



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

TESIS

**“COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA
SECUNDARIA TÉCNICA AGROPECUARIA
NO. 50 DEL ESTADO DE VERACRUZ A
TRAVÉS DEL APRENDIZAJE MÓVIL”**

PRESENTA:

MIRIAM DEL SOCORRO BLANCO LUNA

DIRECTORA:

DRA.: ARELY GONZÁLEZ PÉREZ

ASESORES:

MTRO. FRANCISCO JAVIER ROMERO LUNA

DRA. CECILIA CONCEPCIÓN CUÁN ROJAS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA:**

OCTUBRE 2021

Dedicatoria

Esta investigación está dedicada:

*A mi familia, a mis amistades, a todos aquellos y aquellas con
quienes cada día aprendo a leer.*

*A mi pueblo, mi cultura y mis raíces, como muestra de gratitud y
contribución al conocimiento que me ha brindado toda mi gente.*

*A la Profesora María de Jesús Mendoza Díaz†, docente quien
sin su apoyo no hubiera sido posible realizar esta investigación, la
llevaré siempre en el corazón.*

Agradecimientos

A mi familia por el apoyo incondicional, por brindarme siempre las herramientas necesarias para construir la persona que soy.

A mi asesora, la Dra. Arely, por todo su tiempo, acompañamiento y cariño a lo largo de este proyecto.

Agradezco a la directora de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50 del municipio de Tlacotepec de Mejía, Veracruz, por poder brindarme la oportunidad de realizar mi proceso de investigación en su institución.

A mis amigas y amigos por su compañía e incondicional apoyo.

Dedicatoria	I
Agradecimientos	II
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	3
1.1 Planteamiento del Problema	3
1.2 Hipótesis de Trabajo	4
1.3 Objetivos de la investigación.....	5
1.3.1 General	5
1.3.2 Específicos.....	5
1.4 Justificación.....	6
CAPITULO II MARCO TEÓRICO.....	8
2.1 La comprensión lectora.....	8
2.1.1 La complejidad de la palabra leer	8
2.1.2 Competencia y comprensión lectora	13
2.1.3 La Comprensión Lectora	15
2.1.4 Modelos teóricos de la comprensión lectora.....	16
2.2 El Sistema De Alerta Temprana (SisAT)	18
2.2.1 Componentes del SisAT	18
2.3 Constructivismo	21
2.4 El aprendizaje móvil (m-learning).....	25
CAPITULO III LA LECTURA EN MÉXICO	33
3.1 La mirada Internacional sobre la lectura en México	33
3.2 Resultados nacionales sobre la lectura en México.....	34
3.3 Nivel Estatal: el caso de Veracruz.....	34
3.4 Nivel Institucional: la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50	35
CAPITULO IV DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	39
4.1 Enfoque	39
4.2 Método	39
4.3 Instrumentos.....	40
4.4 Descripción de la muestra.....	41
4.5 Recolección de información	41
4.5.1 Procesamiento de la información.....	41
4.5.2 Criterios de evaluación	42

4.6 La acción: Propuesta didáctica	42
CAPITULO V ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	46
5.1 Resultados de la fase diagnóstica	46
5.2 Propuesta didáctica	56
5.3 Valoración de las actividades de comprensión lectora.....	76
PROPUESTA	81
CONCLUSIONES	83
Bibliografía.....	86
ANEXOS.....	93

INTRODUCCIÓN

El 27 de febrero del año 2020 se manifestó en México el primer caso registrado de COVID-19 (Secretaría de Salud, 2020). Esta situación puso en alerta a la Secretaría de Salud del país. El 20 de marzo del año 2020 bajo medidas de cuidado y prevención, con altas probabilidades de riesgo en la multiplicación de contagios, la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública decidieron suspender las clases presenciales, adelantando el receso escolar en todos los niveles de educación tanto en las escuelas públicas como en las privadas (Secretaría de Educación Pública, 2020).

El pasado lunes 24 del mes de agosto del 2020, con la finalidad de mantener las clases durante la pandemia, la SEP, en modalidad a distancia, comenzó a transmitir sus contenidos mediante el programa *Aprende en casa* a través de las cadenas televisivas más importantes del país. Los resultados de ello han sido en más de una ocasión puestos en tela de juicio como una solución insuficiente, con un sinnúmero de dificultades para el aprendizaje de los alumnos y el profesorado (El Heraldo de México, 2020).

A pesar de los esfuerzos dirigidos por la SEP, se considera necesario que en materia educativa los docentes realicen mayores esfuerzos en conseguir que el alumnado mantenga el interés por sus asignaturas. Así también, diseñar estrategias que permitan a todos por igual tener un acceso justo a la educación y adecuado a sus necesidades. Las condiciones actuales exigen que el docente labore y redirija sus esfuerzos para mantener el contacto o la comunicación necesaria con sus alumnos, a pesar de la distancia o las diferentes adversidades presentadas durante el pasado o el

presente ciclo escolar, conjuntamente de prepararse para los retos que se puedan manifestar en un futuro.

Si bien podría decirse que todos están poniendo de su parte para efectuar su difícil labor educativa, es cierto que la llegada del COVID-19 vino solo a resaltar un conglomerado de necesidades y deficiencias en nuestro sistema educativo. Tal es el caso del nivel de comprensión lectora que se maneja en nuestro país.

El presente estudio tuvo en primer lugar la necesidad de diagnosticar los niveles de comprensión lectora que se manejan dentro de una muestra representativa de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50 en el Estado de Veracruz. Además de analizar si, en relación con el ciclo escolar 2018-2019, los alumnos y alumnas de dos grupos que ahora se encuentran en tercer grado, es decir los correspondientes al ciclo escolar 2020-2021 aumentaron o disminuyeron su nivel de comprensión lectora. Posterior a la fase diagnóstica, se diseñó y aplicó una propuesta didáctica en sólo uno de los dos grupos para observar si el comportamiento de esta variable impactó de manera positiva o negativa y en qué medida lo fue.

CAPITULO I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Planteamiento del Problema

El interés por estudiar el tema de la comprensión lectora en México nació a partir de la lectura de un artículo (Caracas Sánchez, 2020) relacionado con pruebas de evaluación de comprensión lectora a nivel nacional e internacional: Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), así como el análisis de resultados que demuestra los niveles de comprensión y competencia lectora que mantienen los alumnos y alumnas del territorio nacional mexicano. Las conclusiones de este texto sugieren un panorama preocupante respecto al sector educativo, asimismo de la necesidad de tomar cartas en el asunto para la mejora del aprovechamiento de los alumnos dentro del mismo ámbito.

Tal es el caso de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No 50, de acuerdo con las características observadas por la presente investigadora sobre la institución, en la que ha laborado ocasionalmente desde ya hace cuatro años, y por supuesto con el testimonio emitido de viva voz por el directivo del mismo plantel, se manifestó la inquietud ante el escaso nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la susodicha escuela. Fue notorio entonces que para progresar el nivel de comprensión lectora se requeriría emplear esfuerzos con el fin de conseguir en el alumnado mejores resultados y experiencias con la lectura.

Se consideró que, incluyendo este factor que en sí solo ya era un asunto urgente para atender, en el año 2020 se adhirió la llegada del COVID-19 acompañado de las medidas adoptadas por la SEP que incluyeron la educación básica a distancia a través de programas televisivos. Cabe mencionar que la situación ha dificultado en más de un estudiante su desarrollo académico, para lo cual se esperan como resultados el incremento de la brecha educativa y la deserción escolar. Es debido a las desfavorables circunstancias que impiden tomar acciones con los alumnos y alumnas de manera presencial que surgió la iniciativa de implementar propuestas didácticas a distancia por medio del aprendizaje móvil, con la intención de medir las condiciones, evaluar los niveles de comprensión lectora del grupo seleccionado. Del mismo modo conocer el asequible grado de impacto ante las circunstancias dadas desde el año 2020.

Bajo estas pautas se plantearon las siguientes preguntas: ¿La comprensión lectora de los alumnos de esta institución, la cual ya se encontraba comprometida de por sí, podría verse aún más afectada a raíz de la pandemia?, ¿cómo se podrían medir los posibles cambios?, ¿es posible buscar alguna solución que ayude a los estudiantes a trabajar y mejorar dichos niveles de comprensión durante la pandemia?

1.2 Hipótesis de Trabajo

H1: El nivel de comprensión lectora de los dos grupos de alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No 50 del ciclo escolar 2020-2021 disminuirá en comparación con los resultados registrados en el SisAT del ciclo escolar 2018-2019.

H2: El nivel de comprensión lectora de los dos grupos de alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50 puede mejorar a través de una propuesta didáctica mediante el aprendizaje móvil.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 General

Demostrar mediante un diagnóstico de toma de lectura que el nivel de comprensión lectora de dos grupos de alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No 50 del Estado de Veracruz del ciclo escolar 2020-2021 ha disminuido en comparación con los resultados obtenidos del SisAT del ciclo escolar 2018-2019 con la finalidad de evidenciar el retraso académico generado a raíz de la llegada del COVID-19 a México durante el año 2020.

1.3.2 Específicos

- a) Comparar los resultados obtenidos del programa SisAT sobre el nivel de comprensión lectora de los dos grupos de alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No.50 durante el ciclo escolar 2018-2019 con los resultados obtenidos del diagnóstico aplicado durante el presente ciclo escolar 2020-2021 a los nuevos alumnos de tercer año.
- b) Diseñar una propuesta didáctica de aprendizaje móvil enfocada en mejorar el nivel de comprensión lectora de un solo grupo.
- c) Aplicar la propuesta didáctica de aprendizaje móvil.
- d) Observar si la aplicación de la propuesta causó una diferencia considerable en la mejora de la comprensión lectora del grupo seleccionado.

- e) Establecer en qué medida la variable fue de utilidad para mejorar la comprensión lectora del grupo seleccionado.

1.4 Justificación

En primer lugar, se consideró relevante trabajar el tema debido a que durante los últimos años nuestro país ha mostrado resultados preocupantes en cuanto a comprensión lectora competente, entender las evidencias fue la primera causa. Al respecto Diana Barajas (2018) dice que los resultados obtenidos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización y el Desarrollo Económico (OCDE) revelaron que apenas el uno por ciento de los estudiantes mexicanos de los cuales formaron parte de la prueba PISA es capaz de comprender textos largos.

En segundo, se espera que los resultados de la presente investigación sean de provecho para futuros estudios sobre el área de la didáctica. Material de apoyo a investigadores interesados por el tema de la lectura y la comprensión a través de herramientas innovadoras como lo es el aprendizaje móvil. Considerando, además, en el mismo sentido que Caín (2010, como se citó en Silva Maceda & Romero Contreras, 2017), la necesidad de concentrar esfuerzos en el campo de las ciencias de la educación y de aceptar a manera de principio que el objetivo fundamental de la lectura es la comprensión.

Por lo tanto, en tercer lugar, se infiere que mientras el fenómeno acerca del proceso lector continúe vigente, es decir, siempre y cuando el conocimiento se fundamente a partir de la comprensión lectora a manera de medio de aprendizaje entre las vidas humanas, las investigaciones emanadas de ella continuarán siendo de utilidad

e indispensables para el mundo en sociedad (García M. A., Arévalo M. A. & Hernández C. A., 2018).

En cuarto lugar, el estudio permite conocer las posibles problemáticas y soluciones a partir de la llegada del COVID-19 en el contexto educativo. Lo que a su vez concederá diseñar un plan de apoyo a los docentes y estudiantes de la institución escogida a partir de lo generado desde la presente investigación. De igual forma será posible “sumarnos desde la investigación social, pedagógica e histórica, a la urgente interpretación y análisis de la pandemia en términos de sus efectos para un campo tan relevante en la sociedad como el educativo” (IISUE, 2020, p.17).

Por último, al igual que se mencionó en el planteamiento del problema, la tesis se dirigió bajo la sospecha y la necesidad de conocer en qué medida el nivel de comprensión lectora de dos grupos de estudiantes disminuyó a raíz de la llegada del COVID-19 a México. Al mismo tiempo adquirió el compromiso de aportar a la escuela seleccionada todos los datos obtenidos durante el inicio, desarrollo y cierre de la investigación para que igualmente sea de utilidad en futuros trabajos dentro de la misma.

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

En la realización del Marco Teórico hemos retomado varios autores, los cuales nos dan un panorama amplio de nuestro campo de estudio:

2.1 La comprensión lectora

2.1.1 La complejidad de la palabra leer

Para introducirse al tema de la comprensión lectora, antes que nada, hace falta establecer desde un principio que la palabra leer implica una infinidad de concepciones, perspectivas y autores, desde los cuales el presente fenómeno puede ser explicado. Con la intención de enunciar un ejemplo, de acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (DLE) se tiene el registro, hasta el momento, de al menos ocho acepciones. Sin embargo, al tratarse de un primer acercamiento sobre el fenómeno “quizás sea conveniente centrar el estudio al acto de leer representaciones impresas” (Medina, 2014, p.14), por lo que solo tres serían consideradas útiles en este sentido:

1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.
2. tr. Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica. Leer la hora, una partitura, un plano.
3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo. (Real Academia Española [RAE], s.f., definiciones 1,2,3)

Conocer por qué se solicita ser alguien constantemente operante a quien ejecuta la lectura es otra razón tomada en cuenta para observar que la complejidad del término leer al es algo todavía más profundo. Así mismo, Delia Lerner (2001), en comparación con la Real Academia Española, explica la acción de leer como una experiencia activa para quien la efectúa, en la que el individuo se involucra, adentra, indaga: se compromete con el texto. Y que para ello hace falta moverse, distanciarse, construir una postura ante lo dicho y lo no dicho.

Incluso, como Cassany (2006) afirma, al tratarse de un acto tan variado, la lectura ni siquiera podría ser representada a través de un solo camino, si no, mejor dicho, un movimiento que puede comenzar de distintos puntos. Y que, por consiguiente, las estrategias didácticas para llevarla a cabo resultan tan diversas respecto a la acción misma: “«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (pp. 23-24)¹.

De la misma forma, la propuesta didáctica para el presente estudio brinda la oportunidad de reforzar lo contemplado por Cassany acerca de los diversos modelos y herramientas para trabajar la lectura. Al estudiar el proceso sobre comprensión lectora, se constataron las posibilidades de aprendizaje desde una modalidad que requiere de alumnos y alumnas familiarizados con una, quizá no nueva pero sí poco acostumbrada hasta ahora, manera de aproximarse a la lectura a través de los dispositivos móviles.

¹ Las comillas latinas son del autor.

Será, pues, la construcción de comunidades lectoras móviles un nuevo soporte para el mundo educativo. Comunidades que, conscientes de la recurrente necesidad de cambios en la sociedad, aborden las subjetividades del lector del siglo XXI. Encargado de recuperar la esencia de un texto, transformándose y formándose por medio de la lectura desde su propia experiencia. De igual manera, se abre paso a la era de la alfabetización informática, en la cual, la didáctica de la lectura deberá enfatizar en resignificar, incluso mejorar sus prácticas respecto a las condiciones socioculturales actuales (Cañón, 2017).

Por otro lado, existen también diferentes tipos de concepciones acerca de la lectura. No obstante, debido a los ámbitos que abarca en atención al verbo, se consideró adecuado retomar la distribución de Cassany (2006). La clasificación de este autor permite observar un panorama completo, en el sentido de comprender el papel que juega el lector de manera individual, pero asimismo considerándolo parte de integral de la sociedad en la cual se encuentra inmerso.

La concepción lingüística es la primera forma en la que se explica el proceso de la comprensión desde una serie de operaciones semánticas y sintácticas realizadas por el lector con la finalidad de extraer el significado del texto:

Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. (Cassany, 2006, p.25).

La segunda es la concepción psicolingüística, que, el autor explica, no sólo se depende de las condiciones mencionadas en la primera clasificación. Es decir, que, para leer, aparte de conocer las unidades y reglas de un determinado idioma, se necesita además del desarrollo de habilidades cognitivas por parte del lector, como el aporte de conocimientos previos, la capacidad de realizar inferencias, crear supuestos y poder comprobarlos (Cassany, 2006). Bajo esta misma perspectiva Paula Carlino (2005) también argumenta que en la lectura, considerada por ella conforme fenómeno complejo, el lector coadyuva al texto para reproducir un significado apropiado, acorde al objeto leído. Vale la pena subrayar aquí la importancia que mantendrá el docente durante el momento de activación o estimulación de conocimientos previos en sus alumnos. Para los profesores es necesario poner atención a todos los factores que le permitan guiar al alumno al conocimiento, antes, durante y después de la lectura, ya que ello les facilitará ubicarse y prepararse adecuadamente al momento de leer.

La última es la concepción sociocultural, bajo la cual establece que las prácticas sociales y culturales del lector influirán en la comprensión del texto. En consecuencia, se asume al mismo tiempo que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, p. 38).

Y en efecto, dentro de la concepción sociocultural es crucial cuestionar cuáles han sido las implicaciones resultantes acerca de las nuevas sociedades lectoras. Quienes, abiertas a la pluralidad así como a los cambios tecnológicos y sociales, conforman, comprenden y se fortalecen a través de la diversidad que la lectura y escritura ofrecen;

ya sea creación, expresión, palabra o diálogo (Martos Núñez & Campos Fernández-Fígares, 2013).

Es a partir de estos modos que los sujetos lectores en función de diversos soportes textuales se construyen. Sin dejar de considerar los cambios que ocurren en los objetos leídos: su facilidad de distribución y acceso a los mismos: “leer y escribir presuponen, por ello, una alfabetización cada vez más exigente que permita la interacción con estos soportes en el marco de concebir la lectura como una práctica sociocultural que contribuya a formar lectores críticos y permanentes” (Cañón, 2017, p. 13).

Para concluir el presente apartado sobra decir que la lectura es un proceso tan diverso y profundo el cual no se trata ni debería verse como “una herramienta de acceso a lo que dicen los textos, a lo que otros han elaborado” (Solé, 2012, p. 51), sino, al contrario, debe tratarse con la relevancia o prioridad de ser “un instrumento de pensamiento, una verdadera herramienta conceptual, lo que posee no pocas implicaciones en la enseñanza” (Solé, 2012, p. 51). De ahí que tampoco se pueda omitir la importante relación que mantiene este tema en la escuela, debido a que es ahí el espacio donde, a partir de la lectura, es posible sacar la “carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (Lerner, 2001, p.115). Donde aprendemos y demostramos, afirma Vallés Arándiga (2005), ser competentes para la lectura comprensiva, garantizando el acceso al conocimiento escrito, al aprendizaje y la cultura.

2.1.2 Competencia y comprensión lectora

La OCDE define la competencia lectora como la “capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (2006, p. 48). Dicha capacidad que posee el lector no es algo que se construya de la noche a la mañana. Se trata de un proceso en el cual el individuo se irá desarrollando y actualizando. Isabel Solé en este caso afirma que:

La capacidad lectora no se aplica indefinidamente «tal cual»², sino que se reconstruye y se hace más compleja a medida que participamos en situaciones significativas y retadoras de lectura, que exigen moldearla e incorporar nuevas dimensiones, especialmente cuando se encuentra al servicio de objetivos de aprendizaje. (2012, p.52)

Entonces es necesario inferir que haber aprendido a leer es apenas el inicio, porque la acción inicial en sí sola no basta para desarrollar esta competencia. Se trata de un camino de construcción y actualización, a partir del cual la comprensión lectora funcionará como llave de acceso a distintos conocimientos al mismo tiempo que fortalecerá al sujeto en el desarrollo de la misma, convirtiéndolo en alguien competente:

Es muy frecuente creer –o actuar como si implícitamente se creyera– que una vez que un estudiante «ha aprendido a leer»³ –entendiéndose por ello que comprende el significado de determinados textos– podrá usar sin problemas la lectura para

² Las comillas latinas son de la autora.

³ Las comillas latinas son de la autora

aprender a partir de textos distintos y más complejos, como lo son los propios de las diversas disciplinas –de elevada densidad léxica e informativa, de estructura expositiva, que presuponen conocimiento específico, que pueden presentar perspectivas distintas sobre una misma cuestión, etc. (Solé, 2012, pp. 51-52)

Se asume entonces que no existe la competencia sin comprensión. De modo que tampoco podría aceptarse como acto lector algo que carece de su principal función. Si retomamos la definición de la OCDE, el primer componente de la competencia lectora es el de la comprensión. Ya que sin ella es imposible acceder, ocupar o examinar textos sin antes haber transitado a través de este proceso. Sin embargo, tampoco se trata de definir fenómenos aislados, sino por el contrario, hablar de dos fases o planos del ser humano en su papel de lector: el individual que abarca la comprensión y el social en el que el lector es dado a ejecutar dicha competencia:

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. (Jiménez Pérez, 2014, p.71)

Fue preciso mencionar el aspecto de competencia lectora ya que también la escuela es responsable de preparar académicamente a los seres humanos para la vida en sociedad. En tal caso la lectura ayudará a construir nuevos saberes no solo para la etapa estudiantil de los lectores, sino además en el desarrollo de competencias para la sociedad. “Comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable, no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas” (Solé, 1987, p. 1).

2.1.3 La Comprensión Lectora

La comprensión lectora puede ser vista de dos formas: a manera de producto o proceso⁴. De acuerdo con Vallés Arándiga (2005), vista como producto, la comprensión lectora será el resultado entre la convivencia que ha tenido el lector con el texto. Mientras que, en la cara del proceso, se refiere a las operaciones o actividades que el lector realiza para obtener el significado del objeto leído.

Para los fines del estudio, fue conveniente profundizar en la comprensión lectora vista desde el proceso. Ya que interesó observar si a través de las actividades propuestas en la investigación fue posible medrar los niveles de comprensión lectora, además de

⁴ En su libro *Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension*, Catherine Snow (2002) explica que la comprensión lectora consiste en el “proceso de simultánea extracción y construcción del significado a través de la interacción con el lenguaje escrito” (p. 11). Al igual que Vega López, Perales Escudero, Correa Gutierrez, Murrieta Loyo, & Reyes Cruz, autores que entienden la comprensión como un “proceso de interacción entre el lector, su conocimiento previo del tema, los textos, los objetivos y estrategias que trae al acto de lectura, acercándose a un nivel de comprensión literal o profunda -significativa-” (2019, p.1081).

