos (de los mismos y de otras generaciones). Este tipo de trabajos nos permiten recopilar información para encontrar áreas de oportunidad y diseñar mejores estrategias para lograr objetivos de comprensión lectora y motivación.

Felicidades por los resultados y las aportaciones que tuvo este trabajo.

Mtra. Samantha Aurora Acosta Cornu

Figura 4. Retroalimentación de la profesora Samantha Acosta.

Esta profesora recomienda que el proyecto se implemente periódicamente, dentro del mismo grupo u otros. En general, la colega opinó que el proyecto ayudó de develar áreas de oportunidad respecto al desempeño de la comprensión lectora y así poder implementar estrategias para su mejora.

De la entrega de resultados se aprendió que un proyecto de intervención educativo no está terminado hasta que los resultados son transmitidos a la comunidad destino. En primer lugar, existió un compromiso por parte de la interventora para con la institución, sobre llevar a cabo de principio a fin la intervención de la mejor manera y entregar los resultados finales. En segundo lugar, la retroalimentación recibida por parte de los destinatarios es en extremo valiosa, ya que demuestra el compromiso que tuvo la profesora autora del proyecto con la institución, pero, más importante aún, con los alumnos. Los destinatarios también tuvieron oportunidad de participar al enviar sus opiniones. Las consideraciones que, en este caso, fueron parte de la directora y una profesora de taller de lectura y redacción, son indispensables para complementar el proyecto. Además, si se piensa volver a implementar el proyecto en determinado momento, ya sea por parte de la misma profesora autora del proyecto o por alguien más, a partir de estas consideraciones se pueden reforzar elementos o, en consecuencia, hacer ajustes.

Conclusiones

La entrega de resultados fue un aporte valioso a la institución, no sólo para que se enteraran de lo que se estuvo trabajando y cómo, sino como una pauta para implementar más proyectos de índole parecida. En definitiva, fue una experiencia relevante para la profesora autora del proyecto, pues se enfrentó a las opiniones de sus directivos y colegas. Todo aquel que lleve a cabo un proyecto de intervención debe comprometerse a la entrega de resultados.

Anexo

Reporte infográfico con los resultados del proyecto

12/09/20

Resultados de mejora de la comprensión lectora en alumnos que cursan la materia de Literatura en el bachillerato

Mónica González Cortés

Objetivo general del proyecto:

- * Mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- * Implementar un método para mejorar la comprensión lectora de los alumnos.
- * Efectuar estrategias para motivar a los alumnos.
- * Aplicar mediciones de comprensión lectora.

Contenido:

Antecedentes del proyecto	1
Justificación	1
Herramientas de diagnóstico	1
Plan de acción	2
Resultados	2
Gráfico explicativo	3
Conclusiones	3

Antecedentes del proyecto

Este proyecto se llevó a cabo en un grupo de 7 estudiantes que cursaban el segundo grado de bachillerato en el Instituto Cultural Anglo Americano.

El fin de este proyecto era, primeramente, evaluar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes para, posteriormente, aplicar una estrategia que las mejorara. Para lograr esto se consideró el contexto de los estudiantes.

Se tomó en cuenta que la comprensión lectora es una habilidad relacionada con la materia de literatura y fue de acuerdo a esta materia que se aplicaron los instrumentos del proyecto. Otro elemento que también se tomó en cuenta fue el programa de Literatura II de la UASLP, principalmente sus objetivos, materiales y recursos.

El proyecto se llevó a cabo entre

enero y febrero del 2020. Se aplicaron 13 sesiones y cada una duró 50 minutos.

Los recursos humanos, materiales y financieros realmente no presentaron mayor dificultad. El libro base se puede encontrar de manera gratuita en la red y en lo único en que se gastó fue en las copias de los materiales que formaron parte de la secuencia didáctica.

Sin embargo, se debe considerar que hubo ciertas facilidades por parte de la institución, la profesora autora del proyecto y los alumnos. Por ejemplo, la institución contaba de antemano con un cañón proyector e internet, la profesora tenía su computadora personal y los alumnos sus celulares inteligentes.

