



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

Mejoramiento de la *comprensión lectora* en estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Amazcala, a partir de la estrategia “*Fanfiction, Mitología y Producción de Audio Cuentos*”

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Enseñanza en Estudios literarios

Presenta:

Cristo Alejandro Recéndiz de Jesús

Dirigido por:

Dra. Araceli Rodríguez López

Querétaro, Qro. Julio 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Mejoramiento de la comprensión lectora en
estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la UAQ,
Plantel Amazcala, a partir de la estrategia “Fanfiction,
Mitología y Producción de Audio Cuentos”

por

Cristo Alejandro Recéndiz de Jesús

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: LLMAC-245003



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

Maestría en Enseñanza en Estudios literarios

Mejoramiento de la *comprensión lectora* en estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Amazcala, a partir de la estrategia “*Fanfiction, Mitología y Producción de Audio Cuentos*”

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Cristo Alejandro Recéndiz de Jesús

Dirigido por:

Dra. Araceli Rodríguez López

Sinodales:

Dra. Araceli Rodríguez López

Dr. José Enrique Brito Miranda

Dra. Ma. Ester Bautista Botello

Mtra. Nadxielli Guadalupe Morales Siller

Mtro. José Cupertino Ramírez Zúñiga

Centro Universitario, Querétaro, Qro. Julio 2023, México

Agradezco a la Vida, que a veces es maravillosa, a veces es dura, y la mayoría del tiempo es extraña. También agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACT) (Aunque para la entrega de esta tesis ya no exista, y ahora se llame Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología), de los Estados Unidos Mexicanos, por el apoyo económico durante dos años, bajo el número de CVU 1099506, sin su incentivo sería muy complicado para gran parte de las y los maestrantes acceder a un posgrado.

Y agradecimientos especiales a todas las personas que contribuyeron para darle forma a esta tesis:

Araceli Rodríguez López	Fabi de los Ángeles	Carmen Carrillo	Adelina Velázquez
Nadxielli Morales Siller	Pau Rosales	Lourdes Rico	Diana Elisa
Ester Bautista Botello	Mariana Valtierra	Gerardo Argüelles	Oliver
J. Enrique Brito Miranda	Pau Gámez	Marco Ángel	Fausto
Cupertino Ramírez Zúñiga	Alex González	Riccardo Pace	Medardo
Mis padres: Gabina de Jesús y Primitivo Recéndiz	Diana Cruz Montse Arellano	Miguel Rosely	Claudia Marce
Mis hermanas y sobrino: Silvia, Paula, Cinthia e Izán	María Emilia Yaima Sotolongo	Ana Daniela Carol Atena	Luci Esaú
Mis abuelas y abuelo: Reina, Marina y José.	Augusto Carlos Bere Martínez	Itzuri Yurani Shakti	Vale Y a quienes se me han olvidado.

Índice

Resumen	7
Abstract	7
I. INTRODUCCIÓN	8
1.1 Planteamiento del problema	8
1.2 Formulación	9
1.3 Antecedentes	10
1.3.1 Antecedentes internacionales	10
1.3.2 Antecedentes nacionales	13
1.3.3 Antecedentes locales	15
1.4 Justificación	15
1.5 Pregunta guía de investigación	17
1.6 Objetivos	17
1.6.1 Objetivo general.	17
1.6.2 Objetivos específicos	17
<i>1.6.2.1 Objetivos específicos de la investigación</i>	<i>17</i>
<i>1.6.2.2 Objetivos específicos de la intervención</i>	<i>18</i>
1.7 Hipótesis	18
II. ESTADO DEL ARTE	19
2.1 Investigación en el nivel Prescolar	19
2.2 Investigaciones en el nivel Primaria	22
2.3 Investigación en el nivel Secundaria	27
2.4 Investigación en el nivel de Educación Medio Superior	28
2.5 Investigación en el nivel Universitario	29

2.6	Investigación no implementada en ningún nivel	. . . . .	30
2.6.1	Breve recorrido histórico del audio libro en México	. . . . .	31
2.7	Reflexiones sobre el estado del arte	. . . . .	32
III.	MARCO TEÓRICO	. . . . .	33
3.1	El <i>proceso lector</i>	. . . . .	34
3.2	Teoría del efecto estético	. . . . .	37
3.3	La <i>comprensión lectora</i>	. . . . .	39
3.3.1	Nivel de comprensión literal	. . . . .	40
3.3.2	Nivel de comprensión inferencial	. . . . .	40
3.3.3	Nivel de comprensión crítico	. . . . .	41
3.3.4	Nivel de comprensión apreciativa	. . . . .	41
3.3.5	Nivel de comprensión creativa	. . . . .	42
3.4	<i>Comprensión lectora literaria</i>	. . . . .	43
3.5	<i>Lector implícito</i>	. . . . .	45
3.6	Estrategias para mejorar la <i>comprensión lectora</i>	. . . . .	49
3.7	<i>Fanficción</i> y audio libro	. . . . .	53
IV.	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	. . . . .	55
4.1	Investigación-Acción (IA)	. . . . .	55
4.2	Diseño de la estrategia	. . . . .	58
4.2.1	Metodología de la intervención	. . . . .	58
4.2.2	Secuencia didáctica	. . . . .	59
4.3	Corpus literario: creatividad, literatura y mitología-efectos en el lector	. . . . .	78
4.4	Grupos experimental y de control	. . . . .	80
4.5	Pruebas de medición	. . . . .	80
4.6	Calendarización de contenidos	. . . . .	81