Felipe Garrido igualmente define la comprensión lectora como un proceso, pero no sólo aquella que ocurre sólo con el lenguaje escrito sino también a la “capacidad de atribuir un significado o un sentido al texto —y a cualquier otra cosa; así leemos una pintura, una película, un programa de televisión, nuestras relaciones personales; así leemos el mundo” (1999, p.75).

valorar, diseñar y rediseñar estrategias para aplicarlas a los alumnos. Así pues, se entendió que la comprensión lectora es:

El proceso interactivo, entre el lector y el texto, donde el que lee, motivado y apoyado en su experiencia previa, descifra y analiza lógica y coherentemente; genera un diálogo interno con el escrito; compara, reflexiona, infiere, genera cuestiones susceptibles de confirmación o corrección y crea representaciones mentales que le acercan al significado del texto, sentimientos e intencionalidad del autor. Todo esto, incrementa el conocimiento del sujeto que comprende el escrito, reconstruyendo su saber y transformando su ideología y comportamiento. (Cantú Cervantes, De Alejandro García, García Sandoval, & Leal Reyes, 2017, p. 81)

2.1.4 Modelos teóricos de la comprensión lectora

Es importante que para poder construir propuestas de calidad en torno a la lectura, se deban conocer primero las bases teóricas desde las cuales se han instaurado los modos de investigar la comprensión lectora. Esto incluye cuestionar formalmente de qué manera se aprende, cómo es que funcionan el aprendizaje de los seres humanos y buscar posibles soluciones en favor de contribuir desde la labor académica o profesional comprometida con la educación. Sobre todas las cosas, se debe tener en cuenta la responsabilidad que conlleva tratar con la formación de personas que, en gran medida, dependenderán de la manera de abordar dichos procesos. Los modelos teóricos hacen referencia a las distintas perspectivas desde las cuales, a lo largo de historia, los investigadores han abordado el tema de la comprensión lectora para tratar de explicar cómo la persona aprende a procesar el texto para obtener una experiencia exitosa con

su lectura. Dichos modelos se dividen en tres: los modelos ascendentes, los descendentes y los interactivos (Sanz Moreno, 2003).

En primer lugar se encuentran los modelos ascendentes que “definen la lectura como un proceso secuencial desde las unidades lingüísticas sencillas a las más complejas: palabra, frase, texto” (Sanz, 2003 p.14). Además se empeñan en que el individuo deba aprender la relación entre la grafía y el sonido a través de los nombrados métodos fonéticos (Solé Gallart, 2001). Sin embargo, el mismo autor en otro de sus textos afirma que “estos modelos han sido criticados al no explicar una serie de fenómenos que se dan en el proceso lector” (Sanz, 2003, p.10).

El segundo corresponde a los modelos descendentes, quienes parten de las ideas más globales agudizándose hacia las más discretas (Solé Gallart, 2001). Estos centran la atención en estudiar, al igual que Cassany (2006) con la perspectiva psicolingüística de la lectura, el rol desempeñado por el lector:

Se pone el acento en la información no visual que todo sujeto debe aportar, en cualquier lectura, para que se produzca la comprensión de la información visual que ofrece el texto. Los buenos lectores no leen palabra por palabra, en un proceso lineal, sino que leen significados. Y, según el uso que hagan de su información no visual, la lectura será más o menos eficaz. (Sanz, 2003, pp.14-15)

En tercero, los modelos interactivos. Derivados del resultado de la sumatoria de los dos modelos explicados anteriormente. Manejan que, en la búsqueda de significado, la lectura se convierte en un juego simultáneo entre procesamientos ascendentes y descendentes (Solé Gallart, 2001). Además de considerar factores como:

La complejidad de la información proveniente del texto y también la información no visual que aporta el lector; pero sobre todo pretenden estudiar y explicar las relaciones entre ambos factores. La información no visual es de muy diversa naturaleza. Incluye conocimientos sobre las reglas que rigen la descodificación de la lectura y sobre la estructura de los textos, las intenciones del escritor, etc. (Sanz, 2003, p.15)

2.2 El Sistema De Alerta Temprana (SisAT)

2.2.1 Componentes del SisAT

La Secretaría de Educación Pública por medio del documento Orientaciones para el Establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en escuelas de educación básica define el SisAT como:

Un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso abandonar sus estudios; permite fortalecer la capacidad de evaluación interna e intervención de las escuelas, en el marco de la autonomía de gestión. (SEP, 2016, p.9)

De manera general, este sistema permite conocer en qué medida o situación de riesgo se encuentran los alumnos y alumnas de una determinada institución, de acuerdo con tres aspectos básicos: lectura, escritura y calculo mental. Inclusive, según el texto, contar con la información que el SisAT proporciona, ayuda a prevenir y disminuir el porcentaje de deserción escolar.

El SisAT reúne la información a través de “herramientas para la toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental” (SEP, 2016, p.11). Dichas herramientas se emplean bajo “un procedimiento ordenado, materiales de trabajo, rúbricas y formatos de registro, así como una aplicación informática para el procesamiento de los resultados” (SEP, 2016, p.11) lo que permite conocer de manera fácil y puntual la información estadística acerca de la institución.

En lo que respecta a la lectura, punto principal retomado en esta investigación, el SisAT establece seis parámetros al momento de evaluar. Estos son: fluidez, precisión, atención a errores, uso adecuado de la voz, seguridad y disposición al igual que la comprensión (SEP, 2016, p. 32) los cuales serán explicados a continuación. Sin embargo, debido a los acontecimientos actuales que impiden la valoración, desarrollo y observación de la lectura de manera presencial, durante el actual estudio se remplazó a la rúbrica por una lista de cotejo para llevar a buen término en modalidad a distancia.

Para Martos Núñez & Campos Fernández-Fígares (2013) la fluidez se relaciona con la cantidad de palabras que un lector puede leer en un tiempo determinado. Generalmente se consideran cuántas es capaz de leer por minuto. Una velocidad lectora no adecuada puede hacer perder el sentido de lo que se está leyendo, pues la lentitud en la lectura puede provocar escasez sobre el recuerdo de las palabras y el significado se extravíe (Bofarull, 2001). Aunque a la par de los autores, cabe aclarar que la fluidez y los demás componentes por sí solos no son ni se establecen como un pase directo a la comprensión, sin embargo, son considerados indicativos del proceso.

Por otro lado, el componente de la precisión se encarga de cuantificar los errores o bien, marcar la exactitud del lector durante la lectura de un texto en voz alta (Bolaños García & Gómez Betancurt, 2009). Se supone que tanto la velocidad lectora del sujeto además de la precisión, dentro del proceso de la comprensión lectora son componentes indisociables. En palabras de la Doctora María del Carmen Gonzales Trujillo “evaluar la precisión sin considerar la fluidez proporciona una información sesgada no completamente válida para aplicar estrategias de instrucción que resuelvan el problema” (González Trujillo, 2005, p. 72).

La atención es, desde la psicología, “un proceso de concentración” (Galimberti, 2002, p.125). Dicho proceso cognitivo consiste en percibir conscientemente algo del entorno que nos rodea, (Gómez Macker & Peronard, 2008). Concretamente, la atención en la lectura exige dirigir y sostener el cuidado necesario que el texto demanda.

Mientras tanto el uso adecuado de la voz se refiere al “patrón perceptivo de entonación, acentuación y pausas” (Nagel, Shaphiro y Nawi, 1994; Speer, Crowder y Thomas, 1993 como se citó en González Trujillo, 2005, p.68). A tal efecto, se espera que el lector sea consciente de modular su voz al momento de leer.

La seguridad y disposición frente al texto responde a la noción de actitud, es decir, a la capacidad de “aceptación, indiferencia o rechazo” (Saavedra, 2001, p. 8) que tiene el lector con el texto.

Por último, la comprensión lectora, momento en el que el estudiante demuestra su capacidad de comunicar o compartir información obtenida, destacar ideas y poder utilizar el texto para generar sus propias opiniones: “puede definirse como el entendimiento del

significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo por parte de quien lo lee” (Martos Núñez & Campos Fernández-Fígares, 2013, p. 135).

2.3 Constructivismo

Se ha abordado la postura constructivista para este estudio ya que interesa dirigir la atención en el papel activo que mantiene el estudiante durante la fabricación de su conocimiento en función de su entorno. Así pues, afirma Carretero (2005), el enfoque constructivista defiende la idea de que el individuo no es un producto de lo externo y tampoco de sus luchas internas, sino de una construcción propia, resultado de la interacción entre ambos factores. De modo que el conocimiento no estará replicando a la realidad. Al contrario, éste será fundado mediante las propias experiencias del individuo con el medio, es decir, con sus vivencias iniciales hacia la actividad transformadora. Para el caso de la lectura este modelo la define desde una concepción interactiva en la que participan lector y texto (Bofarull, 2001). El lector o sujeto activo se encargará de procesar la información que lee en función del objetivo planteado en la actividad, para finalmente llegar a interpretar y construir significado.

En el enfoque constructivista, el encargado de orientar a los alumnos en la construcción de conocimientos será el docente. Quien, responsable de su cargo, deberá de guiar, motivarles de manera adecuada, y por supuesto de brindar las herramientas acordes a sus necesidades, considerando los marcos de referencia o puntos de los que el alumno parte en cuanto a su estructura interna, durante el inicio, desarrollo y cierre del proceso. Para Mayer (2004) es:

El papel del maestro fundamental para dirigir las acciones en pro de la eficacia de los aprendizajes, ya que además de guiar, el profesor es aquel que elabora la planeación metodológica, estrategias y programas de intervención pertinentes para subsanar dificultades encontradas en sus alumnos; considerando la motivación en cada situación, para posibilitar su disposición. (Mayer, 2004, como se citó en Cantú Cervantes, De Alejandro García, García Sandoval, & Leal Reyes, 2017, p. 29-30)

Y es desde la teoría de Piaget (Schunk, 2012) que se asume el deber del maestro al tomar en cuenta una serie de factores desde los cuales se tendrá que llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es necesario que fije su atención en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos, en otras palabras, en las capacidades que éstos tienen para germinar o prosperar conocimiento; promueva la adquisición de un papel más activo, en el que se mantenga dinámico o en movimiento su papel de protagonistas; provoque incongruencias, necesarias para la estimulación por parte de su entorno; así como también fomente la interacción social entre los alumnos participantes.

Según Schunk (2012), para Piaget el proceso cognitivo se compone de cuatro elementos básicos: “la madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el entorno social y el equilibrio” (p.236); pero afirma que del último dependerán los otros tres. El equilibrio será considerado el punto de ecuanimidad entre el estado interno del individuo con la realidad externa. Para que el alumno pueda alcanzarlo deberá pasar por dos procesos necesarios: el de asimilación y el de acomodación. “La asimilación consiste en ajustar la realidad externa a la estructura cognoscitiva existente” (Schunk, 2012, p.236). Mientras tanto “la acomodación consiste

en cambiar las estructuras internas para lograr que sean congruentes con la realidad externa” (Schunk, 2012, p.236).

Para ello, se espera que el individuo aprenda a partir de mecanismos o estímulos de naturaleza externa que lo problematicen o comprometan hasta cierto punto dentro de su realidad interna, pues, de esta manera, la persona buscará la forma de reincorporarse y lograr conseguir de nuevo la armonía que le fue arrebatada. Al respecto Schunk (2012) menciona que:

El desarrollo cognoscitivo únicamente se puede dar cuando, a través del equilibrio, se busca resolver el desequilibrio o conflicto cognoscitivo que surge en el momento en que las creencias del niño no coinciden con la realidad observada, es decir, cuando ocurre un suceso que modifica sus estructuras cognoscitivas. (p.238)

No obstante, para poder generar desequilibrio en los alumnos, hace falta primero identificar papeles y asumirlos como sujetos activos dentro del proceso. Por tal razón es importante recordar el término aprendizaje situado, pues remarca sus intereses sobre el papel dinámico del alumno durante el desarrollo y adquisición de conocimientos en relación con el contexto situacional que esté atravesando. En un aprendizaje situado, los principiantes, en este caso, los alumnos, con el apoyo de un guía o modelo, o sea, el profesor, adquieren poco a poco mayores responsabilidades hasta que logran establecerse capaces de manera independiente. Al mismo tiempo, para la actual investigación, implica un reto conocer dichas características, además de aplicar los elementos necesarios para hacer realidad, en modalidad a distancia por medio de los

dispositivos móviles, un aprendizaje impartido a los alumnos desde casa (Woolfolk, 2010).

Por otra parte, la teoría de Vygotsky resalta la interacción del estudiante con su ambiente social además de cómo estas relaciones influyen y favorecen su conocimiento. El psicólogo ruso (1978) denominó zona de desarrollo próximo a “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (p.79).

Schunk (2012), igual que Vygotsky, también dice que cuando las personas interactúan en su entorno, dicho de otra manera, cuando trabajan de manera colaborativa, excitan y activan sus procesos de aprendizaje. De tal manera que con base en nuevas experiencias permiten modificar y transformar sus conocimientos previos y estructuras mentales en algo nuevo.

Quizá, para el momento que el mundo entero se encuentra viviendo, esto es, a raíz de la pandemia y derivada de ella la ya nombrada modalidad a distancia, la falta de interacción de manera presencial entre los alumnos y maestros pueda ser un factor determinante, en el sentido de resultar limitante para el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, habría que observar detenidamente la aseveración, pues tampoco se puede descartar, ni dejar de estudiar, el papel que en la actualidad juegan las redes junto con las tecnologías de la información y la comunicación las cuales hacen posible la interrelación diaria entre seres humanos desde el plano educativo.

2.4 El aprendizaje móvil (m-learning)

Antes de comenzar a hablar del aprendizaje móvil, sería de utilidad detenernos un poco para comprender qué es la modalidad a distancia. De acuerdo con Juan Carlos Asinsten (2007) durante el siglo XX, esta modalidad comenzó a desarrollarse con el surgimiento de universidades abiertas como la de Reino Unido y la Universidad Nacional de Educación a Distancia en las que el docente ya no daba clases de manera presencial o en algunos casos no llegaba a verse nunca con sus alumnos. Es por ello que al comenzar a desarrollarse el modelo a distancia, surgió la necesidad de crear textos y contenidos lo suficientemente aptos para suplir la supuesta⁵ ausencia del profesor.

Aunado al párrafo anterior, el surgimiento y proliferación de las computadoras así como la llegada del internet provocó una revolución en la manera de procesar y almacenar información. Es evidente pensar entonces que, al mismo tiempo, dicha revolución generaría cambios dentro del mundo educativo, tanto en la modalidad a distancia como la tradicional. Dando la bienvenida a la virtualidad, a las nuevas tecnologías de la información y comunicación que desde entonces hasta ahora han sido “parte de la realidad existente” (Asinsten, 2007, p. 16) dentro y fuera del contexto educativo.

Cabe recordar algunas particularidades que diferencian la modalidad presencial de la virtual. Entre ellas se encuentran la asincronía, característica referente a la libertad

⁵ Se hace énfasis en la palabra supuesta debido a que el rol del profesor no se ausenta, en palabras de Asinsten (2007) se desdobra. Por un lado, se encuentra el que transfiere la información ahora mediante diversas tecnologías, entendido como docente contenidista, mientras por el otro el que acompaña a los estudiantes a superar las posibles dificultades de aprendizaje, denominado docente tutor. La separación de estos procesos, antes contenidos en la clase tradicional se convierten en procesos diferenciados en el tiempo. Pues ahora la génesis de contenidos se debe preparar en una etapa previa al cursado.

desde la cual docente y alumno pueden acceder desde cualquier momento del día que para ellos resulte conveniente; la distancia, que implica la no presencia física ni convivencia del docente y el alumno dentro del mismo espacio; la preparación de tiempos, en la cual el docente debe organizar y gestionar con detenimiento el tiempo disponible para desarrollar cada una de sus actividades; la práctica de estrategias y actividades; la planificación docente, en la que muchas ocasiones se recurre a la interdisciplinariedad, a su vez la participación de otros expertos en su área como diseñadores gráficos, informáticos, etc.; la organización y distribución de los estudiantes en el aula virtual además de la comunicación establecida de los estudiantes; sin dejar de lado la atención a la diversidad cultural. (Asinsten, 2007).

Otra característica importante dentro del mundo de la educación virtual es que, a diferencia de la presencial, el material didáctico, o sea, el “soporte de los contenidos utilizados en los procesos educativos” (Asinsten, 2007, p. 25) juega un papel crucial, puesto que deja de ser el auxiliar del docente para tomar el lugar central durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esta razón que la persona o grupo de personas encargadas de diseñar el material didáctico, sean docentes o investigadores, deben poner todo su empeño en elaborar adecuadamente un soporte aceptable para las condiciones de los alumnos bajo dicha modalidad.

Ahora bien, el aprendizaje móvil se refiere a la utilización y aprovechamiento de dispositivos móviles ya sea de manera individual o en combinación con otras tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el objetivo de acceder al aprendizaje de manera sencilla desde cualquier hora o lugar en el que el individuo se encuentre (UNESCO, 2013). En la actualidad, existen tres líneas desde las cuáles es trazado el

aprendizaje móvil: Es relevante recordarlas ya que conocer las posturas permite comprender y delimitar los estudios con base en el interés o atención que se planea brindar:

1. Tecnocéntrica. Desde esta posición podemos entender el aprendizaje móvil como el aprendizaje que se lleva a cabo con la ayuda de los dispositivos móviles. Es por tanto una definición en la cual hacemos hincapié en la tecnología, y es la concepción que imperó durante los primeros momentos.

2. En relación con el e-learning. En esta perspectiva el aprendizaje móvil es percibido como una extensión del e-learning que de verdad nos permite que el aprendizaje se pueda producir en cualquier tiempo y lugar, al no tener el alumno la necesidad de tener que estar unido físicamente al ordenador.

3. Centrado en el alumno. Desde esta posición es visto simplemente como aprendizaje, pero donde lo significativo es la movilidad del usuario, no de la tecnología. (Brazuelo y Gallego, 2010; Paine, 2011, como se citó en Castaño Garrido & Cabero Almenara, 2013)

Dentro de los dispositivos móviles se puede hallar una extensa variedad de tecnologías, dentro de los más comunes se encuentran los teléfonos celulares, las tabletas electrónicas, los lectores de texto, etc. Las características principales de éstos consisten en poder ser manipulados por una sola persona o usuario, tener la capacidad de recibir, almacenar y compartir contenidos audiovisuales, contar con acceso a internet y permitir al usuario mantenerse en comunicación (UNESCO, 2013).

Algunos autores como Fombona Cadavieco & Pascual Sevillano (2013) establecen también que el uso de “pequeños equipos portátiles” (p. 213) brinda la oportunidad de gestionar datos para, en este caso, lograr la interacción durante el proceso enseñanza aprendizaje. Es por tanto que el uso de teléfonos móviles resulta de utilidad para ampliar el acceso a la educación. La ejecución de esta tecnología bajo fines educativos, desde un principio, concede al usuario el manejo de información que antes se pensaba escasa y ahora se vuelve una llave de acceso al conocimiento.

El potencial de los teléfonos móviles beneficia tanto a estudiantes como a profesores ante la falta de recursos económicos o humanos. Es innegable de igual forma el hecho de que ha sido de apoyo en todas las circunstancias complejas por las cuales el mundo entero se encuentra pasando. Los teléfonos móviles, sin duda, pueden mejorar provechosamente las condiciones de comunicación entre los docentes y alumnos mediante la participación virtual activa (UNESCO, 2012).

Castaño Garrido & Cabero Almenara (2013) indican que el aprendizaje móvil favorece dos aspectos primordiales. El primero es que los dispositivos móviles conceden a quien lo usa acceder a una basta cantidad de fuentes de información de manera inmediata desde cualquier punto con acceso a internet. Lo cual, contribuye a que el alumno pueda desplazarse en distintos contextos espaciales y aun así, no distanciarse de los contenidos. La segunda es que, incluso desde una postura constructivista, el aprendizaje móvil impulsa la autonomía de los alumnos para ser verdaderos constructores de su conocimiento y deja a un lado la simple transmisión de conocimientos.

La Universidad Politécnica de Madrid (2013) enlista una serie de ventajas que hacen del aprendizaje móvil una puerta hacia el aprovechamiento dentro del marco de la educación a distancia. Entre las oportunidades ofrecidas por el aprendizaje móvil se encuentran: la ubicuidad, que permite al usuario acceder desde cualquier lugar y momento del día; la flexibilidad o capacidad de poder adaptarse a las necesidades de cada usuario, el tamaño del dispositivo que lo vuelve portátil y de fácil traslado, la inmediatez con la que se recibe y se envía información, lo potencialmente motivante que resulta el dispositivo para el usuario; en comparación con los costos de otras tecnologías, lo accesible que llega a ser; fomenta en el alumno un papel activo, el usuario conoce cualquier tipo de información por medio de la red y a través de distintas aplicaciones; también se beneficia de los elementos que conforman los dispositivos como la pantalla, cámara y el micrófono que favorecen el enriquecimiento del aprendizaje.

Sin embargo, pese a los beneficios enlistados con anterioridad, cabe señalar que todavía existen limitantes para el aprendizaje móvil que deben reflexionarse. Por un lado, se encuentran los relacionados con la tecnología móvil en los cuales se incluye los reducidos tamaños de las pantallas, o que los dispositivos no cuenten con la suficiente capacidad de almacenamiento, además del tiempo de vida de la batería o la incapacidad para ejecutar aplicaciones (Universidad Politécnica de Madrid, 2013). Por otro, se evidencia que a pesar de las amplias capacidades del aprendizaje móvil que puede proporcionar dentro del mundo educativo existen aún retos por alcanzar. Hace falta trabajar con ciertos obstáculos; entre ellos la carencia de modelos y teorías de aprendizaje, la escasa participación en la investigación y elaboración conveniente de contenidos en función del aprendizaje móvil (Castaño Garrido & Cabero Almenara, 2013).