Herramientas de diagnóstico

Para conocer la percepción de los estudiantes hacia la literatura y la lectura se les aplicó una encuesta. Respecto a la evaluación de las habilidades lectoras, se utilizaron dos herramientas: la lectura fonológica (relacionada con la lectura de bajo

nivel) y un cuestionario-resumen (relacionados con la lectura de alto nivel).

La lectura de bajo nivel tiene que ver con la lectura en voz alta. La de alto nivel con comprender e interpretar un



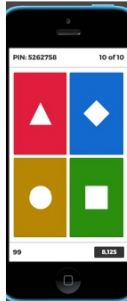
Institución destino

texto. En la primera se grabó a los estudiantes mientras leían en voz alta para registrar su fluidez. La segunda sirvió para saber qué tan habilidosos eran los alumnos para entender y reconstruir el texto.

Plan de acción

Para mejorar la comprensión lectora se implementó el método de enseñanza directa de Solé. Este método tiene 5 etapas: 1 introducción; 2 ejemplo; 3 enseñanza directa; 4 aplicación dirigida por el profesor; 5 práctica individual.

Etapas: 1: el profesor explica los objetivos de la lección. Etapa 2: se otorga un texto para complementar la explicación.



Quizzes por Kahoot! pretendían funcionar como motivador

Etapas: 3: el profesor expone el tema. Etapa 4: los alumnos realizan una actividad con la guía del profesor. Etapa 5: los alumnos realizan otra actividad, pero por su cuenta.

Como parte de las etapas 4 y 5, se aplicaron distintas actividades sobre el tema del género dramático. Estas actividades tenían como objetivo que los estudiantes practicasen sus habilidades lectoras. Entre las actividades se encontraron: cuestionarios,

cuadros comparativos, sociodramas, etc.

Además, en 3 sesiones se incorporó el uso de la herramienta Kahoot! para la evaluación de conocimientos. Esta herramienta fue elegida para crear una experiencia lúdica y que, en consecuencia, los alumnos se sintieron motivados e incentivados.

“Se observa que sólo la velocidad presentó una mejora significativa”.

Lectura fonológica

Veamos a continuación los resultados que se obtuvieron, partiendo de la lectura fonológica. La lectura fonológica registra principalmente tres puntos: palabras por minuto, lapsus (dificultad de pronunciación y cambios de palabras) y vacilaciones (reformulación del texto, pausas extensas y pausas donde no corresponde).

Originalmente se obtuvo que:

- La velocidad más alta registrada fue de 173 palabras por minuto. La menor, 116.
- El mayor número de lapsus registrado fue de 9. El menor, 1.
- El mayor número de vacilaciones registrado fue de 27. El menor, 4.

Después de la intervención se obtuvo que:

- La velocidad más alta registrada fue de 177 palabras por minuto. La menor, 128.
- El mayor número de lapsus registrado fue de 7. El menor, 3.
- El mayor número de vacilaciones registrado fue de 22. El menor, 5.

Se observa que sólo la velocidad presentó una mejora significativa.

Lectura de alto nivel

La lectura de alto nivel tiene que ver con el lector profundizando en el análisis del texto, es decir, ubicando ideas principales y secundarias, la intencionalidad del autor, entre otros aspectos que lo ayudarán a emitir observaciones, valoraciones y opiniones. Esta herramienta consistió en un cuestionario-resumen.

Para las respuestas se consideraron las tres macrorreglas que sirven para

comprobar la comprensión lectora según Van Dijk: omisión de ideas secundarias, generalización de ideas principales y reconstrucción del texto.

En este sentido, una respuesta podía ser considerada como:

- Correcta, cumplió con las tres macrorreglas.
- Incorrecta, no cumplió con ninguna macrorregla.



Las macrorreglas sirven para comprobar la comprensión lectora

- Correcta, pero falla en la primera y segunda macrorregla.
- Correcta, pero falla en la tercera macrorregla.

Originalmente se registró que sólo una alumna tuvo más de una respuesta correcta. Los resultados indicaron que la mayoría de los alumnos:

- Respondieron a las preguntas con partes extraídas del texto (o sea, no lo reconstruyeron).
- No atendieron a las instrucciones, o lo hicieron parcialmente.
- Omitieron información valiosa.

Después de la intervención, se registró que 5 alumnos tuvieron más de una respuesta correcta y/o disminu-

yeron el número de respuestas incorrectas.