4.7	Previo a la intervención	.	.	.	.	.	.	84
4.8	Descripción de la intervención	.	.	.	.	.	.	84
4.9	Recursos materiales y humanos	.	.	.	.	.	.	90
V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN								91
5.1	Evaluación de la intervención pedagógica	.	.	.	.	.	.	91
5.2	Discusión final	.	.	.	.	.	.	95
Bibliografía o Referencias								98
Anexos								104
A-	Consulta de resultados de las encuestas realizadas	.	.	.	.	.	.	104
B-	Consulta de corpus literario utilizado.	.	.	.	.	.	.	104
C-	Consentimiento informado (formato).	.	.	.	.	.	.	105
D-	Fotos del taller	.	.	.	.	.	.	107
E-	Abreviaturas y siglas	.	.	.	.	.	.	110

RESUMEN

La presente investigación implementa una estrategia que utiliza al *fanfiction* como recurso didáctico en talleres extracurriculares con el objetivo de enseñar y acercar a la literatura latinoamericana a jóvenes de Educación Media Superior desde una perspectiva de la teoría del efecto de W. Iser. Para ello se impulsó el uso de la producción de audio cuentos de parte de estudiantes-participantes como paso final para ver concretizados sus textos autorales y dotar de valor personal y apreciativo los trabajos realizados durante el taller. Este taller extracurricular-experimental de carácter compensatorio fue llamado “Fanfiction, Mitología y Producción de Audio Cuentos”, y se implementó en la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Amazcala, de marzo a junio de 2022. Se buscó estudiar una dinámica en donde fueron los estudiantes-participantes quienes compartieron sus opiniones, leyeron, escribieron y aprendieron sobre literatura de formas muy distintas a las que se suelen utilizar en el aula. Por otra parte, el uso de capacidades no se limitó a lo puramente literario, sino que abarcaron varios aspectos de la comunicación, esto gracias a la producción de audio cuentos, lo cual permitió el desarrollo de la expresión oral, el manejo de herramientas de producción de audio, el trabajo en equipo y la dirección y organización de personas.

Abstract

This research implements a strategy that uses *fanfiction* as a didactic resource in extracurricular workshops with the objective of teaching and bringing Latin American literature closer to young people in High School Education from the perspective of W. Iser's theory of the effect. For this purpose, the use of the production of audio stories by student participants was promoted as a final step to see their authorial texts materialized and to give personal and appreciative value to the work done during the workshop. This extracurricular-experimental workshop of a compensatory nature was called "Fanfiction, Mythology and Audio Story Production." It was implemented at the Escuela de Bachilleres, UAQ, Plantel Amazcala, from March to June 2022. It was sought to study a dynamic in which the participant students shared their opinions, read, wrote, and learned about literature in ways very different from those usually used in the classroom. On the other hand, the use of skills was not limited to the purely literary, but rather, it covered various aspects of communication, thanks to the production of audio stories, which allowed the development of oral expression, the use of audio production tools, teamwork, and the management and organization of people.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Este proyecto de investigación e intervención surge de la necesidad de mejorar la *comprensión lectora* de los estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, Plantel Amazcala, ya que a partir de la observación no participante de las clases de “Lectura y Redacción II”, llevada a cabo desde el 20 de abril hasta el 11 de mayo de 2021,¹ y de la experiencia docente del investigador, se concluyó que la mayoría de estudiantes no son capaces de reconocer, de acuerdo a su edad y nivel educativo, los niveles básicos y necesarios de comprensión textual, abordados por Rodríguez (2005) que son: el nivel literal, el inferencial y el crítico intertextual, lo cual demuestra una carencia en la *comprensión lectora* y, a su vez, obstruye la mejora de capacidades y competencias, vitales para la formación académica, laboral y social.