En este último aspecto correspondiente a la fabricación de contenidos educativos, vale la pena recalcar la importancia de la adecuada atención hacia objetivos y materiales destinados al aprendizaje móvil. Pues de nada sirve la intención de cambio educativo si desde un principio se continúa pensando en planear contenidos de la misma forma que el salón de clases. Ante la reflexión acerca del dinamismo y la ubicuidad que conlleva el aprendizaje, Camacho y Lara enlistan una serie de características y fundamentos para el diseño de contenidos m-learning:

Tabla 1

Fundamentos y características de rediseño de los contenidos para el m-learning

Fundamentos	Características
Diseño simple y sencillo.	Módulos cortos y directos (5 minutos).
Menor densidad de información.	Multimedia.
Multimedia.	Activos, 'aquí y ahora'.
Colaborativo.	Actualizados y de renovación continua.
También pequeñas aplicaciones (Apps)	Adaptados al tamaño de la pantalla

Nota: (Camacho y Lara 2011, p.27)

Todo lo antedicho se puede resumir en el siguiente modelo propuesto por Koole (2009) quien establece el marco para el análisis racional de la educación móvil, FRAME por sus siglas en inglés. Aquí se presentan tres aspectos: el primero que considera al estudiante, es decir al sujeto y todos los elementos que se deben tomar en cuenta para estimular su desarrollo de aprendizaje; el aspecto social, que considera la convivencia e interacción entre los individuos; finalmente el tema de los dispositivos, donde se debe poner atención al tipo y calidad de tecnología móvil que se vaya a utilizar.

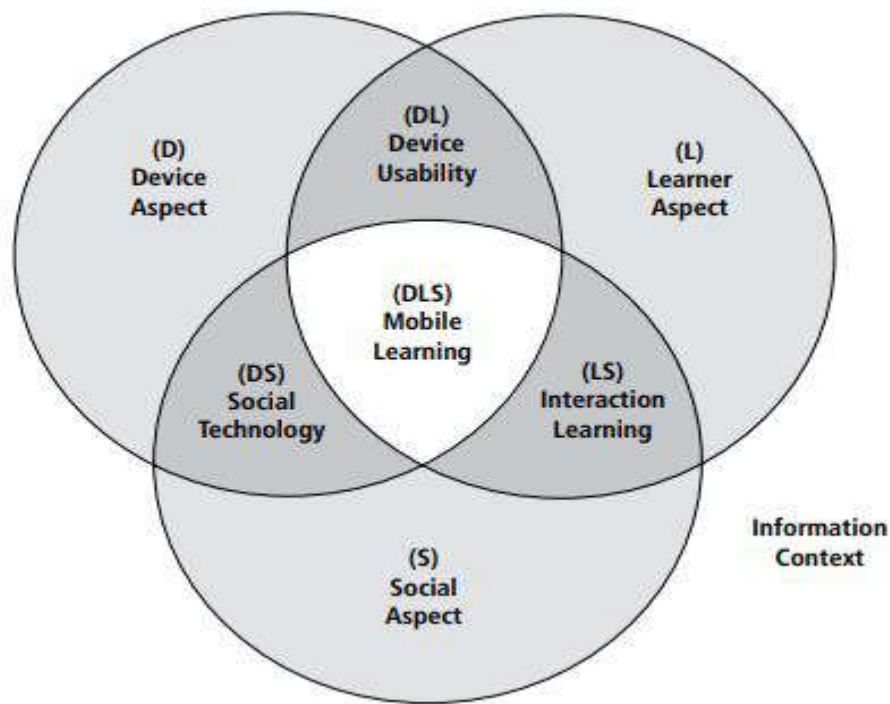


Figura 1

The FRAME model

Nota: (Koole, 2009, p. 27)

Pero sin la menor duda, conforme se verá en el desarrollo de la siguiente investigación, un reto aún más importante dentro del contexto educativo mexicano es aquel que se relaciona con los obstáculos sociales y económicos que lo rodean. En un país en vías de desarrollo como México la dificultad de acceso a la tecnología móvil y a la red a un costo accesible para los habitantes dista mucho de la realidad actual que los estudiantes se encuentran viviendo.

Al conjunto de diferencias educativas, sociales y económicas en sectores de la población con restringido acceso, utilización y calidad tecnológica se le conoce por el nombre de brecha digital (Martos Núñez & Campos Fernández-Fígares, 2013). Que más allá de representar un impedimento, debería ser, en cambio, un impulso o motivo hacia el mejoramiento de las condiciones tecnopedagógicas para cada contexto educativo del territorio nacional mexicano así mismo, del correcto desempeño de competencias tecnológicas en la sociedad.

Efectivamente, es necesario que se garanticen escenarios educativos que permitan trabajar en condiciones óptimas para el proceso de enseñanza y aprendizaje móvil. Para lograr con éxito este objetivo se necesita antes, parafraseando a Castaño Garrido & Cabero Almenara (2013), facilidad a equipos tecnológicos, capacitación a profesores en nuevas metodologías, integración y tolerancia hacia las tecnologías en la práctica educativa además de un trabajo no aislado, sino en el que la institución trabaje de manera colaborativa para crear comunidades virtuales de aprendizaje.

CAPITULO III LA LECTURA EN MÉXICO

3.1 La mirada Internacional sobre la lectura en México

A nivel internacional la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que en promedio un mexicano lee alrededor de 3 libros al año. Por otra parte, 48% de los jóvenes pertenecientes a esta nación jamás ha estado en una biblioteca (Notimex y el Siglo de Torreón, 2015).

La información anteriormente señalada incide, por ejemplo, en lo dicho por Uribe (2018) al confirmar que el panorama acerca de los niveles de lectura en México es alarmante, y es en la educación básica donde el problema surge y se dispersa a través de todo el sistema educativo. Como enuncia el autor, la dificultad que implican estos niveles se va agravando hasta que el individuo se convierte en un adulto con analfabetismo funcional. Situación que a su vez limita sus capacidades para la vida social y el campo laboral.

Garduño (2019) advierte los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2015 (PISA) que exponen a los estudiantes mexicanos por debajo del promedio con 423 puntos en comparación con los 493 que representa el promedio en la lista de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Los datos indican que México se encuentra en un nivel de lectura similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago y Turquía. Por si fuera poco, enuncia la autora, “cuarenta y dos por ciento de los estudiantes nacionales no alcanzaron el nivel mínimo de competencias en lectura, es

decir, lo cual significa que no tienen habilidades para participar efectiva y productivamente en la sociedad moderna” (párr.3).

3.2 Resultados nacionales sobre la lectura en México

Solo para ilustrar más el estado lector de nuestro territorio, en el 2005, declara el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) los alumnos de los estados de menor puntaje en la prueba PISA fueron Oaxaca, Tabasco y Guerrero, quienes se ubicaron por debajo de algunos países con puntajes deficientes en competencia lectora como, Indonesia y Túnez.

3.3 Nivel Estatal: el caso de Veracruz

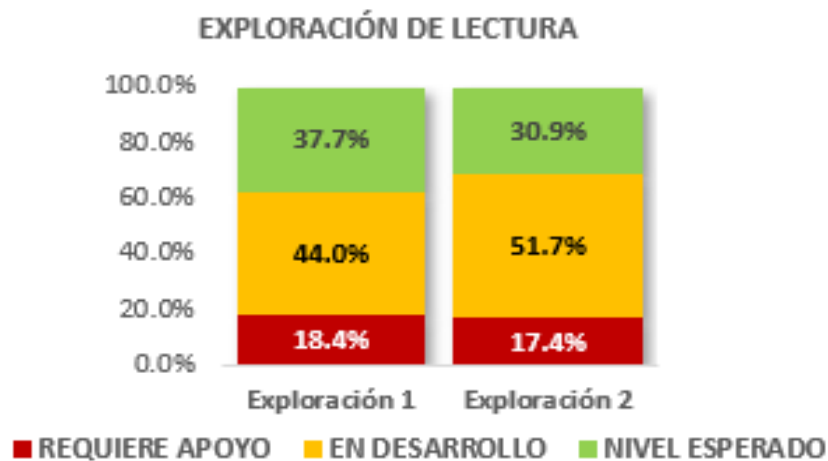
En el caso del estado de Veracruz, un estudio realizado por la Universidad Veracruzana (UV) junto con el Centro de Investigación en Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Unidad Golfo, con la finalidad de investigar el rendimiento de niños y niñas en las materias de español y matemáticas revela que, aunque el 95% de los alumnos de secundaria participantes pudo leer una historia, solo el 83% alcanzó a comprenderla (Vivanco, 2015).

3.4 Nivel Institucional: la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50

La Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50 pertenece al municipio de Tlacotepec de Mejía en el estado de Veracruz. En la figura 1 se observan los resultados porcentuales obtenidos a nivel institucional sobre lectura de acuerdo con las exploraciones elaboradas y registradas en el SisAT durante el ciclo escolar 2018-2019.

Gráfica 1

Exploración de lectura



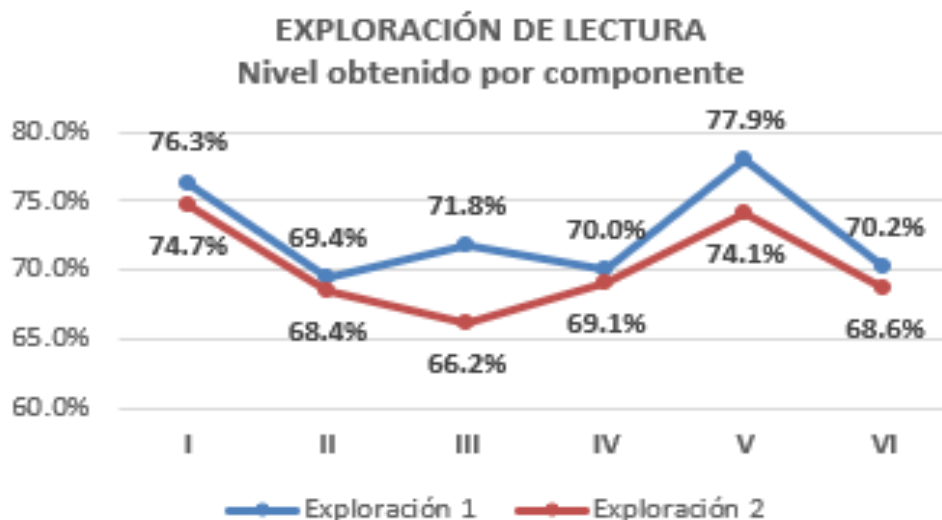
Nota: gráficas proporcionadas por la institución

Es posible observar que apenas un tercio de los alumnos de esta escuela cuentan con un nivel de lectura adecuado, mientras tanto los otros dos tercios se encuentra en desarrollo o requiere de apoyo. Incluso, si se comparan los porcentajes de nivel esperado de la primera y la segunda exploración es evidente que al finalizar el ciclo escolar menos alumnos y alumnas alcanzaron a cumplir con este parámetro.

Lo anterior se comprueba mediante la figura 2, que al igual que la figura 1 expone a nivel institucional el porcentaje de lectura alcanzado, pero esta vez por componente: I (fluidez), II (precisión), III (atención a errores), IV (uso adecuado de la voz), V (seguridad y disposición) por último VI (comprensión), siendo el de atención a errores el resultado más evidente.

Gráfica 2

Exploración de lectura

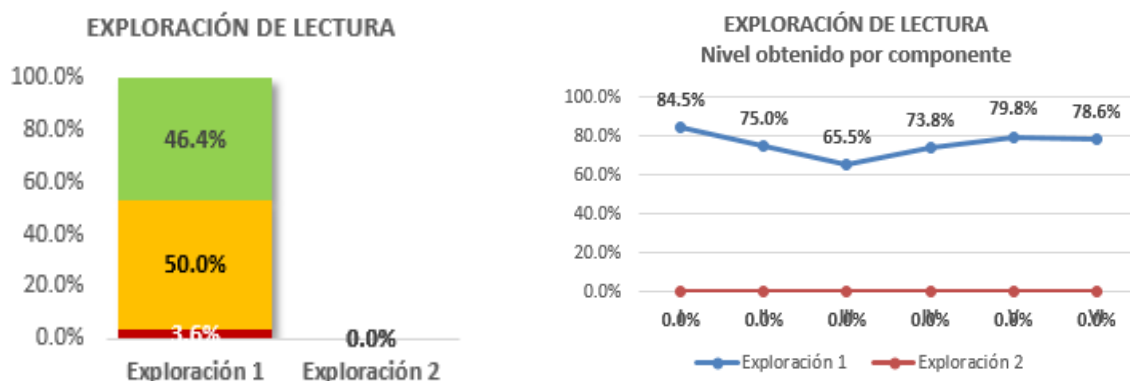


Nota: estadísticas proporcionadas por la institución

En el caso de los dos grupos que conforman tercer grado se presentan los siguientes resultados. Como puede observarse en la figura 3 del grupo 3 A, las estadísticas reflejan que poco menos de la mitad alcanzó el nivel esperado. El resto de la muestra se encuentran en vías de desarrollo y una mínima parte requieren de apoyo.

Gráfica 3

Exploración de lectura.

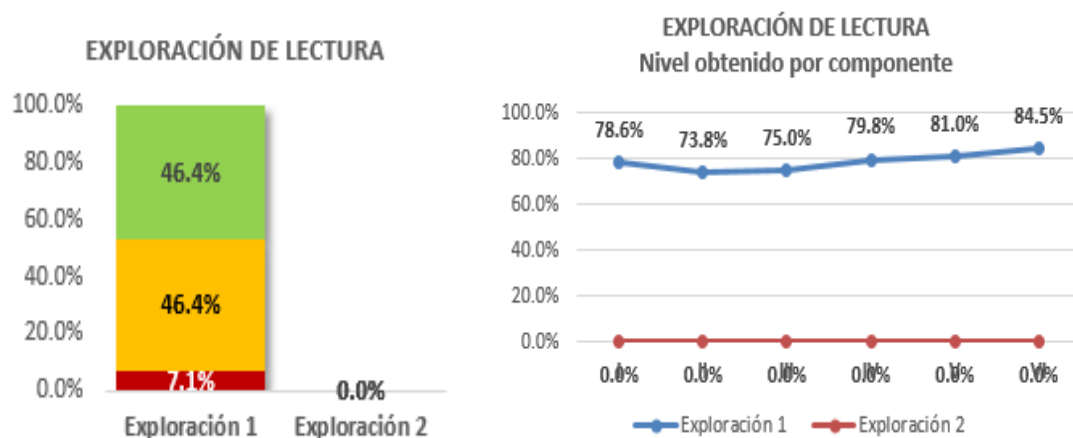


Nota: estadísticas proporcionadas por la institución

El grupo 3 B en la figura 4 demuestra casi los mismos porcentajes resultantes que el grupo anterior, lo cual significa que fueron poco menos de la mitad aquellos que mostraron el nivel esperado. Este dato contrasta con que la misma cantidad de alumnos del grupo se encontró en vías de desarrollo y otra pequeña parte requirió de apoyo.

Gráfica 4

Exploración de lectura



Nota: estadísticas proporcionadas por la institución.

Ante estos resultados se enfrenta la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50, por lo que se reitera el interés planteado desde un inicio respecto a si el nivel de comprensión lectora en comparación a los presentes resultados habrá disminuido y qué se hará para medrar las posibles consecuencias de este fenómeno.

CAPITULO IV DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Enfoque

Para el desarrollo del presente estudio, las acciones fueron llevadas a cabo bajo la concepción cualitativa. La investigación cualitativa, de acuerdo con Hernández Sampieri (2014) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). En este caso concretamente, se trata de entender el fenómeno de la comprensión lectora en alumnos y alumnas dentro del ambiente escolar.

Se consideró adecuado para abordar el estudio debido a la manera en que se plantea el enfoque y los varios elementos que lo caracterizan. Entre ellos se encuentra dirigir la investigación de un caso particular hasta llegar a un panorama general. Se interesa también por recolectar datos o evidencias que describan al individuo en un determinado entorno. Del mismo modo, se esfuerza en interpretar mediante la documentación el mundo y la realidad particular del fenómeno estudiado, así como de sus involucrados (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

4.2 Método

El método empleado para esta exploración fue el de Investigación Acción por ser el más acorde para llevarla a buen término. Latorre (2005) indica que el método Investigación Acción consiste en una herramienta o conjunto de acciones realizadas dentro del aula tras distintos fines entre los cuales se encuentra el desarrollo del currículo, el autodesarrollo profesional, el mejoramiento de los programas educativos, la planificación

o la política de desarrollo. Dichas acciones se dirigen hacia un punto en común basado en la identificación de planes de acción implementados, observados, reflexionados y cambiados que provoquen el conocimiento educativo y transformaciones en la sociedad.

El estudio se llevó a cabo siguiendo las etapas del proceso de Investigación Acción propuestas por Antonio Latorre (2005) que, como subraya él mismo, se encuentra basado en el modelo de Kemmis (1989). El plan de acción, según Latorre, correspondería a la primera etapa en la cual se plantea el problema de la investigación, también el diagnóstico de este, para después establecer una hipótesis o propuesta enfocada en coadyuvar la situación que ha sido establecida.

La segunda etapa se funda en la acción, la cual consiste en que la hipótesis establecida en primer momento sea llevada a cabo. Mientras eso sucede, el investigador deberá observar y evaluar las evidencias obtenidas a través de distintas técnicas de recogida de información para finalmente poder comprobar si la propuesta fue útil o no.

A continuación, se presentará el plan de acción en cuanto a la fase diagnóstica:

4.3 Instrumentos

Durante la fase diagnóstica, es decir, la toma de lectura, se consideraron tres instrumentos. Estos fueron: el texto que el alumno leyó llamado *Experiencias cercanas a la muerte*, el cuestionario vía Google Forms y la lista de cotejo que contiene los parámetros para que la investigadora lleve a cabo la evaluación de la lectura. Debido a las condiciones actuales en las que resultó imposible realizar la fase diagnóstica de manera presencial, se optó por realizar algunas modificaciones a los instrumentos de valoración de la lectura explicados con anterioridad para llevar a cabo esta intervención bajo la modalidad a distancia.

4.4 Descripción de la muestra

Los instrumentos fueron aplicados a los dos grupos completos que conforman el tercer año de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50 ubicada en la colonia Actopan en el municipio de Tlacotepec de Mejía, Veracruz, ambos en turno matutino. Se decidió trabajar en esta escuela debido a la disposición que el directivo del plantel ofreció para llevar a cabo las actividades. Se consideró que participaran estudiantes cuyas edades oscilan entre los 14 y 15 años, 30 del grupo A y 30 del grupo B.

4.5 Recolección de información

La toma de lectura se realizó a los alumnos participantes de tercer grado grupo A y B de la siguiente manera. Se les envió vía WhatsApp por PDF la lectura junto con un cuestionario elaborado en la plataforma Google Forms para evaluar su comprensión lectora, dicho cuestionario fue evaluado con base en una lista de cotejo que se consideraron sólo los componentes que en modalidad a distancia pudieran ser medidos y que integran el apartado de lectura dentro del SisAT.

4.5.1 Procesamiento de la información

La información obtenida durante la toma de lectura fue almacenada en la plataforma de Google Forms. Misma que brinda la opción de poder descargar automáticamente todas las contestaciones de los alumnos resumidas en una hoja de cálculo del programa Excel. La investigadora se encargó de observar y valorar cada una de las respuestas del estudiante con base en su lista de cotejo para después graficar los resultados obtenidos

4.5.2 Criterios de evaluación

Se contó con una lista de cotejo que expone en una escala de uno a tres la manera en la cual se medirá la evaluación de cada uno de los componentes que lo integran. Siendo 1 el correspondiente al segmento que requiere de apoyo, 2 el cual se relaciona con aquellos alumnos que se encuentren en vías de desarrollo y 3, vinculado a aquellos que obtuvieron un resultado esperado.

4.6 La acción: Propuesta didáctica

Para la fase de la acción se propuso la creación de un taller de lectura en modalidad a distancia mediante el aprendizaje móvil, en seguimiento a las etapas del “Plan para la Enseñanza de Contenidos” de Cooper⁶ (1999) expuestas en su libro *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Se planeó realizar 8 sesiones durante un mes con uno de los dos grupos diagnosticados para observar el comportamiento de la variable. Cada sesión se compuso de los elementos explicados por el autor en la tabla 1. Reiterando las obvias razones que impidieron llevar a cabo esta operación de manera presencial, se envió vía WhatsApp los contenidos planeados para el taller.

Para la selección de textos se tomó en consideración el contexto funcional y comunicativo de los alumnos (Bofarull, 2001), pues utilizar recursos que se encontraran muy por fuera de su dominio no beneficiaría el proceso. Para ello se optó por escoger lecturas de acuerdo con el segmento de edad correspondiente al grupo seleccionado, para lo cual se siguieron los criterios de Gassol Trullós & Aránega (2000) quienes afirman que a partir de los doce años chicos y chicas pasan una serie de cambios fisiológicos

⁶ Véase tabla 1

notorios los cuales diferencian a unos de otros. Además de lo anterior, durante esta etapa adquieren la capacidad de resolver situaciones por su propia cuenta, así como escoger y valorar bajo su juicio e identificarse personalmente con la lectura. Los temas de interés más comunes para ellos son el misterio, la ciencia ficción, lo biográfico, las aventuras, textos íntimos como diarios y correspondencias, asuntos actuales en los cuales se vean reflejados y sientan parte de su realidad. La imagen visual debe tomarse en cuenta sólo conforme acompañamiento al texto.

Al finalizar el taller se analizaron todas las actividades planteadas con rúbricas elaboradas de propia cuenta para observar y concluir si el comportamiento de dicha variable fue de utilidad para mejorar el nivel de lectura de los alumnos mostrado al inicio del estudio.