Esto quiere decir que:

- En lugar de responder con partes literales del texto, los alumnos pudieron interpretarlo y reconstruirlo.

- Leyeron e interpretaron mejor las



Mejora = más respuestas correctas

instrucciones.

- Supieron identificar ideas principales y plasmarlas. A su vez, pudieron omitir ideas secundarias.

Todos los alumnos registraron mejoría, es decir, mayor número de respuestas correctas y/o disminución de respuestas incorrectas.

Actividades sobre el tema del género dramático

Entre las actividades, que tenían por objetivo la práctica de las habilidades lecto-escritoras, se encuentran: esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.

Los criterios para evaluar estas actividades fueron:

- Buen desempeño, cumple con las tres macrorreglas.

- Buen desempeño, pero falla en la primera y segunda macrorregla.

- Buen desempeño, pero falla en la tercera macrorregla.

- Mal desempeño, no cumple con ninguna macrorregla.

- No evaluable porque no se entregó.

La mayoría de las actividades fueron clasificadas como "no evaluables".

Pero, las que sí fueron entregadas, se clasificaron en su mayoría como "buen desempeño".

"Todos los alumnos registraron mejoría en la lectura de alto nivel".

Encuesta para evaluar la percepción sobre la literatura y la lectura



La literatura es arte y disfrutarla también es importante

percepción inicial y final de los alumnos hacia la materia de literatura y a la lectura.

Entre los resultados comparativos entre la percepción inicial y final (post intervención) se destaca:

- La mayoría de los alumnos sigue expresando que les gusta leer, aunque son menos en comparación con la primera encuesta.

- Menos alumnos consideran que la literatura es importante en comparación con la primera encuesta.

- La mayoría de los alumnos consideran que la literatura no es igual de importante que las materias de ciencia exacta: en la primera encuesta se expresaba lo contrario.

Al final del proyecto, se aplicó la misma encuesta que en diagnóstico y, en este sentido, poder comparar la per-

Evidencias

Actividades

Instructivos

Registros de observación

¿Qué quiero lograr?



¿Cómo lo voy a hacer?

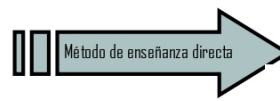


¿Lo logré?



Mejorar la comprensión lectora:

- Fluidez en lectura
- ~~Fluidez~~ Omisión ideas secundarias
- Generalizar ideas principales
- Reconstruir el texto



Conclusiones

En un principio se asumió que tanto la lectura de bajo nivel, como la de alto nivel, contribuyen a la comprensión lectora. Todos los alumnos registraron haber leído más palabras por minuto en la evaluación post intervención, esto se atribuye a la efectividad del método de enseñanza directa, específicamente el paso 4, en donde a los alumnos se les pidió leer en voz alta. La práctica constante de lectura resultó en una mejora en la velocidad.

Respecto al número de lapsus, sólo 2 alumnos registraron una mejoría. Sin embargo, ninguno disminuyó el número de vacilaciones. Además, sus resultados en la evaluación de lectura de alto nivel no difieren tanto del de sus

compañeros. Por tanto, no se tienen suficientes bases para asegurar que el leer fluidamente influye en la comprensión lectora.

Todos los alumnos registraron una mejoría en la lectura de alto nivel, esto puede deberse a las etapas 4 y 5 del método de enseñanza directa, que estuvieron destinadas a que los alumnos practicasen sus habilidades lectoras.

Además, fue visible que los alumnos que más participaron, es decir, que se ausentaron menos y realizaron más actividades, tuvieron más mejorías en la lectura de alto nivel en comparación de aquellos que se ausentaron y no hicieron tantas actividades.

Otro de los fines de este proyecto era incentivar la diversión y motivación durante el aprendizaje por medio de tres quizzes realizados en Kahoot!

La encuesta post intervención reveló que su percepción no cambió mucho. Inclusive, en algunas respuestas es observable una apatía mayor hacia la lectura y la literatura.

Acotando, el objetivo general de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes se logró. Sin embargo, no se mejoró la perspectiva de los estudiantes hacia la literatura y la lectura; para esto harán falta más y mejores estrategias.



El objetivo general fue alcanzado