Tabla 1

Plan para la enseñanza de contenidos

Etapas	Actividades	Comentarios
Preparatoria	El maestro identifica: a. Los conceptos clave, generalizaciones, ideas y hechos que los alumnos debieran aprender. b. Los conceptos clave que es necesario enseñarles previamente. c. La información previa que los alumnos van a necesitar para comprender el texto.	En esta etapa el maestro prepara la fase instructiva propiamente tal y decide lo que va a hacer para que sus alumnos comprendan mejor el texto. Las actividades preparatorias son la base para las siguientes etapas del plan.

Desarrollo del vocabulario y la información previa	Antes de que los alumnos lean el texto, el profesor: a. Utiliza la instrucción directa para enseñar la terminología clave. b. Ofrece al alumno actividades que le permitan desarrollar o activar la información previa requerida para comprender el texto. c. Entreverá los elementos de vocabulario e información previa.	En esta etapa de la lección, se busca que el lector active sus esquemas relacionados con el tema del texto. Las actividades de esta etapa permiten que el lector desarrolle un marco de referencia para entender el texto.
---	--	---

Lectura Guiada	El maestro apoya al alumno en su comprensión del texto y le ayuda a entender cómo ha organizado el autor sus ideas, por la vía de: a. Ofrecer a los alumnos un propósito que oriente su lectura. b. Ayudar a los alumnos a formular su propio objetivo de la lectura. c. Moderar una discusión después que los alumnos han acabado la lectura, lo cual les permite integrar la información surgida del texto y clarificar diversos puntos.	Mediante las actividades de esta etapa, el maestro consigue que el texto se haga más legible y guía a sus alumnos para que elaboren el significado a partir del texto. El profesor guía a los niños enseñándoles cómo leer el texto. La discusión que tiene lugar al final de la lectura guiada permite que el lector relacione las nuevas ideas del texto con lo que ya sabía.
-----------------------	--	--

Actividades	El maestro promueve actividades	Esta etapa permite a los alumnos
Complementarias	que:	redondear la lección y ampliar los
	a. Permiten a los alumnos clarificar	conceptos o ideas que les han sido
	ciertos puntos.	presentados. Dichas actividades
	b. Permiten a los alumnos ampliar	pueden incluir la escritura.
	las ideas desarrolladas en el texto	

Nota: tabla extraída del texto de Cooper (1999, p.p. 415-416).

CAPITULO V ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

5.1 Resultados de la fase diagnóstica

A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante el examen diagnóstico de comprensión lectora. Para ello se diseñaron las siguientes gráficas a partir del instrumento de evaluación o lista de cotejo, mediante la cual se valoró el alcance de tiempo de lectura promedio, la comprensión general del texto, la identificación de información literal, la deducción de información, así como su capacidad para realizar juicios y emitir opiniones.

El diagnóstico fue aplicado a un total de treinta alumnos, diez del tercer año, grupo A y veinte del grupo B. El instrumento estuvo integrado por siete preguntas, cinco de opción múltiple y dos abiertas. Como se puede observar, a lo largo del ciclo escolar 2020-2021, la muestra planteada en un inicio de la investigación se redujo drásticamente. Si bien las causas de la disminución de participantes se desconocían se optó por tomarles a estos sujetos como muestra.

No obstante, durante la ejecución de la fase diagnóstica al notar dicha inconsistencia se habló con la directora de la institución al respecto. Ella argumentó que esto se debe a varias causas relacionadas con la brecha digital. La primera es que algunos de los estudiantes no cuentan con un dispositivo móvil, situación en la que ella misma se ha visto obligada a gestionar por sus propios medios el envío y recepción de trabajos para mantener la conexión entre alumno y maestro. La segunda es que algunos otros solamente cuentan con el dispositivo de sus padres, lo que ralentiza y entorpece

también el flujo de comunicación, pues como se intuye, no siempre se tienen a su disposición de éste y por lo tanto tampoco pueden intervenir en tiempo y forma con todas las actividades, lo que termina provocando el retraso o, en su defecto, la deserción total o parcial en sus materias. El tercero se vincula con la carencia de recepción telefónica en algunos lugares, pues, a esta escuela asisten alumnos de al menos cuatro comunidades donde, hasta el momento, no llega ningún tipo de señal telefónica.

Con todo lo anterior se suma el factor económico que interviene hasta con cuál es la cantidad de datos móviles pagados por día, semana, quincena o mensualidad, según sea el caso, con los que disponen los estudiantes para efectuar sus trabajos. Sin dejar tampoco de lado jornadas laborales a las que muchos estudiantes se encuentran obligados a cumplir a raíz del confinamiento, lo que ahora les impide tener el tiempo suficiente para realizar sus actividades e incluso optar por la deserción escolar.

Se finaliza la fase diagnóstica con la representación gráfica de análisis por componentes. En la cual se establece que cumpliendo con los seis componentes el alumno alcanzó el nivel esperado, de tres a cinco se encuentra en vías de desarrollo y de cero a dos requiere de apoyo. En el caso del tercer grado grupo A, de los diez alumnos de este grupo puede observarse que apenas diez por ciento (10%), es decir un estudiante, alcanzó el nivel esperado, el setenta por ciento (70%) de la muestra se encuentra en vías de desarrollo, mientras que el veinte por ciento (20%) restantes requiere de apoyo. Los porcentajes se consideran igual o más preocupantes en relación con el otro grupo, pues, de los veinte estudiantes del tercer grado grupo B que participaron en el diagnóstico, el cinco por ciento (5%), en este sentido un estudiante,

alcanzó el nivel esperado y el veinticinco por ciento (25%) requiere de apoyo. Mientras tanto el porcentaje en vías de desarrollo se mantuvo con la misma cifra (70%).

Como se esperaba, en comparación con los resultados porcentuales del SisAT del ciclo escolar 2018-2019 los niveles de exploración de la lectura sufrieron cambios poco alentadores. A partir de lo que se consideró como muestra, el nivel esperado se redujo treinta y seis punto cuatro por ciento (36.4%), en el caso del tercer grado grupo A, mientras que en el grupo B el resultado fue cuarenta y uno por ciento (41.4%). La reducción porcentual del nivel esperado causó por ende un significativo aumento de los grupos en vías de desarrollo, así como de aquellos que requieren de apoyo. En el primer caso el porcentaje del grupo A incrementó un veinte por ciento (20%), en tanto que en el grupo B el resultado aumentó el veintitrés punto seis por ciento (23.6%). En cuanto al último segmento, siendo el más preocupante debido que requiere de apoyo, el grupo A se extendió dieciséis punto cuatro por ciento (16.4%), al mismo tiempo, el B aumentó un diecisiete punto nueve por ciento (17.9%).

Los resultados del diagnóstico del tercer grado grupo A fueron los siguientes:

Gráfica 5

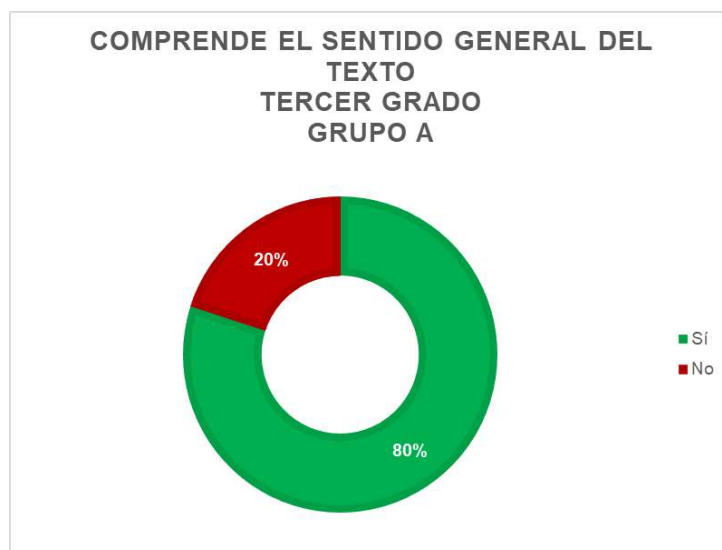
Tiempo promedio logrado



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 6

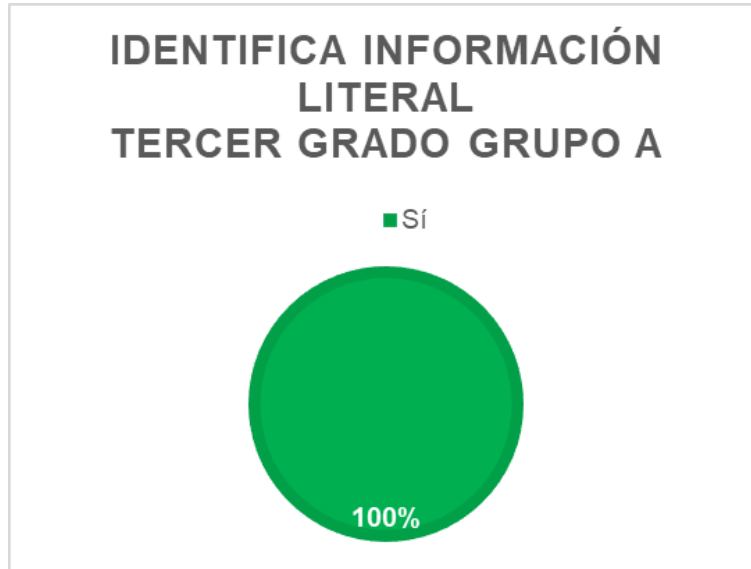
Comprensión general del texto.



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 7

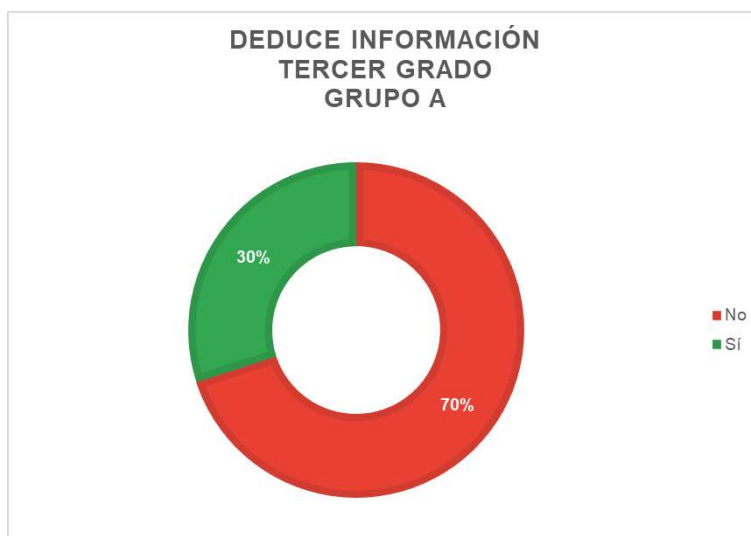
Identificación de información literal en el texto



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 8

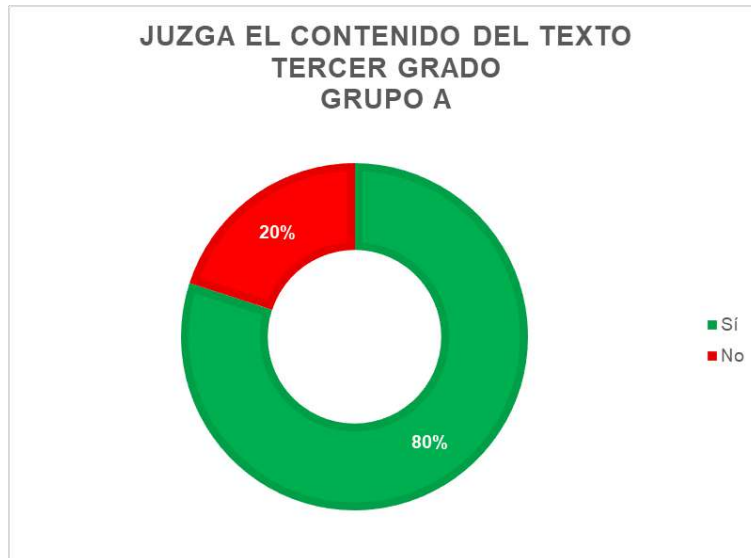
Deducción de información



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 9

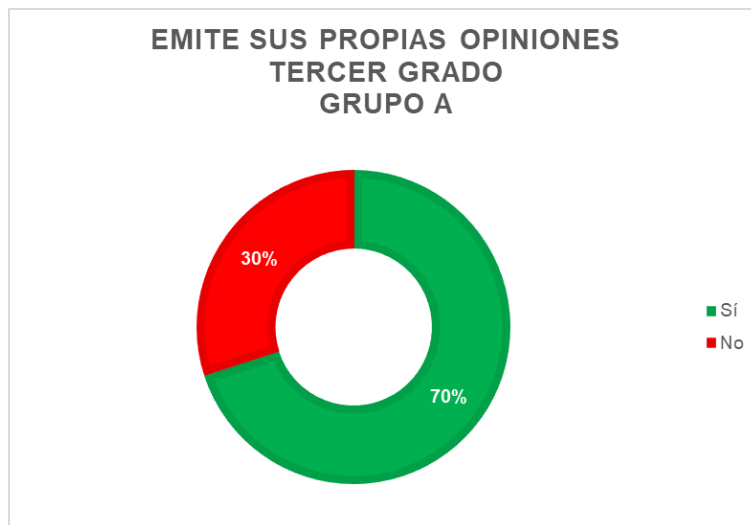
Expresión de juicios respecto al contenido del texto



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 10

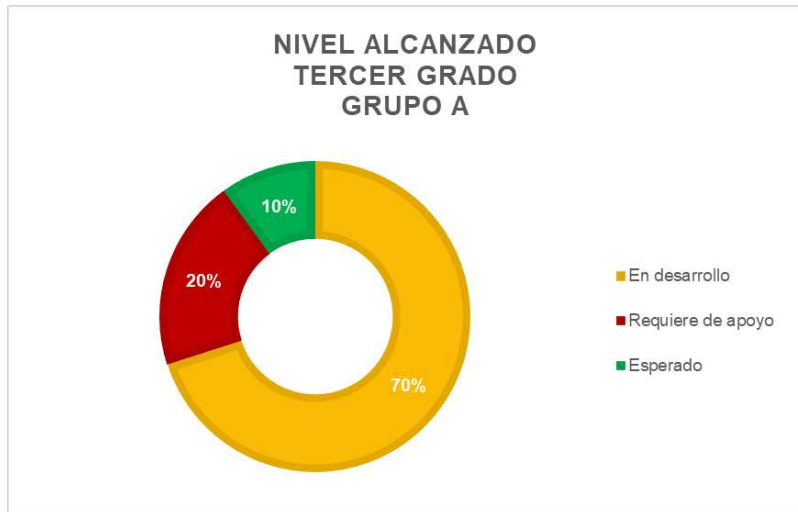
Emisión de opiniones propias respecto al texto.



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 11

Resultados del examen de comprensión lectora por nivel alcanzado



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Los resultados del diagnóstico del tercer grado grupo B fueron los siguientes:

Gráfica 12

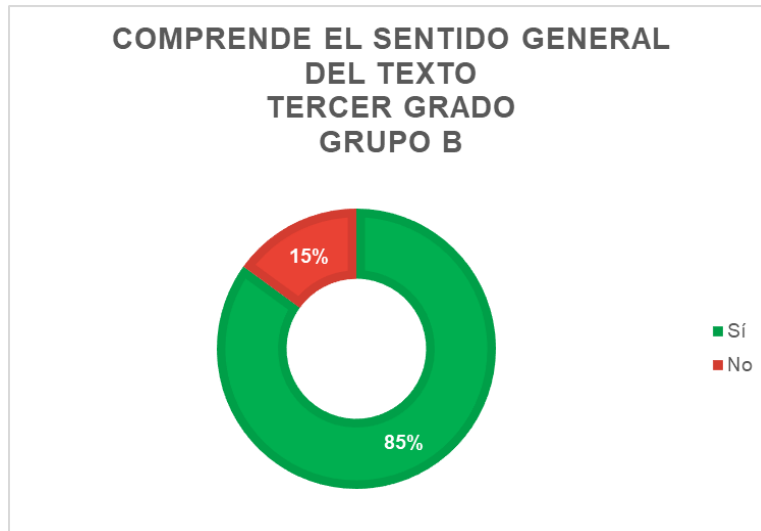
Tiempo promedio logrado



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 13

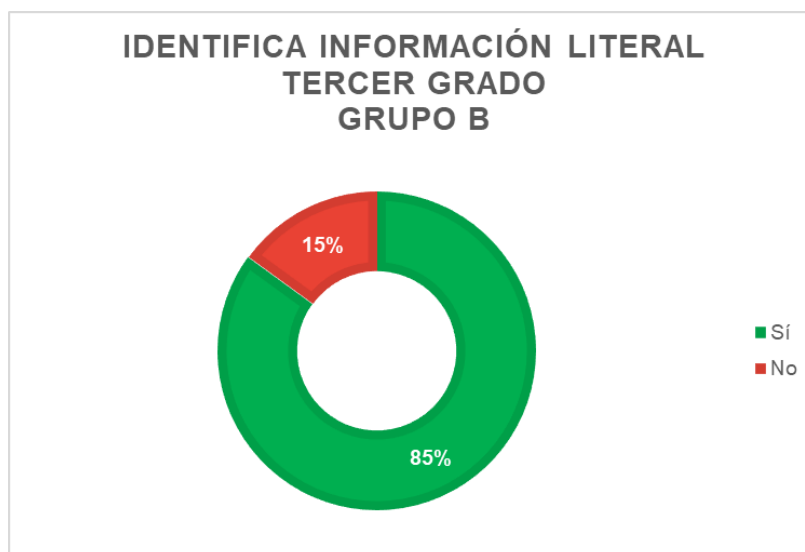
Comprensión general del texto



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 14

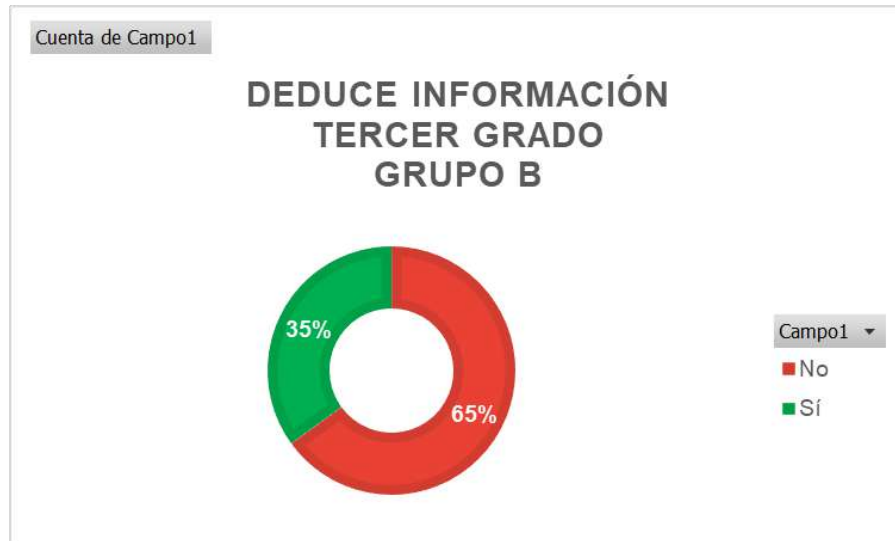
Identificación de información literal en el texto



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 15

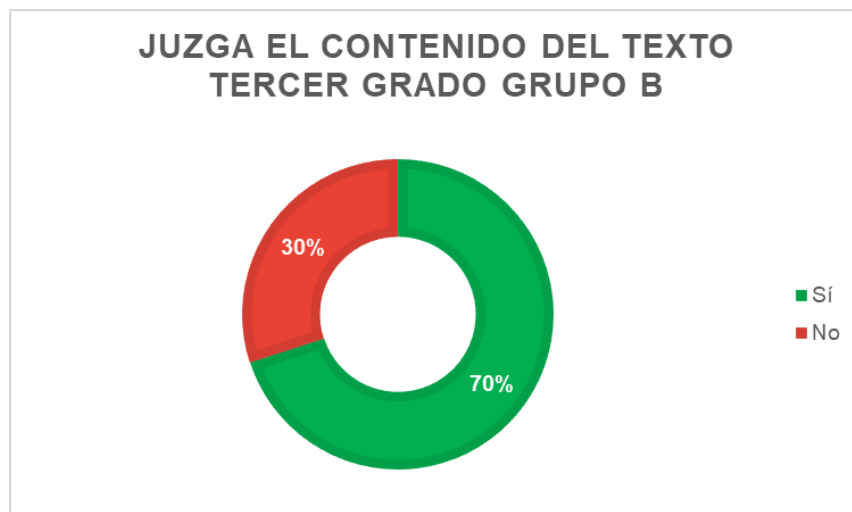
Deducción de información



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 16

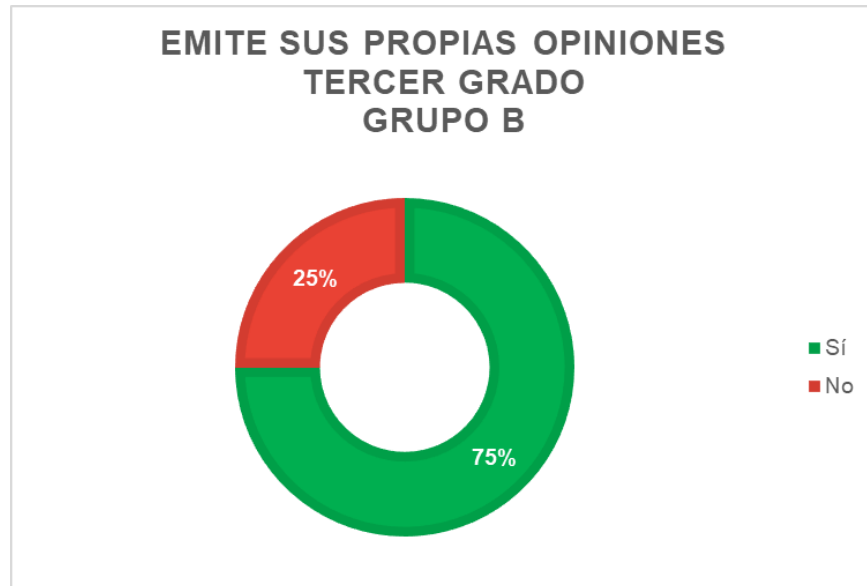
Expresión de juicios respecto al contenido del texto



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 17

Emisión de opiniones propias respecto al texto



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Gráfica 18

Resultados del examen de comprensión lectora por nivel alcanzado



Nota: elaboración propia, información recabada de los resultados del instrumento diagnóstico de comprensión lectora, durante el ciclo escolar 2020-2021.

5.2 Propuesta didáctica

En cuanto al diseño de la propuesta didáctica se escogieron ocho ejes temáticos para trabajar con la población, uno para cada sesión. Estos fueron el cuento, el texto expositivo, la poesía, la carta formal, refranes, dichos y pregones, la canción, la nota informativa y la leyenda. Todos los temas y contenidos abordados forman parte de los planes de estudio de la materia de Lengua Materna Español en sus tres grados. Finalmente, se buscó que las lecturas a partir de las cuales se realizarían las actividades fueran breves, sobre tópicos conocidos por ellos, con la intención de activar todos los conocimientos previos posibles.

Para la elaboración de los contenidos en la línea del aprendizaje móvil se adaptaron todos los textos con el objetivo de facilitar el manejo de la información recluida a beneficio del usuario. Se conservaron esencialmente aquellos aspectos que deberían ser tomados en cuenta al momento de ejecutar las actividades propuestas durante el taller, como definiciones, palabras clave, ejemplos e ilustraciones para aclarar lo mejor posible las actividades y evitar ambigüedades al momento de realizarlas.

Los contenidos y actividades fueron elaborados en Canva, un software y sitio web que permite realizar trabajos de diseño gráfico de manera simplificada. La plataforma contiene plantillas preestablecidas en distintos formatos según el objetivo que se pretenda conseguir. En este caso se optó por una plantilla infográfica, ya que, dadas las condiciones tecnológicas de la población, los contenidos deberían cubrir dos aspectos primordiales. El primero sería la necesidad de optimizarse al tamaño de las pantallas, mientras que el segundo referiría al tiempo que el estudiante pasa frente a su dispositivo.

Por dichas razones la combinación entre el texto e imágenes, esquemas o ilustraciones, se consideró como el formato más apto para la realización de la propuesta.

Se buscó siempre que sesión por sesión se tuvieran momentos antes, durante y después de cada lectura. La fase preparatoria consistió en la presentación y explicación de cada uno de los temas correspondientes. Mientras tanto el desarrollo del vocabulario y la información previa se daba a través de preguntas introductorias y otras actividades, como lluvias de ideas, que produjeran en los alumnos acercamientos posibles hacia la lectura. Tras cada tema, durante la fase de la lectura guiada se les resaltó un objetivo, el cual tendrían que llevar a cabo, produciendo un sentido o motivación para efectuarlo. Finalmente se establecieron actividades complementarias para reafirmar lo comprendido durante la sesión.

Cabe mencionar que en el desarrollo de contenidos se tuvo asimismo el cuidado necesario para evitar posibles ambigüedades al momento de dar indicaciones. Es por ello por lo que en todos los contenidos se remarcó con negritas las palabras clave en las actividades que tendrían que entregar para fijar con mayor exactitud lo que se requería. También para el registro de estas se solicitó que enunciaran su nombre completo, así como el grado y grupo al que pertenecían.

A continuación, se muestra el resultado de todo lo anteriormente mencionado.

RECORDEMOS LAS PARTES DEL CUENTO

EL CUENTO ES UNA NARRACIÓN BREVE DE HECHOS IMAGINARIOS PROTAGONIZADA POR UN GRUPO REDUCIDO DE PERSONAJES

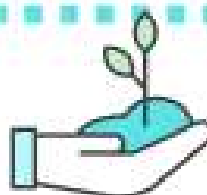


1. INICIO

ES EL PUNTO DE PARTIDA EN LA NARRACIÓN

2. PLANTEAMIENTO

ES LA SERIE DE ACCIONES QUE DESENCADENAN UN CAMBIO EN LA SITUACIÓN ACTUAL



3. NUDO

ES EL MOMENTO EN QUE LAS ACCIONES PLANTEADAS SE COMPLICAN

4. CLÍMAX

ES EL PUNTO DE MAYOR Tensión EN EL RELATO, LO MÁS INTERESANTE



5. DESENLACE

ES EL FIN DEL RELATO, RECUERDA QUE PUEDE SER **CERRADO**, SI SE RESUELVEN LOS PROBLEMAS APARECIDOS EN EL NUDO Y EL CLÍMAX, O **ABIERTO**, SI NO SE RESUELVEN LOS PROBLEMAS Y EL FINAL SE DEJA A CONSIDERACIÓN DE TI COMO LECTOR

FUENTE: GARCÍA DÁVILA, F. D., PARRA MUÑOZ, J. F., JIMÉNEZ PERETE, I. (2018). LENGUA MATERNA, ESPañOL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA, MÉXICO: EDITORIAL PROGRESO

Actividad 1. El cuento

1. **Antes** de leer el cuento **observa el título y responde en tu cuaderno**, ¿de qué crees que trate este minicuento?
2. El **propósito** de esta actividad es que **leas en voz alta** el siguiente minicuento y **escribas en tu cuaderno** las palabras que te fueron difíciles de comprender (solo si las tuviste).
3. **Después** de haber leído el cuento **contesta en tu cuaderno** lo siguiente, no olvides poner tus datos (nombre completo, grado y grupo):

- ¿Cómo se llamó el cuento?, ¿quién es el autor del cuento?, ¿quiénes son los personajes?
- ¿Cuál crees que haya sido el **inicio** de este cuento?
- ¿Cuál crees que haya sido el **planteamiento** de este cuento?
- ¿Cuál crees que haya sido el **nudo** de este cuento?
- ¿Cuál crees que haya sido el **clímax** de este cuento?
- ¿Cuál crees que haya sido el **desenlace** de este cuento? ¿fue un final **abierto o cerrado**?
- ¿Te gustó el cuento?, ¿por qué?

Final para un cuento fantástico

Autor: I.A. Ireland

-¡Que extraño! -dijo la muchacha avanzando cautelosamente-. ¡Qué puerta más pesada!

La tocó, al hablar, y se cerró de pronto, con un golpe.

-¡Dios mío! -dijo el hombre-. Me parece que no tiene picaporte del lado de adentro. ¡Cómo, nos han encerrado a los dos!

-A los dos no. A uno solo -dijo la muchacha.

Pasó a través de la puerta y desapareció.

FIN



RECORDEMOS LAS PARTES DE UN TEXTO EXPOSITIVO

LOS TEXTOS EXPOSITIVOS TIENEN EL OBJETIVO DE DIFUNDIR INFORMACIÓN SOBRE UN TEMA O ASUNTO CON BASE EN UNA AMPLIA INVESTIGACIÓN

EJEMPLO:

¿Las saladitas son horneadas?

Autor: Juan Pérez López

Saladitas Gamesa son uno de los productos alimenticios más importantes en nuestro país, el presente estudio comprueba el proceso de horneado de este alimento.

Consumo de Saladitas Gamesa en México

Proceso de elaboración de las galletas

En conclusión las saladitas son horneadas, sin embargo los niveles de sodio que contiene este producto afecta más la salud de sus consumidores que el proceso de horneado.

Bibliografía: www.saladitas.com.mx

1 TÍTULO

DESCRIBE EL TEMA GENERAL DEL TEXTO, SE ACOMPAÑA CON EL NOMBRE DEL AUTOR

2 INICIO

SE PRESENTA Y SE EXPLICAN LAS RAZONES POR LAS CUALES ES RELEVANTE PARA QUE UN LECTOR SE INTERESE EN ÉL

3 DESARROLLO DEL TEXTO

ES EL CONJUNTO DE INFORMACIÓN QUE SE QUIERE PRESENTAR.

PUEDE HABER:

- TEMAS Y SUBTEMAS
- CITAS TEXTUALES

4 CIERRE

SE PRESENTA UNA BREVE RECAPITULACIÓN DE LOS PUNTOS CENTRALES DEL DESARROLLO E INCLUSO ALGUNA VALORACIÓN FINAL DE QUIÉN ESCRIBE.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LISTA DE FUENTES DE INFORMACIÓN CONSULTADAS. SE COLDCAN HASTA EL FINAL DEL TEXTO

FUENTE: SANCIA SÁNCIA, C.S., PARRA MORALES, J. P., JIMÉNEZ PEROTE, I. (2018)
LINGUA MATERIA, ESPAÑOL, PRIMER GRADO DE SECUNDARIA MÉXICO
EDITORIAL PROGRESO

Actividad 2. El texto expositivo

1. **Antes de leer** el siguiente texto expositivo **observa el título y contesta en tu cuaderno**: ¿De qué crees que trate esta lectura?, ¿Sabes qué es el nixtamal y para qué se utiliza?
2. **El propósito de esta actividad es aprender acerca del proceso de nixtamalización**. Se recomienda que **leas en voz alta** y escribas en tu cuaderno las palabras que te fueron difíciles de comprender (sólo si las tuviste).



Nixtamal: tradición y nutrición (Fragmento)

Rosa María González Amaro



La nixtamalización es un proceso tradicional que consiste en una cocción alcalina del grano de maíz, reposo, enjuagar y moler. El proceso de nixtamalización incrementa la calidad nutricional del grano al aumentar la disponibilidad de proteínas y calcio, además de que es el principal proceso para la preparación de los alimentos cotidianos en México, como la tortilla.

La palabra nixtamalización proviene del náhuatl *nextli*, cal de cenizas, y *tamalli*, masa cocida de maíz; "ceniza y masa". La antigüedad del proceso se deduce a través de las evidencias los vestigios que se han recuperado en las zonas arqueológicas. (Fournier, 1998; Herrera-Villalobos, 2004).

La nixtamalización es un proceso tradicional que comienza cuando se cuece el grano de maíz con cal (cal al 1% a una proporción de maíz) durante 40 a 90 minutos. Una vez cocida se deja en reposo en el agua de cocción de 8 a 18 horas, para que los granos se suavicen y aflojen la cáscara. Finalmente se muele el nixtamal en molino o metate para obtener la masa (Paredes et al., 2009; Figueroa, 2010). En algunos lugares, se suele hacer nixtamal con la ceniza obtenida de las brasas del fogón o tequesquite.

Las bondades del proceso de nixtamalización se centran en la modificación de la calidad nutricional del grano y propiedades funcionales en la tortilla. a) aumento de aminoácidos, b) el incremento del calcio en la dieta, que reduce el riesgo de osteoporosis enfermedad que se manifiesta como una fragilidad de los huesos por pérdida de masa del sistema óseo. c) mejora la vida de anaquel, ya que inhibe la actividad microbiana con la destrucción parcial de aflatoxinas en el maíz contaminado por *Aspergillus flavus* que produce el moho (Gómez-Aldapa et al., 1996; Katz 1974; Reyes et al., 1998; Figueroa, 2010).

El proceso de nixtamalización ha sido ampliamente estudiado en su producción para la industria tortillera, debido a los impactos negativos al ambiente, cuando esta se hace de forma masiva para alimentar a la población concentrada en las ciudades, por la cantidad de agua, cal y energía requeridas a gran escala. Se buscan formas de utilizar menor cantidad de cal y agua, así como menor tiempo de cocción para ahorrar energía, además de reducir la cantidad de desechos o bien aprovechar el nejayote para otros usos industriales por su alto contenido en gomas (Figueroa, 2010).

Literatura citada:

- Bressani, R. y Scrimshaw, N.S. 1958. Effect of lime treatment on in vitro availability of essential amino acids and solubility of protein fractions in corn. *Agri. Food Chem.* 6(10):774-778.
- Elias-Orozco R., Castellanos-Nava A., Gaytán-Martínez M., Figueroa J.D.C., and LoarcaPiña G. 2002. Comparison of nixtamalization and extrusion processes for a reduction in aflatoxin content. *Food Additives and Contaminants.* 19(9):878- 885.
- Figueroa, J.D.C. 2010. La ciencia, el desarrollo tecnológico y la innovación en Querétaro. Historia, realidad y proyecciones. Maíz y tortilla: alimento, cultura y tradición de México. Aportaciones queretanas a su modernización. CINVESTAV-Querétaro. 30 p.
- Fournieri, P.1998.El complejo nixtamal/comal/tortilla en Mesoamérica. *Boletín de Antropología Americana* 32:13-40.
- Gómez, A.CA., Martínez B.F., Figueroa J.D.C., Ordorica F.CA. González, H.J. 1996. Cambios en algunos componentes químicos y nutricionales durante la preparación de tortilla de maíz, elaboradas con harinas instantáneas obtenidas por extrusión continua. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición.* 46(4):315-319.
- Herrera, V. A. 2004. La tortilla nuestra de cada día danosla hoy y perdona nuestras omisiones. En: *Retos y perspectivas de la antropología social y la arqueología en Costa Rica.* Comp. Araya, J. M. C. y Bolaños, A. M. 47p.
- Katz, S.H., Hediger, M.L y Valleroy, L.A. 1974. Traditional maize processing techniques in the new world. *Science* 184, 765.
- Reyes-Vega, M. L., Peralta-Rodríguez, R. D., Anzaldúa-Morales, A., Figueroa-Cárdenas, J. D., & Martínez-Bustos, F. (1998). Relating sensory textural attributes of corn tortillas to some instrumental measurements. *Journal of texture studies*, 29(4), 361-361.

3. Después de haber leído el texto **contesta en tu cuaderno lo siguiente, no olvides poner tus datos** (nombre completo, grado y grupo):

- ¿Cuál fue el título del texto?
- ¿Quién fue el autor o autora del texto?
- ¿De qué trata el inicio del texto?
- ¿Qué información se presenta en el desarrollo del texto?
- ¿Qué se explica en el cierre? y, ¿por qué crees que sea importante la información de este texto?

4. Con base en la lectura, **descubre** en la siguiente sopa de letras las 10 palabras correspondientes, **escribe las respuestas en tu cuaderno**:

M	F	T	K	G	Z	I	E	A	F	D	L	G	R
V	Q	K	M	B	U	I	O	L	B	V	X	C	L
E	N	E	X	T	L	I	I	A	G	U	A	W	X
N	U	Y	L	D	A	N	I	X	T	A	M	A	L
C	P	O	G	G	A	C	A	L	C	I	O	K	Z
T	D	T	A	M	A	L	L	I	T	T	B	U	L
C	A	L	Q	N	L	S	I	V	X	L	I	H	C
M	E	T	A	T	E	K	A	Q	V	R	K	K	A
P	A	Y	C	X	D	U	Y	G	R	A	N	O	D
F	X	X	Z	X	J	P	Y	V	G	P	O	V	J
T	E	T	E	Q	U	E	S	Q	U	I	T	E	Z
A	X	Z	Q	V	V	H	Q	Q	O	Z	X	E	V
A	E	S	L	M	A	I	Z	A	I	D	U	V	M
T	E	X	M	U	Q	Y	R	V	I	T	H	M	Y

RECORDEMOS CÓMO ACERCARNOS A LA POESÍA

LA POESÍA ES LA MANIFESTACIÓN LITERARIA DEDICADA A CONSTRUIR IMÁGENES SENSORIALES. A PARTIR DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS PALABRAS PRODUCE PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS, AL ACTIVAR LA MEMORIA DE NUESTRAS EXPERIENCIAS Y DE COSAS QUE HAN PERCIBIDO NUESTROS SENTIDOS.

ACERCARNOS A LA POESÍA REQUIERE DE DOS MOMENTOS FUNDAMENTALES:

1 IDENTIFICAR ELEMENTOS


F) ELEMENTOS DE SIGNIFICADO:
PALABRAS UBICADAS EN EL POEMA QUE GUARDEN UN TIPO DE RELACIÓN Y GENEREN CAMPOS SEMÁNTICOS

EJ. RUISEÑOR, PÁJARO, AVE/
TENOR, TRINO, TRINADORES

A) TEMA: ES LA IDEA GENERAL TRATADA EN EL POEMA.

EJ. LA BELLEZA DEL AVE



El ruiseñor
"Pita" Amor

Pájaro **cantor**
de setecientos veintidós **colores**
el frágil **ruiseñor**,
mayoral de **tenores**
es ave de los trinos **trinadores**

B) TIPO DE VERSO: PUEDEN SER TRADICIONALES O LIBRES.

EJ. PRESENTA VERSO TRADICIONAL

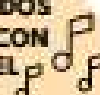



E) EMOCIONES E IDEAS GENERADAS.

EJ. LA DESCRIPCIÓN GENERA ADMIRACIÓN POR EL AVE, EL JUEGO CON EL SONIDO DE LAS /r/ RECUERDA AL CANTO DEL MISMO.

D) SONIDOS EMPLEADOS EN EL POEMA: SONIDOS DE LAS PALABRAS CON LOS QUE JUEGA EL AUTOR.

EJ. EL SONIDO DE LA /r/ ES CONSTANTE EN EL POEMA



C) FIGURAS RETÓRICAS: SON FORMAS POCO HABITUALES DE USAR LAS PALABRAS PARA EXPRESAR, RESALTAR O EMBELLEZER UN MENSAJE CON EL OBJETIVO DE IMPACTAR DE ALGUNA FORMA AL LECTOR.

EJ. ALITERACIÓN (LOS **colores**) E HIPÉRBOLE (**setecientos veintidós colores**)



2 INTERPRETACIÓN DEL POEMA

SE TRATA DE RECONOCER EL SENTIDO DEL POEMA Y LOS RECURSOS PARA EMPLEAR ESTE SENTIDO:

B) SE EXPLICAN LOS ELEMENTOS O RECURSOS QUE ENCONTRASTE EN EL POEMA

EJ. EL POEMA "EL RUISEÑOR" DE PITA AMOR HABLA DE LA BELLEZA PARTICULAR DEL AVE. EN ESTA BREVE COMPOSICIÓN SE DESCRIBEN LAS CARACTERÍSTICAS DEL RUISEÑOR A TRAVÉS DE FIGURAS RETÓRICAS COMO LA ALITERACIÓN, QUE CONSISTE EN LA REPETICIÓN DE SONIDOS (TRINOS TRINADORES), QUIZÁS PARA IMITAR CON ELLO SU CANTO; E HIPÉRBOLE, PARA EXAGERAR Y REMARCAR SU COLORIDO.

A) SE DESCRIBE LA INFORMACIÓN GENERAL DEL POEMA

C) SE ESTABLECEN COMENTARIOS, OPINIONES E IMPRESIONES QUE TE GENERÓ EL POEMA A TÍ COMO LECTOR

POR OTRO LADO, EL POEMA GENERA UN SENTIMIENTO DE ADMIRACIÓN O CONTEMPLACIÓN POR EL AVE. EN GENERAL EL POEMA FUE DE MI AGRADO POR SER CORTO PERO CAUTIVADOR.

Actividad 3. Acercamiento a la poesía

1. Antes de leer el siguiente poema realiza lo siguiente:
 - a. observa el título del texto y contesta en tu cuaderno la siguiente pregunta: ¿Cuál crees que sea el tema de esta lectura?
 - b. Escribe en tu cuaderno el título del poema *Enamorarse y no* y elabora una lluvia de ideas al respecto.
2. El propósito de esta actividad es que realices tu propia interpretación acerca del poema apoyándote en los elementos que hayas podido identificar. Escríbela en tu cuaderno, no importa la extensión. Tampoco olvides poner tus datos (nombre completo, grado y grupo).



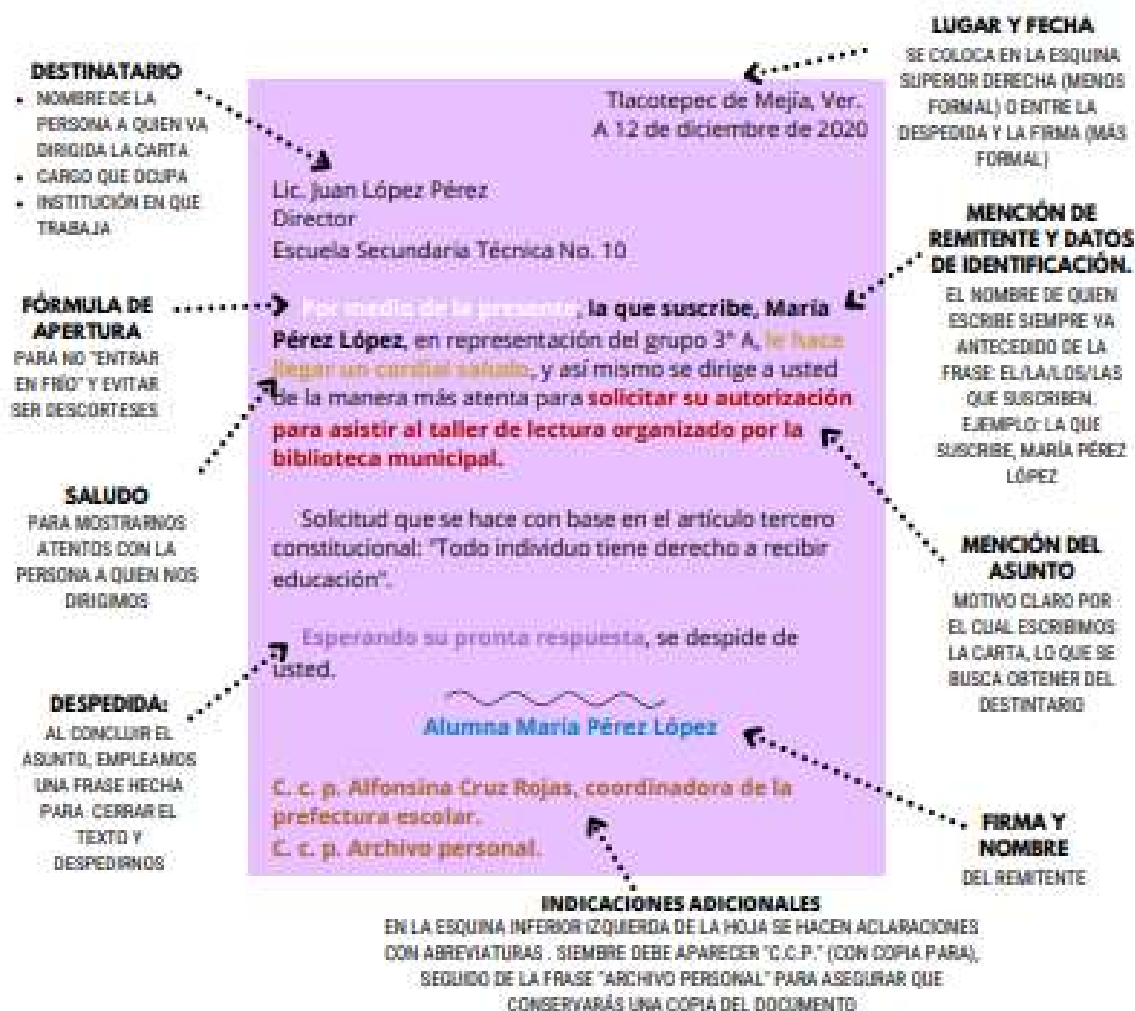
Enamorarse y no
Mario Benedetti



Cuando uno se enamora las cuadrillas del tiempo hacen escala en el olvido la desdicha se llena de milagros el miedo se convierte en osadía y la muerte no sale de su cueva enamorarse es un presagio gratis una ventana abierta al árbol nuevo una proeza de los sentimientos una bonanza casi insoportable y un ejercicio contra el infortunio por el contrario desenamorarse es ver el cuerpo como es y no como la otra mirada lo inventaba es regresar más pobre al viejo enigma y dar con la tristeza en el espejo.

RECORDEMOS LAS PARTES DE LA CARTA FORMAL

LA CARTA FORMAL ES UN DOCUMENTO MEDIANTE EL CUAL, NOS DIRIGIMOS A ALGUIEN CON QUIEN NO TENEMOS NINGÚN TIPO DE CERCANÍA, ES DECIR, PERSONAS UNICADAS EN UNA POSICIÓN DE MUCHA DISTANCIA Y ALTA JERARQUÍA. LA VENTAJA DE ESTE DOCUMENTO ES DEJAR UN TESTIMONIO ESCRITO ACERCA DEL INTERCAMBIO ENTRE LOS PARTICIPANTES.



FUENTE: GARCÍA DÁVILA, F. D., PARRA MIGUEL, J. F., JILANCZ PEREY, I. (2019). LENGUA MATERNA, ESPAÑOL: PRIMER GRADO DE SECUNDARIA MÉXICO: EDITORIAL PROGRESO.

Actividad 4. La carta formal

1. **Antes** de leer la siguiente carta **contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas**: ¿existen las cartas informales?, ¿a quién crees que vayan dirigidas?, ¿en qué crees que se diferencien de las cartas formales?
2. El **propósito** de esta lectura es que **recuerdes las partes de la carta formal y escribas en tu cuaderno una lista de semejanzas y diferencias que hayas encontrado** entre la carta anterior y la siguiente (una carta informal). **No olvides poner tus datos** (Nombre completo, grado y grupo).

El Paso (del Norte), septiembre 15 de 1865.

Sra. doña Margarita Maza de Juárez.
Nueva York.

Mi muy amada Margarita:

Te supongo llena de pesar por la muerte de nuestro tierno hijo Antonio como lo estoy yo también. La mala suerte nos persigue; pero contra ella qué vamos a hacer; no está en nuestra mano evitar esos golpes y no hay más arbitrio que tener serenidad y resignación. Sigue cuidando a los hijos que nos quedan y cuídate tú mucho.

Procura distraerte y no fijas tu imaginación en las desgracias pasadas y que ya no tienen remedio. Yo sigo sin novedad y no tengas cuidado por mí ni hagas caso de las noticias malas que esparcen los enemigos. Yo digo a Santa que conviene devolver inmediatamente unos vales que dio el Gral. Carbajal a cuenta de mis sueldos porque así conviene.

Abraza a Nela, a las muchachitas y a Beno y recibe el corazón de tu esposo que te ama y no te olvida.

Benito Juárez

Fuente: Margarita y Benito. Cuatro Cartas. Recuperado de:
https://inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/341/1/images/maza_cartas.pdf

RECORDEMOS REFRANES, DICHOS Y PREGONES

LOS REFRANES Y DICHOS
SON FRASES CUYO OBJETIVO ES ORIENTAR, PERSUADIR Y CONVENCER A LAS PERSONAS DE QUE TOMEN DECISIONES O ACTITUDES CON BASE EN LOS VALORES DE UN CONTEXTO CULTURAL ESPECÍFICO.

FORMAN PARTE DE NUESTRA CULTURA POR TRES CARACTERÍSTICAS:

1. ORIGEN ANTIGUO
2. CARÁCTER ANÓNIMO
3. LA UTILIDAD QUE CONTINUAN TENIENDO EN NUESTROS DÍAS A PESAR DEL TIEMPO

SE RECURRE A LOS REFRANES PARA DEJAR UNA ENSEÑANZA O REFORZAR UN ARGUMENTO

SE RECURRE AL DICHO COMO UN "ADORNO DEL HABLA"

LOS PREGONES
SON ANUNCIOS EXPRESADOS EN VOZ ALTA EN LUGARES PÚBLICOS COMO PLAZAS, CALLES Y ESTABLECIMIENTOS. FORMAN PARTE DE LA CULTURA DE COMUNICACIÓN Y COMERCIO

EJEMPLOS:

- NO DEJES PARA MAÑANA LO QUE PUEDES HACER HOY.
- OJOS QUE NO VEN, CORAZÓN QUE NO SIENTE.



EJEMPLOS:

- -¡AQUÍ ESTÁ TU PAQUETE. AH, NO, DANDO Y DANDO PAJARITO VOLANDO, PÁGAME YA- Dijo JUAN.
- -YO NO SÉ SI SEA VERDAD, PERO CUANDO EL RÍO SUENA ES PORQUE AGUA LLEVA- Dijo SARA.



EJEMPLOS:

- ¡RICOS TAMALES OAXAQUEÑOS!
- ¡AGUAAAAAAAA CRISTAAAAA!



FUENTE: GARCÍA DÁVILA, F. D., PARRA MIGUEL, J. F., JUAREZ PERETE, I. (2018)
LENGUA MATERNA. ESPAÑOL, PRIMER GRADO DE SECUNDARIA, MÉXICO: EDITORIAL PROCHESO

Actividad 5. Refranes, dichos y pregones

1. Antes de realizar la siguiente actividad escribe en tu cuaderno un refrán, un dicho y un pregón que tú conozcas. Explica en qué situación se usa cada uno de ellos.
2. El propósito de esta actividad es que leas cada uno de los enunciados y escribas en tu cuaderno a qué opción pertenece: a) refrán b) dicho c) pregón y justifiques en qué situación se pueden utilizar. No olvides anotar tus datos (nombre completo, grado y grupo).

1. Cría cuervos y te sacarán los ojos.
2. ¡Algodones, algodones, algodoneees! ¡Lleve sus algodoneees!
3. Ni tanto que queme al santo, ni tanto que no le alumbre.
4. ¡Pan caliente! ¡Rico! ¡Recién hecho!
5. El que es buen gallo en cualquier gallinero canta.
6. Al buen entendedor pocas palabras.
7. ¡Leche ordeñada, leche espumosa, para usted, mi linda moza!
8. El que nace para tamal del cielo le caen las hojas.
9. No hay mal que por bien no venga.
10. ¡Lévese una! ¡Lévese dos! ¡Pásame otra! ¡Pásame una almohada! ¡Lévese todo!

Ejemplo:

Enunciado 1 : a) Refrán.

Explicación: Usado para explicar que guardes cautela con aquella persona a la que le haces favores porque puede responderte con ingratitud.

RECORDEMOS LOS ELEMENTOS DE LA CANCIÓN

LAS CANCIONES SON COMPOSICIONES MUSICALES QUE TIENEN LETRAS O VERSOS (IGUAL QUE LA POESÍA).

LAS CANCIONES SE COMPONEN PRINCIPALMENTE DE DOS ELEMENTOS:

TEMA

ASUNTO QUE SE EXPRESA EN LA LETRA DE LA CANCIÓN. PUEDEN SER HISTORIAS, SENTIMIENTOS, PROPUESTAS DE CARÁCTER SOCIAL ETC. EL TEMA SE EXPRESA EN LAS IDEAS PROPUESTAS EN LA LETRA DE LA CANCIÓN.



MELODÍA

ENTIDAD MUSICAL DIFERENCIADA QUE APORTA CIERTA ESTABILIDAD Y QUE SE REPITE EN ALGUNAS CANCIONES CONSTRUYENDO TIPOS PARTICULARES DE MÚSICA.



AL CONJUNTO DE CANCIONES CON RASGOS MUSICALES SE LES CONOCE COMO
GÉNERO O SUBGÉNERO MUSICAL



FUENTE: GARCÍA DÁVILA, F. D., PARRA MIGUEL, J. F., JUAREZ PERETE, I. (2018)
LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA. MÉXICO: EDITORIAL
PROGRESO.

Actividad 6. Los elementos de la canción

1. **Antes** de comenzar **observa el título y responde en tu cuaderno** la siguiente pregunta: ¿de qué crees que trate la canción?
2. **El propósito de esta actividad es que observes** la letra y, si te es posible, **escuches la canción** para acompañarla. **Después** de haber apreciado la letra **escribe en tu cuaderno un párrafo (no más de cinco líneas) con tu opinión** acerca de esta canción. Para su elaboración puedes apoyarte de las siguientes preguntas, pero no es necesario que las utilices todas: ¿Te gustó la canción?, ¿por qué?, ¿cuál fue el tema de la canción?, ¿qué historia se narra en la canción?, ¿qué emociones te provocó la letra y la melodía?, ¿qué palabras o frases consideras que se relacionan estrechamente con el tema de la canción?, ¿bajo qué contexto o situación te imaginarías escuchando esta canción (fiesta, reunión, comida, velorio, etc.)?

Adiós

Gustavo Cerati

Suspiraban lo mismo, los dos
Y hoy, son parte de una lluvia lejos
No te confundas, no sirve el rencor
Son espasmos después del adiós
Pones canciones tristes para sentirte mejor
Tu esencia es más visible
Del mismo dolor
Vendrá un nuevo amanecer, uh-uh-uh-uh
Tal vez, colmaban la necesidad
Pero, hay vacíos que no pueden llenar
No conocían la profundidad
Hasta que un día no dio para más
Quedabas esperando ecos que no volverán
Flotando entre rechazos
Del mismo dolor
Vendrá un nuevo amanecer
Separarse de la especie por algo superior
No es soberbia, es amor
No es soberbia, es amor
Poder decir adiós
Es crecer, uh-uh-uh-uh



RECORDEMOS LA NOTA INFORMATIVA

LA PRINCIPAL FUNCIÓN DE ESTE TIPO DE TEXTOS ES SELECCIONAR, DE LOS SUCESOS OCURRIDOS EN UNA COMUNIDAD, UN HECHO QUE RESULTE RELEVANTE PARA LA MAYOR CANTIDAD DE PERSONAS, A ESTE SUCESO SE LE CONOCE COMO HECHO NOTICIOSO O NOTICIA.

EL HECHO NOTICIOSO SE PUEDE IDENTIFICAR MEDIANTE SIETE PREGUNTAS BÁSICAS:

EJEMPLO

1 ¿QUÉ OCURRIÓ?

UN INCENDIO PROVOCADO POR LLANTAS QUEMADAS

2 ¿QUIÉN PARTICIPÓ?

PROTECCIÓN CIVIL, BOMBEROS MUNICIPALES Y CUERPO DE BOMBEROS CONURBADOS

3 ¿CÓMO PASÓ?

REPORTARON EL FUEGO AL 911 Y AL AYUNTAMIENTO. ACUDIERON BOMBEROS Y PROTECCIÓN CIVIL AL LUGAR.

4 ¿CUÁNDO FUE?

EL 30 DE DICIEMBRE DE 2020

5 ¿DÓNDE FUE?

EN EL BASURERO MUNICIPAL DE VERACRUZ

6 ¿POR QUÉ OCURRIÓ?

SE DESCONOCE CÓMO INICIÓ EL INCENDIO PERO EL PERSONAL DE LA PROCURADURÍA DEL MEDIO AMBIENTE DE VERACRUZ COMENZARÁ EL PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

7 ¿PARA QUÉ?

PARA SABER CÓMO SE ORIGINÓ EL FUEGO

Llantas quemadas provocaron incendio en Basurero Municipal de Veracruz

Abraham Nassar, 30 de diciembre de 2020

Veracruz, Ver.- Unas llantas quemándose fue lo que provocó el incendio en el Basurero Municipal del puerto de Veracruz, dijo el director de Protección Civil del Ayuntamiento, Alfonso García Cardona.

Explicó que recibieron un reporte fuego en la zona al 911 y posteriormente llamadas al Ayuntamiento reportando el incidente.

Al acudir al basurero para verificar los reportes, encontraron un montículo de llantas quemándose, el cual se habría extendido en el basurero.

Confirmó que en el punto están trabajando no solo elementos de Protección Civil y Bomberos Municipales, sino del Cuerpo de Bomberos Conurbados, de la Secretaría Estatal de PC y de la Administración Portuaria Integral.

García Cardona señaló que esperan tener controlado en su totalidad el incendio para esta noche, pero dependerá de cómo circula el viento, dijo que están trabajando desde las 2 de la tarde más de 30 elementos tomando turnos para poder apagar el fuego.

Sobre el hecho de que el basurero está clausurado, dijo que al punto llegó personal de la Procuraduría del Medio Ambiente de Veracruz, para realizar el procedimiento correspondiente sobre cómo se inició el incendio con los neumáticos.

FUENTE: GARCÍA DÁVILA, F. D., PARRA MIGUEL, J. F., JUÁREZ PERETE, I. (2018). LENGUA MATERNA, ESPAÑOL PRIMER GRADO DE SECUNDARIA MÉXICO: EDITORIAL PROGRESO.

Fuente: Más noticias. <http://www.masnoticias.mx/llantas-quemadas-provoco-incendio-en-basurero-municipal-de-veracruz/>

Actividad 7. La nota informativa

1. Antes de leer el siguiente texto **observa el título y contesta en tu cuaderno** la siguiente pregunta: ¿de qué crees que trate esta noticia?
2. El propósito de esta actividad es que **leas la noticia y escribas en tu cuaderno un párrafo** (no más de 7 líneas) sobre el hecho noticioso del cual trata, **recuerda** las siete preguntas clave. **No olvides anotar tus datos** (Nombre completo, grado y grupo).

Policías de Nezahualcóyotl rompen una barda para rescatar a perrito

Goody se encontraba jugando con sus dueños, sin embargo, el pequeño perro resbaló por lo que la familia pidió apoyo a policías.

"Está vivo, Goody está vivo", aseguró uno de los menores.

Zuleyma García
Valle de México
13.11.2020

Policías municipales de Nezahualcóyotl rompieron la barda de una vivienda, ubicada en la colonia Plazas de Aragón para rescatar a un perro de raza pequeña que cayó entre el espacio de dos paredes.

La mascota de nombre Goody se encontraba jugando con sus dueños, dos niños de entre 5 y 7 años, quienes al ver que el pequeño perro resbaló pidieron apoyo a policías, que patrullaban la colonia ubicada en la zona norte del segundo municipio más poblado del Estado de México.

Los policías intentaron sacar a la mascota, sin embargo, el espacio era reducido y dificultó las maniobras, por lo que tuvieron que abrir un boquete en la pared de la vivienda y sacar a Goody.

En un video captado por la familia se observa a los elementos perforar la pared con un mazo: "ya le librate la cabeza papi jalalo hacia arriba".

"Ya salió, ya salió jálale la cabeza", mencionan los uniformados mientras realizan la labor de rescate.

Logran escucharse las palabras de emoción de los menores al percatarse que su pequeño amigo sigue con vida.

"Está vivo, Goody está vivo", aseguró uno de los menores.

Pese a la caída y lo estrecho del espacio Goody se encuentra en buenas condiciones de salud.

Fuente: MILENIO. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/asi-fue-el-heroico-rescate-del-perrito-goody-en-nezahualcoyotl>

RECORDEMOS LAS PARTES DE LA LEYENDA

LAS LEYENDAS SON RELATOS TRADICIONALES QUE MEZCLAN HECHOS HISTÓRICOS CON ASPECTOS SOBRENATURALES PARA CONTAR UNA HISTORIA CON TINTES FANTÁSTICOS. SON TRANSMITIDAS DE GENERACIÓN EN GENERACIÓN MEDIANTE RELATOS ORALES. SE ENCUENTRAN LIGADAS A LA LENGUA, HISTORIA Y CULTURA DE SUS COMUNIDADES. LAS PARTES SON:



PERSONAJES:

SON QUIENES REALIZAN LAS ACCIONES

CONFLICTO:

EL PERSONAJE ENTRAN EN UN CONFLICTO O SITUACIÓN QUE DEBE RESOLVER.



TRAMA:

SON LAS ACCIONES O ACONTECIMIENTOS QUE SE DESARROLLAN ORGANIZADAMENTE EN LA HISTORIA

ESPACIOS O AMBIENTES:

SON LOS LUGARES DONDE SE DESARROLLA LA HISTORIA



ASPECTOS DE CARÁCTER SOBRENATURAL O MÁGICO:

HECHOS SOBRENATURALES UTILIZADOS PARA EXPLICAR ALGUNA PARTICULARIDAD EN LA LEYENDA.

FUENTE: GARCÍA DÁVILA, F. D., PARRA MIGUEL, J. F., JUAREZ PERETE, I. (2018) LENGUA MATERNA, ESPAÑOL SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA MÉXICO: EDITORIAL PROGRESO.

Actividad 8. La leyenda

1. **Antes de leer el siguiente texto observa su título y contesta** en tu cuaderno la siguiente pregunta: ¿conoces los colibríes?, ¿qué sabes sobre ellos?, ¿sabes si se les atribuye alguna característica sobrenatural a esta ave?, ¿sabes de qué lugares proviene la cultura maya?
2. **El propósito** de esta lectura es que **realices en tu cuaderno un mapa mental** acerca de las partes de esta leyenda.
3. **Contesta también en tu cuaderno** las siguientes preguntas: ¿te gustó la leyenda?, ¿por qué? **No olvides anotar tus datos** (nombre completo, grado y grupo).



La leyenda maya del colibrí



Los viejos mayas cuentan que los Dioses crearon todas las cosas en la Tierra y, al hacerlo, a cada animal, a cada árbol y a cada piedra le encargaron un trabajo. Pero cuando ya habían terminado, notaron que no había nadie encargado de llevar sus deseos y pensamientos de un lugar a otro. Como ya no tenían barro ni maíz para hacer otro animal, tomaron una piedra de jade y con ella tallaron una flecha muy pequeña. Cuando estuvo lista, soplaron sobre ella y la pequeña flecha salió volando. Ya no era más una simple flecha, ahora tenía vida: los dioses habían creado al *x ts'unu'um*, es decir, el colibrí.

Sus plumas eran tan frágiles y tan ligeras, que el colibrí podía acercarse a las flores más delicadas sin mover un solo pétalo. Brillaba bajo el sol como gotas de lluvia y reflejaba todos los colores. Entonces, los hombres trataron de atrapar a esa hermosa ave para adornarse con sus plumas. Los Dioses, al verlos, se enojaron y dijeron que, si alguien osaba atrapar a un colibrí, sería castigado.

Es por eso que los colibríes no pueden guardarse en jaulas. Los Dioses los crearon para volar libremente. Pero los Dioses no solo crearon estas bellas aves y las hicieron libres. También les destinaron un trabajo: los colibríes tendrían que llevar de aquí para allá los pensamientos de los hombres y de los mismos Dioses. Por eso, según la leyenda, cuando aparece un colibrí ante ti de repente, te está llevando un mensaje de amor y cariño de parte de alguien que está pensando en ti, de esta tierra o de más allá.

5.3 Valoración de las actividades de comprensión lectora

En este apartado se presenta la valoración acerca de las actividades de comprensión lectora llevadas a cabo con el grupo B del tercer año de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50. Una vez cumplido el plazo para realizar la propuesta, después de haber recibido respuesta por parte de los alumnos, se procedió a evaluar y condensar los resultados obtenidos.

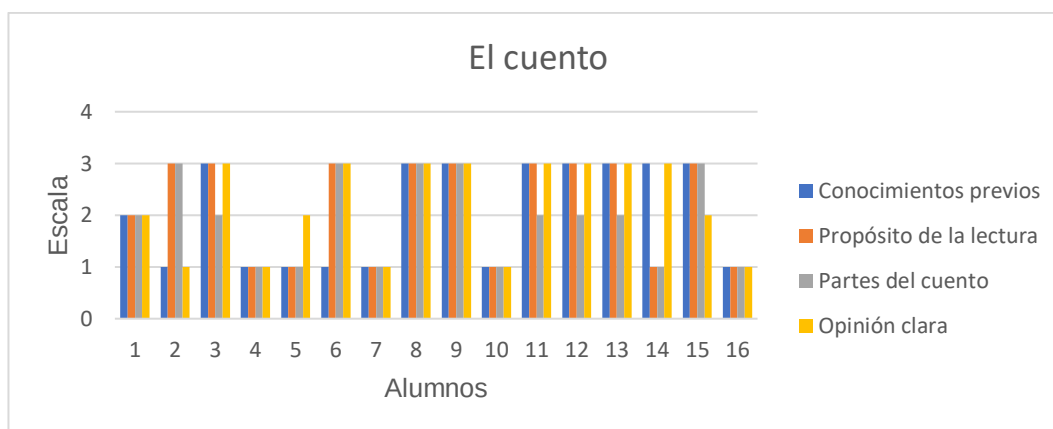
Lo primero que se observó fue el escaso número de participaciones de la muestra, pues, recordando de por sí que de los treinta que se tenía previstos al inicio de la investigación solo veinte colaboraron en el diagnóstico. La cantidad de participantes comenzó a la baja y fue disminuyendo progresivamente. Conforme se avanzaba en las sesiones; de diecisiete, que entregaron la primera actividad se alcanzó que apenas nueve que respondieran a la octava.

Por otro lado, los datos de los alumnos, así como sus actividades fueron registradas en una hoja de cálculo Excel para sintetizar los resultados. Al momento de efectuar dicha valoración se elaboraron rúbricas⁷ para medir en una escala de uno a tres las actividades planteadas a los alumnos. Siendo uno aquel que requiere de apoyo, dos quien se encuentra en vías de desarrollo y tres el nivel esperado. Derivados de la información recopilada se exhiben a continuación las siguientes gráficas:

⁷ Se recomienda revisar apartado de anexos.

Gráfica 19

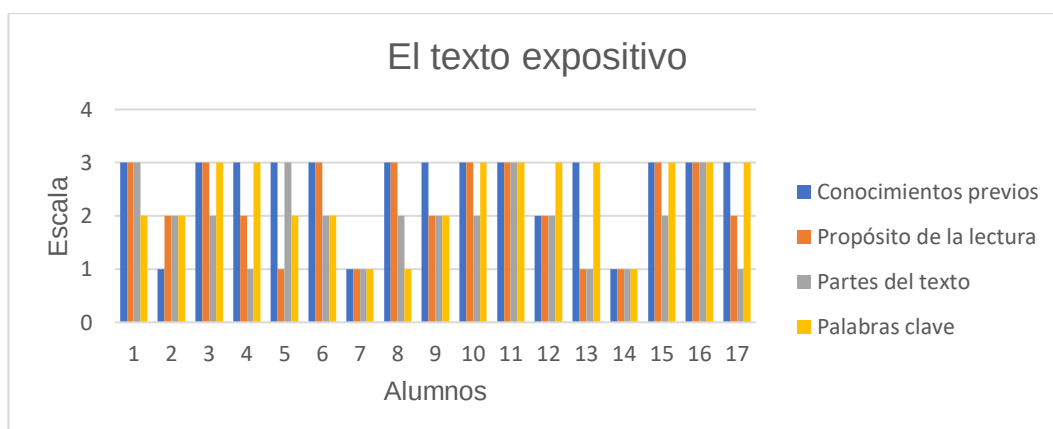
Valoración de la actividad El cuento



Nota: elaboración propia.

Gráfica 20

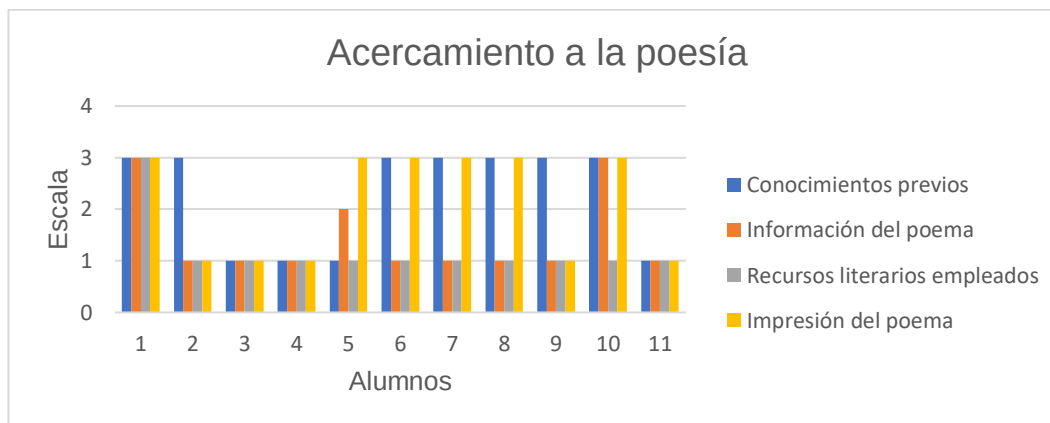
Valoración de la actividad El texto expositivo



Nota: elaboración propia.

Gráfica 21

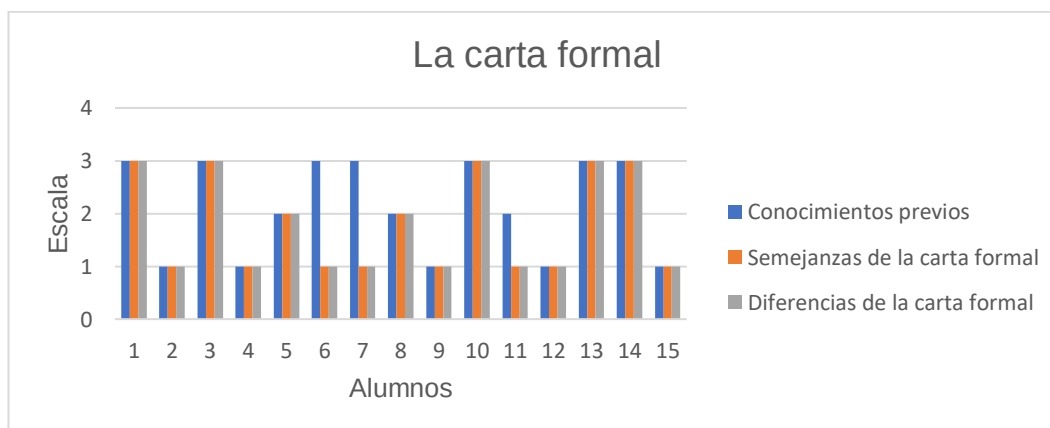
Valoración de la actividad Acercamiento a la poesía



Nota: elaboración propia.

Gráfica 22

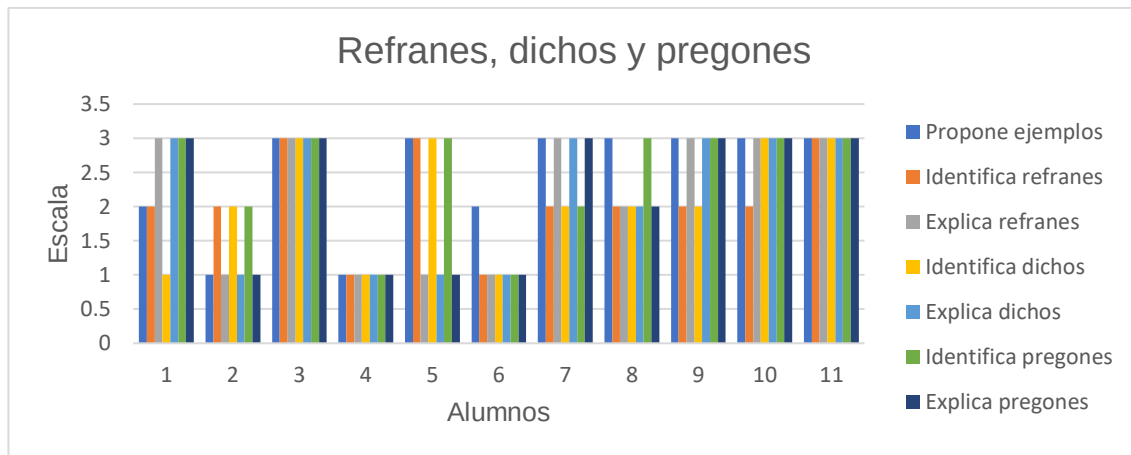
Valoración de la actividad La carta formal



Nota: elaboración propia.

Gráfica 23

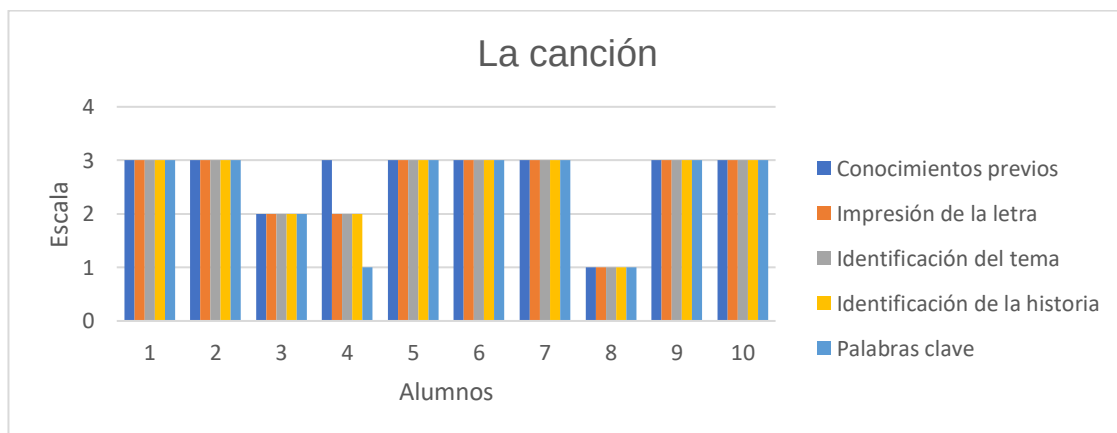
Valoración de la actividad Refranes, dichos y pregones



Nota: elaboración propia.

Gráfica 24

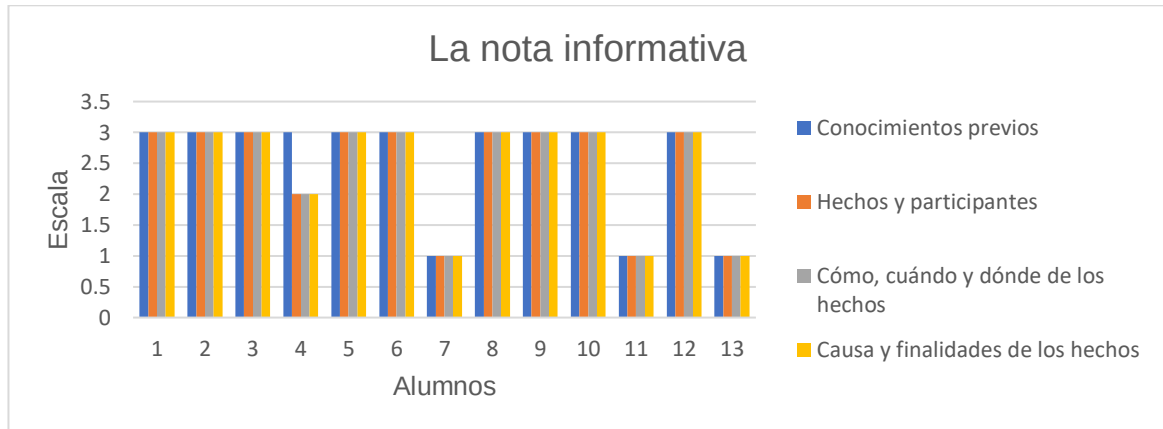
Valoración de la actividad La canción



Nota: elaboración propia.

Gráfica 25

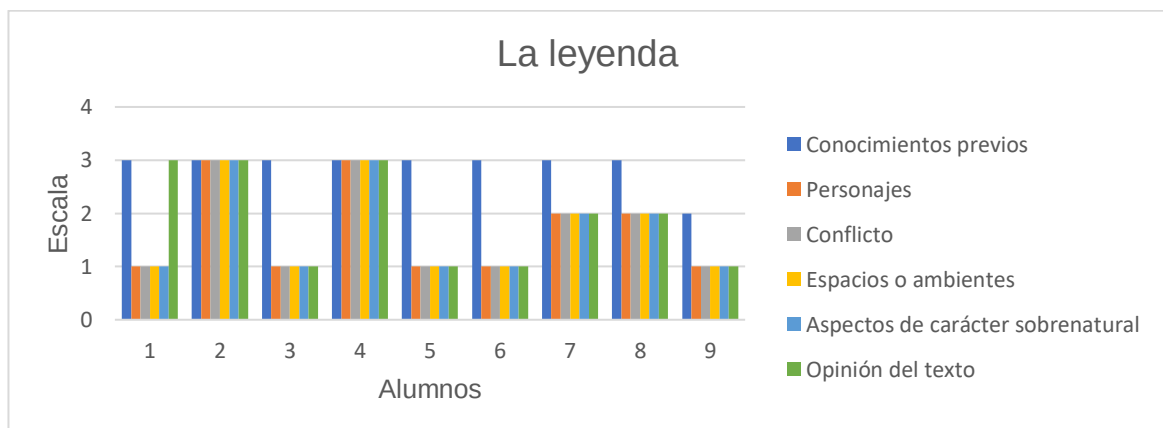
Valoración de la actividad La nota informativa



Nota: elaboración propia.

Gráfica 26

Valoración de la actividad



Nota: elaboración propia.

PROPUESTA

A partir de la presente tesis se proponen nuevos retos para ejercitar habilidades tecnopedagógicas que promuevan el uso del aprendizaje móvil dentro del contexto educativo mexicano. Para ello se piensa necesario adaptar las metodologías de enseñanza tradicional a las condiciones actuales que se viven a raíz de la pandemia y que obligan al docente a intervenir de manera virtual, por medio de las tecnologías de la información y la comunicación. Eso sin dejar de lado las dificultades con las que se debe abordar las problemáticas actuales de los alumnos y alumnas en temas de desigualdad, buscando siempre el mayor beneficio posible y adaptándose a cada uno de sus contextos.

Por otro lado, se cree necesario exigir a los organismos gubernamentales correspondientes la creación de programas y toma de acciones en favor de disminuir la brecha digital que dadas las circunstancias actuales, en mayor o menor medida, retarda el progreso para el sector educativo. Especialmente, se espera un mayor énfasis en las condiciones que rodean a las comunidades rurales que se piensan como las más vulnerables y mayormente afectadas durante el transcurso de la pandemia. En este sentido, para la institución educativa donde se intervino se espera que se incluya con prontitud capacitación especializada en dispositivos móviles tanto a alumnos como docentes dentro del campo de las tecnologías de la información y comunicación.

Además, en el caso de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50 lo que se plantea hasta el momento es concentrar esfuerzos en la búsqueda de

acciones integrales que garanticen una educación a distancia adecuada para todos. Por lo que se propone un modelo de hibridación que aproveche la tecnología móvil sin dejar de lado la ventaja que aporta el material impreso. Con lo que se espera sea posible conducir de mejor manera los contenidos por medio del aprendizaje móvil y que al mismo tiempo se logre asistir con diferentes estrategias a los alumnos que no cuentan con los dispositivos adecuados o un servicio de telefonía móvil con qué sostenerse.

El presente estudio también invita a que investigadores o especialistas en áreas afines a la didáctica de la literatura, lectura y escritura continúen su labor investigativa en generar conocimiento a partir de nuevos enfoques en sus exploraciones como lo es el caso del aprendizaje móvil. De este modo, conocer los espacios de oportunidad, además de las ventajas que ofrece dicho aprendizaje, abrirá una ventana para mirar desde un presente adaptado a las necesidades del mundo educativo, un futuro previsible, preparado y listo para enfrentarse a cualquier circunstancia.

CONCLUSIONES

Como pudo observarse a lo largo de la presente investigación y con base en los resultados obtenidos se comprobó que la hipótesis planteada durante el inicio del estudio fue acertada. Mediante la toma de lectura del ciclo escolar 2020-2021 se demostró la disminución del porcentaje de alumnos que se encontraron en el nivel de comprensión lectora esperado, ya que solo una mínima parte de ellos se mantuvo dentro de un rango fuera de peligro. Pero a su vez, los grupos que se ubican en vías de desarrollo y que requieren de apoyo incrementaron de forma considerable en comparación con el ciclo escolar 2018-2019, siendo evidentemente los grupos imperantes.

Cabe mencionar que, tal como se ve reflejado en el diagnóstico, durante la propuesta muy pocos alumnos consiguieron cumplir con el nivel esperado delimitado en las rúbricas. Tampoco se observó un avance progresivo de actividad en actividad. Lo que evidencia que no fue posible lograr el objetivo de la propuesta didáctica. Por lo que hace falta reajustar bases teóricas y metodológicas para trabajos a futuro.

Sin embargo, más allá de comprobar la disminución correspondiente al nivel de comprensión lectora de los alumnos y alumnas de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50, también fue necesario detenerse a reflexionar acerca de algunos aspectos asociados con la brecha digital que no se encontraban previstos. Evidencia de ello se refleja en la muestra planteada para comenzar la fase diagnóstica, donde sólo una pequeña parte de los alumnos participó en la prueba. Misma que fue disminuyendo gradualmente durante la participación en la propuesta

didáctica. Cabe mencionar que este hecho, sin duda, fue un obstáculo para ejecutar idealmente la propuesta planteada y lograr los objetivos formulados. No obstante, se valora el esfuerzo de los alumnos y alumnas quienes, a pesar de las circunstancias que envuelven la realidad con la que se enfrentan, hicieron posible concluir el proyecto.

En cuanto a la aplicación de la propuesta didáctica a través del aprendizaje móvil puede concluirse que es de vital importancia un diseño de contenidos adaptados a las necesidades específicas de la respectiva comunidad estudiantil. Tener en cuenta los medios y herramientas de las cuales el alumno dispone, así como el manejo de tiempos que se tiene con los dispositivos, además de las posibles limitantes que puedan presentarse en entornos como en los que se trabajó, permite al docente adecuarse y situarse en el plano de lo real para operar de manera más consciente y empática con la situación de cada uno de los estudiantes.

Acerca de los resultados de la propuesta, se observa que la participación de los alumnos en las actividades planteadas fue disminuyendo conforme iban avanzando. Queda a consideración la posibilidad de crear más bloques cortos con menos actividades, para mantener el flujo de trabajo en los alumnos de una manera más acomodada y evitar la pérdida de participación dentro de las mismas.

Sin duda, las desigualdades sociales y económicas que enfrentan las comunidades rurales solamente en el sector educativo, como lo es el caso de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50 del municipio de Tlacotepec de Mejía, Veracruz, se vuelven aún más desafiantes en el tiempo de Covid-19. Mientras tanto, queda abierta la invitación a participar desde las diversas áreas afines a la investigación en el plano educativo, a poner en práctica acciones bajo la convicción

de aprender y aportar para construir sólidas vías de avance y desarrollo en favor de quienes más lo necesitan.

Finalmente crear soportes durante la situación actual ha sido un reto difícil debido a la diversidad de problemáticas que se presentan en cada lugar, como lo es el caso de la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 50. Sin embargo, los resultados obtenidos más allá de no haber sido los esperados en un inicio sí representan una muestra de lo que es posible realizar. Conducen a formas de pensar, investigar, replantear e intervenir didácticamente adecuándose al entorno desde una mirada tecnológica, así como también reflexionar maneras de introducir nuevas herramientas al mundo educativo sin desestimar los recursos con los que ya se cuenta.

Bibliografía

- Asinsten, J. C. (2007). *Producción de contenidos para la educación virtual. Guía de trabajo del docente contenidista*. Argentina: Bibliote Digital Virtual Educa.
- Barajas, D. (3 de Diciembre de 2019). Lectura, el mayor reto para la educación en México, revela PISA 2018. *Milenio*. Obtenido de <https://www.milenio.com/politica/prueba-pisa-2018-mexico-dificultades-lectura-ciencias>
- Bofarull, M. T. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento.*, 131-139.
- Bolaños García , R., & Gómez Betancurt, L. Á. (Dic de 2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. (U. C. Psicología, Ed.) *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 37-45. Recuperado el 10 de 10 de 2020, de Recuperado de http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/276
- Cantú Cervantes, D., De Alejandro García, C. L., García Sandoval, J. R., & Leal Reyes, R. G. (2017). *Comprensión lectora: Educación y Lenguaje*. México: Palibrio.
- Cañón, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Caracas Sánchez, B. P., & Ornelas Hernández, M. (2020). La evaluación de la comprensión lectora en México El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 8-27.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelola: Anagrama.

- Castaño Garrido, C., & Cabero Almenara, J. (2013). *Enseñar y Aprender en Entornos M-Learning*. España: Síntesis.
- Cooper, J. D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. (J. Collyer, Trad.) Madrid: Aprendizaje Visor.
- El Heraldo de México. (29 de Agosto de 2020). Aprende en Casa 2 SEP: Resumen de Actividades; Semana del 24 al 28 de Agosto. *El Heraldo de México*. Obtenido de <https://heraldodemexico.com.mx/clases/2020/8/29/aprende-en-casa-sep-resumen-de-actividades-semana-del-24-al-28-de-agosto-2060.html>
- Fombona Cadavieco, J., & Pascual Sevillano, M. Á. (2013). Beneficios del m-learning en la Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 (2), 211-234. Recuperado el 31 de enero de 2021, de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187171>
- Gabinete de Tele-Educación. Universidad Politécnica de Madrid. (2013). *Guía para la implantación del MOBILE LEARNING*. Recuperado el 31 de enero de 2021, de http://serviciosgate.upm.es/docs/asesoramiento/guia_implementacion_movil.pdf
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. México: Siglo veintiuno editores.
- García García, M. A., Arévalo Duarte, M. A., & Hernández Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174.
- Garduño G, V. (2019). *La importancia de la comprensión lectora*. México: INEE. Recuperado el 11 de 11 de 2020, de <https://www.inee.edu.mx/la-importancia-de-la-comprension-lectora/>
- Garner, J. F. (2011). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe.
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Ariel Practicum.

- Gassol Trullós, A., & Aránega, M. (2000). *DEscubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación*. Barcelona: Edebé.
- Gómez Macker, L., & Peronard, M. (2008). Los procesos de comprensión. En M. Viramonte de Avalos, *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales* (págs. 29-31). Buenos Aires: Colihue.
- González Trujillo, M. (2005). *Comprensión Lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/829>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGraw-Hill.
- IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM. Recuperado el 25 de mayo de 2020, de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- INEHRM, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. (S.F.). *Margarita y Benito. Cuatro cartas*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2020, de INEHRM: https://inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/341/1/images/maza_cartas.pdf
- Infante Rodríguez, D. A., & Valenzuela González, J. E. (S.f. de S.f. de S.f.). *Chicatanas: las hormigas que cortan hojas para cultivar hongos*. Recuperado el 12 de diciembre de 2020, de INECOL: <https://www.inecol.mx/inecol/index.php/es/transparencia-inecol/17-ciencia-hoy/469-chicatanas-las-hormigas-que-cortan-hojas-para-cultivar-hongos>
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*(1), 65-64. Recuperado el 3 de Noviembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>

- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En N. Postlethwaite, & T. Husen, *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 6, págs. 3030-3337). Barcelona: VicensVives/MEC.
- Koole, M. (2009). A model for framing mobile learning. *Transforming the delivery of education and training*, 25-47.
- Latorre, A. (2005). *La investigació-acció: conocer y cambiar la práctica educativa* (Tercera ed.). Barcelona: Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (Primera ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Martos Núñez, E., & Campos Fernández-Fígares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras-Santillana.
- Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo: la mediación de la lectura en la formación de lectores críticos*. Venezuela: Instituto Autónomo Centro Nacional del Libro.
- Notimex y el Siglo de Torreón. (31 de Agosto de 2015). *¿Cuál es la situación actual de la lectura en México?* Recuperado el 11 de 11 de 2020, de El Siglo de Torreón: <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/1147687.cual-es-la-situacion-actual-de-la-lectura-en-mexico.html>
- OCDE. (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*.
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 29 de 10 de 2020, de Diccionario de la lengua Española: <https://dle.rae.es/leer>
- Saavedra, M. (2001). *Diccionario de pedagogía*. México: Pax.

- Sanz Moreno, Á. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. 3.er ciclo de primaria y 1.er ciclo de la ESO*. España: Gobierno de Navarra Departamento de Educación.
- Sanz Moreno, Á. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. España: Gobierno de Navarra Departamento de Educación y Cultura.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una Perspectiva Educativa* (Sexta ed.). México: Pearson Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (14 de Marzo de 2020). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>
- Secretaría de Salud. (28 de febrero de 2020). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.gob.mx/salud/prensa/077-se-confirma-en-mexico-caso-importado-de-coronavirus-covid-19>
- SEP. (2016). *Orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica*. México: SEP. Recuperado el 18 de 11 de 2020, de http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/2017/doctosdeconsulta/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf
- Silva Maceda, G., & Romero Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la. *Revista Costarricense de Psicología*, XXXVI(2), 123-144.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding, Toward an R&D Program*. Santa Mónica, EUA: Rand Corporation.
- Solé Gallart, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En M. T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez Rico, C.

- Oller, . . . Vidal Abarca, *El uso de la lengua como procedimiento* (págs. 15-33). Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*(59), 43-61. Recuperado el 28 de Octubre de 2020, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- UNESCO. (2012). *Aprendizaje Móvil Para Docentes. Temas Globales*. Francia: UNESCO. Recuperado el 31 de enero de 2021, de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/pdf/AM_TG_Docentes.pdf
- UNESCO. (2013). *Directrices para las políticas del aprendizaje móvil*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Uribe, R. (2018). *Para fortalecer la comprensión lectora*. México: INEE. Recuperado el 11 de 11 de 2020, de <https://www.inee.edu.mx/para-fortalecer-la-comprension-lectora/>
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48. Recuperado el 27 de octubre de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es.
- Vega López, N. A., Perales Escudero, M. D., Correa Gutierrez, S., Murrieta Loyo, G., & Reyes Cruz, M. D. (2019). Validación de la escala de medida de prácticas educativas de la lectura comparativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 1077-1107. Recuperado el 28 de 10 de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n83/1405-6666-rmie-24-83-1077.pdf>

- Vivanco, A. (4 de Mayo de 2015). Niños veracruzanos presentan bajo rendimiento en matemáticas y lectura. *Universo*. Recuperado el 11 de 11 de 2020, de <https://www.uv.mx/universo/general/ninos-veracruzanos-presentan-bajo-rendimiento-en-matematicas-y-lectura/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society The development of Higer Psycological Processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press. Obtenido de <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (Onceava ed.). México: Pearson educación.

ANEXOS

Anexo 1 Lectura para diagnóstico

Toma de lectura
Tercer grado, Educación Secundaria

EXPERIENCIAS CERCANAS A LA MUERTE

Muchas personas que estuvieron clínicamente muertas y revivieron, experimentaron una serie de vivencias que en conjunto se clasifican como experiencias cercanas a la muerte, o NDE por sus siglas en inglés. El médico Pim van Lommel y un grupo de investigadores del Hospital Rijnstate, de Holanda, realizaron el estudio más completo que se ha hecho a la fecha de este fenómeno y publicaron sus resultados en el volumen 358 de la prestigiada revista médica inglesa *The Lancet*. Sus descubrimientos son muy interesantes ya que contribuyen al conocimiento de cómo funciona la mente.

Los investigadores definen muerte clínica como un periodo en el que se da una falta de conciencia por un insuficiente suministro de sangre en el cerebro, debido a que la circulación sanguínea, la respiración, o ambas son inadecuadas. Si en esta situación no se administra una resucitación cardiopulmonar en un lapso de cinco a 10 minutos, el daño al cerebro será irreparable y el paciente morirá. Las NDE son la serie de recuerdos que reportan los pacientes que han estado clínicamente muertos y son resucitados, y que incluyen elementos específicos como experimentar sensaciones muy placenteras, un desdoblamiento en el que ven su cuerpo desde afuera, viajar por un túnel, ver una luz, encontrarse con parientes que han muerto o ver un resumen de su vida, como una película que pasa a gran velocidad. Las NDE se han reportado en muchas circunstancias, por ejemplo en personas que han sufrido paro cardíaco, como debido a daños cerebrales por traumatismos, hemorragias cerebrales, intentos de suicidio o asfixia, entre otras. También han tenido estas experiencias personas con enfermedades graves, o que sufren depresiones profundas, o personas perfectamente conscientes y sanas, sin ninguna razón aparente.

El estudio se llevó a cabo con 344 pacientes en 10 hospitales de Holanda que sufrieron muerte clínica causada por paros cardíacos y posteriormente fueron resucitados. Unos cuantos días después, en cuanto estuvieron suficientemente restablecidos, los investigadores entrevistaron a los pacientes. También compararon los datos demográficos, médicos, farmacológicos y psicológicos de los que reportaron NDE y los que no lo hicieron. Sesenta y dos pacientes (18% del total) reportaron haber tenido NDE; todos recordaban algunos hechos que sucedieron ante la muerte clínica y para ninguno de ellos la experiencia fue negativa. En el estudio no se encontró ninguna relación entre la ocurrencia

de NDE y la duración o gravedad del paro cardíaco ni con las medicinas usadas; es decir que no se encontraron factores médicos que pudieran explicarlo. Tampoco factores psicológicos (como son el miedo a la muerte o la creencia en ideas religiosas) fueron determinantes para que las personas tuvieran (o no) estas experiencias. La única relación que encontraron fue que los más jóvenes (especialmente aquéllos menores de 60 años) y las mujeres (incluso las que tenían 60 años o más) tuvieron NDE con mayor frecuencia.

Se han propuesto varias hipótesis sobre el origen de las NDE. Algunos investigadores piensan que éstas las causan cambios fisiológicos del cerebro, como los que suceden a partir de la muerte de células del cerebro por la falta de oxígeno, pero si esto fuera así, todos los pacientes del estudio deberían haberlas experimentado y sólo lo hizo el 18%.

La duda más importante que plantea la investigación es la siguiente ¿cómo puede una persona tener una conciencia clara y saber lo que pasa a su alrededor durante el lapso que dura la muerte clínica, cuando el electroencefalograma denota una ausencia de actividad cerebral? Esto todavía no se sabe, pero lo que es seguro es que estos estudios están modificando las ideas que tenemos de la relación mente-cerebro.

En *¿Cómo ves?*, Año 4 No. 39. Revista de divulgación científica de la Universidad Autónoma de México, p. 7.

Anexo 2 cuestionario elaborado en Google forms

Cuestionario vacío

Contesta las siguientes preguntas.

***Obligatorio**

Nombre completo *

Tu respuesta

Grado y grupo *

Tu respuesta

¿De qué trata el texto? *

- ☐ a. La muerte
- ☐ b. El daño al cerebro
- ☐ c. La muerte clínica
- ☐ d. Los resultados de un estudio sobre muerte clínica o NDE

¿En qué país se realizó el estudio que se menciona? *

- ☐ a. En México
- ☐ b. En Holanda
- ☐ c. En Rijnstate
- ☐ d. En Venezuela

¿Dónde se publicaron los resultados? *

- ☐ a. En el periódico inglés The Lancet
- ☐ b. En la revista médica inglesa The Lancet
- ☐ c. En el noticiero inglés The Lancet
- ☐ d. En el programa de radio inglés The Lancet

¿Qué son las experiencias cercanas a la muerte (NDE)? *

- ☐ a. Son recuerdos de los pacientes que clínicamente han muerto, pero fueron resucitados
- ☐ b. Es cuando antes de morir ves la luz al final del túnel o cuando te desdoblas y puedes ver tu cuerpo desde fuera
- ☐ c. Son alucinaciones

¿Cuáles son, de acuerdo con la lectura, algunas causas que originan las NDE? *

- ☐ a. Personas que han sufrido paro cardíaco
- ☐ b. Personas en coma debido a daños cerebrales por traumatismos
- ☐ c. Hemorragias cerebrales, intentos de suicidio o asfixia, entre otras.
- ☐ d. Todas las anteriores

¿Te pareció interesante el texto? ¿Por qué? *

Texto de respuesta largo

Anexo 3 Lista de cotejo sobre diagnóstico de comprensión lectora

Lista de cotejo Diagnóstico de comprensión lectora Tercer grado Grupo: _____						
Criterios	Alumno/a				Sí/No	Observaciones
La marca de tiempo de su lectura es pertinente y señala una lectura fluida y precisa.						
Comprende el sentido general del texto.						
Identifica información literalmente presentada en la lectura.						
Deduce información y conceptos a partir del texto.						
Juzga el contenido del texto.						
Emite sus propias opiniones o puntos de vista sobre el texto.						

Valoración de los criterios	Nivel de desempeño
Seis criterios	Esperado
De tres a cinco criterios	En desarrollo
De cero a dos criterios	Requiere de apoyo

Anexo 4 Rúbrica de actividad 1

Actividad 1 El cuento			
	3= nivel esperado	2= en desarrollo	1= requiere de apoyo
I	Evidencia conocimientos previos, así como profundidad y reflexión en su respuesta a la pregunta: ¿De qué crees que se trate este minicuento?	Evidencia conocimientos previos pero su respuesta se considera carente de profundidad y reflexión ante la pregunta planteada: ¿De qué crees que se trate este minicuento?	No evidencia conocimientos previos respecto a la pregunta planteada: ¿De qué crees que se trate este minicuento?
II	Reconoce el propósito de la lectura y aclara que no detectó palabras difíciles para comprender el texto.	Reconoce el propósito de la lectura e identifica palabras que le fueron difíciles de entender pero que tampoco impidieron la comprensión del texto.	La cantidad de palabras que enlista es tanta que impide la comprensión de la lectura y anula el propósito planteado.
III	Identifica completamente las partes del cuento en el texto planteado	Identifica parcialmente las partes del cuento en el texto planteado	No identifica ninguna de las partes del cuento en el texto planteado
IV	Emite una opinión clara donde brinda su punto de vista, así como sus propios argumentos respecto a la lectura.	Emite una opinión difusa y carente de argumentos sobre la lectura.	No emite ninguna opinión sobre la lectura.

Anexo 5 Rúbrica de actividad 2

Actividad 2 El texto expositivo			
	3= nivel esperado	2= en desarrollo	1= requiere de apoyo
I	Evidencia conocimientos previos, así como profundidad y reflexión en su respuesta a las preguntas: ¿De qué crees que se trate esta lectura? Y ¿Sabes qué es el nixtamal y para qué se utiliza?	Evidencia conocimientos previos pero su respuesta se considera carente de profundidad y reflexión ante las preguntas planteadas: ¿De qué crees que se trate esta lectura? Y ¿Sabes qué es el nixtamal y para qué se utiliza?	No evidencia conocimientos previos respecto a las preguntas planteadas: ¿De qué crees que se trate esta lectura? Y ¿Sabes qué es el nixtamal y para qué se utiliza?
II	Reconoce el propósito de la lectura y aclara que no detectó palabras difíciles para comprender el texto.	Reconoce el propósito de la lectura e identifica palabras que le fueron difíciles de entender pero que tampoco impidieron la comprensión del texto.	La cantidad de palabras que enlista es tanta que impide la comprensión de la lectura y anula el propósito planteado.
III	Identifica completamente las partes del texto expositivo.	Identifica parcialmente las partes del texto expositivo.	No identifica ninguna de las partes del texto expositivo.
IV	Descubre todas las palabras clave de la lectura en la sopa de letras.	Descubre algunas palabras clave de la lectura en la sopa de letras.	No descubre ninguna de las palabras clave de la lectura en la sopa de letras.

Anexo 6 Rúbrica de Actividad 3

Actividad 3. Acercamiento a la poesía			
	3= nivel esperado	2= en desarrollo	1= requiere de apoyo
I	Evidencia conocimientos previos conectando conceptos a través de la lluvia de ideas, así como profundidad y reflexión en su respuesta a la pregunta: ¿Cuál crees que sea el tema de esta lectura?	Evidencia conocimientos previos carentes de profundidad y reflexión tanto en la lluvia de ideas como en la pregunta planteada: ¿Cuál crees que sea el tema de esta lectura?	No evidencia conocimientos previos en la lluvia de ideas ni tampoco en la pregunta planteada: ¿Cuál crees que sea el tema de esta lectura?
II	Su interpretación describe la información general del poema.	Su interpretación describe la información del poema de forma escasa.	Su interpretación no describe ningún tipo de información.
III	Su interpretación reconoce los elementos literarios empleados por el autor para su construcción (tema, verso, figuras retóricas, etc.).	Su interpretación reconoce solo algunos elementos literarios empleados por el autor para su construcción (tema, verso, figuras retóricas, etc.).	Su interpretación no reconoce ninguno de los elementos literarios empleados por el autor para su construcción (tema, verso, figuras retóricas, etc.).
IV	Su interpretación presenta un comentario claro sobre las impresiones que su lectura del poema le generó.	Su interpretación establece un comentario carente de opinión sobre las impresiones que su lectura le generó.	Su interpretación carece de opinión, comentarios o impresiones.

Anexo 7 Rúbrica de actividad 4

Actividad 4. La carta formal			
	3= nivel esperado	2= en desarrollo	1= requiere de apoyo
I	Evidencia conocimientos previos a través de respuestas reflexivas a las preguntas: ¿existen las cartas informales?, ¿a quién crees que vayan dirigidas?, ¿en qué crees que se diferencien de las cartas formales?	Evidencia conocimientos previos carentes de profundidad y reflexión a través de sus respuestas a las preguntas: ¿existen las cartas informales?, ¿a quién crees que vayan dirigidas?, ¿en qué crees que se diferencien de las cartas formales?	No evidencia conocimientos previos respecto a las preguntas: ¿existen las cartas informales?, ¿a quién crees que vayan dirigidas?, ¿en qué crees que se diferencien de las cartas formales?
II	Logra comparar y reconocer todas las semejanzas de la carta informal con base en la información dada sobre la carta formal.	Logra comparar y reconocer algunas de las semejanzas de la carta informal con base en la información dada sobre la carta formal.	No logra reconocer las semejanzas de la carta informal con base en la información dada sobre la carta formal
III	Logra comparar y reconocer todas las diferencias de la carta informal con base en la información dada sobre la carta formal.	Logra comparar y reconocer algunas de las diferencias de la carta informal con base en la información dada sobre la carta formal.	No logra reconocer las diferencias de la carta informal con base en la información dada sobre la carta formal

Anexo 8 Rúbrica de actividad 5

Actividad 5. Refranes, dichos y pregones			
	3= nivel esperado	2= en desarrollo	1= requiere de apoyo
I	Sus ejemplos propuestos demuestran que comprende completamente las diferencias entre un refrán, un dicho y un pregón.	Sus ejemplos propuestos demuestran que comprende parcialmente las diferencias entre un refrán, un dicho o un pregón.	Sus ejemplos propuestos demuestran que no sabe diferenciar entre un refrán, un dicho o un pregón.
II	Identifica todos los refranes presentados en el ejercicio.	Identifica algunos refranes presentados en el ejercicio.	No identifica ninguno de los refranes presentados en el ejercicio.
III	Explica con claridad en qué situaciones se pueden utilizar los refranes identificados.	Explica con dificultad en qué situaciones se pueden utilizar los refranes identificados.	No presenta explicación sobre los refranes identificados.
IV	Identifica todos los dichos presentados en el ejercicio.	Identifica algunos dichos presentados en el ejercicio.	No identifica ninguno de los dichos presentados en el ejercicio.
V	Explica con claridad en qué situaciones se pueden utilizar los dichos identificados.	Explica con dificultad en qué situaciones se pueden utilizar los dichos.	No presenta explicación.
VI	Identifica todos los pregones presentados en el ejercicio.	Identifica algunos pregones presentados en el ejercicio.	No identifica ninguno de los pregones presentados en el ejercicio.
VII	Explica con claridad en qué situaciones se pueden utilizar los pregones identificados.	Explica con dificultad en qué situaciones se pueden utilizar los pregones.	No presenta explicación.

Anexo 9 Rúbrica de actividad 6

Actividad 6. Los elementos de la canción			
	3= nivel esperado	2= en desarrollo	1= requiere de apoyo
I	Su respuesta frente a la pregunta “¿De qué crees que trate la canción?” es amplia y evidencia conocimientos previos.	Su respuesta frente a la pregunta “¿De qué crees que trate la canción?” es corta y evidencia escasos conocimientos previos.	Su respuesta frente a la pregunta “¿De qué crees que trate la canción?”, no evidencia conocimientos previos.
II	Su comentario evidencia que le gusta o no la canción y justifica su respuesta.	Su comentario evidencia que le gusta o no la canción, pero no justifica su respuesta.	Su comentario no evidencia que le gusta o no la canción.
III	Su comentario evidencia que identifica cuál fue el tema de la canción y justifica su respuesta.	Su comentario evidencia que identifica cuál fue el tema de la canción, pero no justifica su respuesta.	Su comentario no evidencia que identifica cuál fue el tema de la canción.
IV	Su comentario evidencia que identifica cuál es la historia narrada en la canción y justifica su respuesta.	Su comentario evidencia que identifica cuál es la historia narrada en la canción, pero no justifica su respuesta.	Su comentario no evidencia que identifica cuál es la historia narrada en la canción.
V	Su comentario evidencia que sabe relacionar palabras clave de la letra con el tema de la canción y justifica su respuesta.	Su comentario evidencia que sabe relacionar algunas palabras clave de la letra con el tema de la canción, pero justifica su respuesta.	Su comentario evidencia que no sabe relacionar palabras clave de la letra con el tema de la canción.

Anexo 10 Rúbrica de actividad 7

Actividad 7. La nota informativa			
	3= nivel esperado	2= en desarrollo	1= requiere de apoyo
I	Su respuesta frente a la pregunta ¿De qué crees que se trate esta noticia?, es reflexiva y evidencia conocimientos previos al respecto.	Su respuesta frente a la pregunta ¿De qué crees que se trate esta noticia?, no evidencia reflexión o solo repite el título de la noticia.	No presenta respuesta.
II	Identifica exactamente qué hecho ocurrió en la nota informativa presentada, así como los participantes que intervinieron en ella.	Identifica solo cuál fue el hecho ocurrido en la nota informativa presentada o los participantes que intervinieron en ella, pero no ambas.	No identifica cuál fue el hecho ocurrido en la nota informativa presentada, ni tampoco los participantes que intervinieron en ella.
III	Menciona con exactitud cómo ocurrieron los hechos, así como el lugar y fecha del suceso.	Menciona solo cómo ocurrieron los hechos o el lugar y fecha del suceso, no ambas.	No reconoce cómo pasaron los hechos, ni tampoco menciona el lugar y fecha en que se dio la noticia.
IV	Reconoce con claridad cuáles fueron las causas y finalidades de los hechos ocurridos.	Reconoce solo las causas, o bien, las finalidades de los hechos ocurridos, pero no ambas.	No reconoce las causas, ni tampoco las finalidades de los hechos ocurridos.

Anexo 11 Rúbrica de actividad 8

Actividad 8. La leyenda			
	3= nivel esperado	2= en desarrollo	1= requiere de apoyo
I	Sus respuestas sobre las preguntas introductorias comprueban suficientes conocimientos previos acerca de la lectura.	Sus respuestas sobre las preguntas introductorias comprueban escasos conocimientos previos acerca de la lectura.	No presenta respuestas sobre las preguntas introductorias.
II	Reconoce todos los personajes que intervienen en la leyenda.	Reconoce algunos personajes que intervienen en la leyenda.	No reconoce a ningún personaje de la leyenda.
III	Identifica con claridad cuál es el conflicto o situación de la leyenda que se debe resolver.	Identifica con dificultad cuál es el conflicto o situación de la leyenda que se debe resolver.	No identifica cuál es el conflicto o situación de la leyenda que se debe resolver.
IV	Identifica con claridad los espacios o ambientes donde se desarrolla la leyenda.	Identifica con dificultad los espacios o ambientes donde se desarrolla la leyenda.	No identifica los espacios o ambientes donde se desarrolla la leyenda.
V	Define todos los aspectos de carácter sobrenatural utilizados para explicar particularidades de la leyenda.	Define solo algunos de los aspectos sobrenaturales utilizados para explicar particularidades de la leyenda.	No define ningún aspecto sobrenatural utilizado para explicar particularidades de la leyenda.
VI	Expresa su opinión sobre la leyenda, así como argumentos para validar su respuesta a la pregunta “¿te gustó la leyenda?, ¿por qué?”	Expresa su opinión sobre la leyenda, pero no manifiesta argumentos para validar su respuesta a la pregunta “¿te gustó la leyenda?, ¿por qué?”	No emite ninguna opinión sobre la leyenda, ni tampoco manifiesta argumentos para validar su respuesta a la pregunta “¿te gustó la leyenda?, ¿por qué?”