Además, revisando los Programas de Estudio de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, *PRE19 Lectura y Redacción I* (2019a) y *PRE19 Lectura y Redacción II* (2019b), los cuales pueden considerarse los espacios más cercanos a la enseñanza del fenómeno literario, se concluyó que la *comprensión lectora* y la *comprensión lectora literaria* no son temas de interés específico en ellos. Por esto mismo, en la intervención que aquí se desarrolla, se propone implementar un taller extracurricular de acompañamiento que sirva, primero, para complementar lo revisado en las asignaturas antes mencionadas, segundo, ayude a la formación integral de los participantes en el área lecto-literaria, pues ésta es vital en su constitución como personas y ciudadanos críticos con la sociedad y la realidad en la que se

¹ Cabe señalar que el grupo que se observó pertenece a la generación 2020 -2023. Cuando fue observado cursaba segundo semestre. Este era el grupo que se pensaba intervenir durante la primera mitad del 2022, cuando ya se encontrarán en cuarto grado, sin embargo al final solo se pudo trabajar con estudiantes de segundo grado pertenecientes a la generación 2021-2024, esto de marzo a junio de 2022.

desenvuelven, y, finalmente, fomente la lectura y cree espacios donde se pueda hablar y escribir literatura.

1.2 Formulación

El taller extracurricular de acompañamiento se consideró como experimental y se diseñó como una unidad didáctica interdisciplinaria y mixta, es decir que se requirió de una investigación teórica-documental para construirla, pero también se desarrolló y modificó mientras se implementaba, esto fue factible a partir de una metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP).

La IAP permitió que el taller formara parte de un Proyecto Didáctico de Literatura (PDL) que abordó al fenómeno literario desde lo estético y desde la relación comunicativa existente entre obra-lector. Esta metodología, al ser trabajada en cada sesión, buscó que el participante ahondara en los distintos niveles de comprensión del texto, para que, paso a paso, al confrontar los significados de dicho texto, pudiera modificar expandir o, simplemente, utilizar el texto dado al extraer alguno de sus elementos para crear nuevos textos en otros formatos con ayuda del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). La IAP también será impulsora del trabajo en equipo que se promoverá a lo largo de la implementación del PDL.

Así, el objetivo principal de este PDL es aumentar los distintos niveles de la *comprensión lectora* de quienes participen a partir de la escritura de *fanfictions* y la producción de audio cuentos inspirados en textos literarios base, previamente seleccionados por el investigador, y que por medio de la producción de audio cuentos y el trabajo colaborativo se desarrollen capacidades y competencias lingüísticas, creativas, comunicativas y, sobre todo, de comprensión lecto-literarias.

1.3 Antecedentes

En principio, se aborda a la *comprensión lectora* como elemento del *proceso lector* dialógico, el cual exige conocimientos y competencias que se desarrollan durante la etapa escolar a partir del hábito de leer y un aprendizaje en donde el lector construye su propio conocimiento e interpretaciones a partir de estrategias para abordar textos. Se podría decir que el lector tiene diferentes intenciones de lectura y para comprender lo que va leyendo aporta sus propios conocimientos, a la vez que formula hipótesis y plantea interrogantes. Por otro lado, se plantea que el texto ofrece elementos de interpretación como la coherencia, la cohesión, la estructura textual y el léxico. Ante esta conceptualización inicial, cabe preguntarse si existen evidencias de que el estudiantado mexicano realice los diferentes procesos antes mencionado al momento de leer.

En este apartado se señalan de manera breve datos contextuales y antecedentes internacionales, nacionales y locales sobre el nivel de *comprensión lectora* en estudiantes de Educación Media Superior (EMS). Se presentan de manera “descendiente”, de lo general a lo particular, para tratar de relacionar la información obtenida por diversos organismos que miden las competencias relacionadas con la lectura, con la situación de las habilidades lectoras de las personas participantes en el taller extracurricular-experimental de acompañamiento que aquí trabajamos: En el desarrollo de este PDL participaron cuatro estudiantes de segundo semestre de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Amazcala. En los sub-apartados que siguen se podrá ahondar más en los datos aquí referidos.

1.3.1 Antecedentes internacionales

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) (2019) en sus resultados de 2018 señala que la población mexicana estudiantil lista

para ingresar a la EMS obtuvo puntajes más bajos que el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en cuanto al apartado de lectura y la ubica por debajo de la media en cuanto a *competencia lectora*.

En esta última evaluación de 2018² el promedio de la media fue de 487 puntos, y México obtuvo 420, la diferencia es muy poca con los 423 que obtuvo en 2015, en donde la media era de 493. En 2012 México obtuvo 424. En 2009 obtuvo 425, lo cual fue un aumento de 15 comparándolo con los 410 de 2006. En 2003 consiguió su puntuación más baja con 400, muy alejada de los 422 de su primera prueba en el 2000.

Año de aplicación de prueba PISA	Promedio de México	Media de la OCDE	Diferencia del promedio mexicano respecto a las pruebas anteriores	Diferencia entre promedio mexicano y de la OCDE
2018	420	487	Disminuyó 3 respecto a 2015	67 puntos
2015	423	493	Disminuyó 1 respecto a 2012	70 puntos.
2012	424	496	Disminuyó 1 respecto a 2009.	72 puntos.
2009	425	497	Aumentó 15 respecto al 2006, aquí se da el mayor aumento entre prueba.	72 puntos.
2006	410	No se obtuvo un dato concreto, pero se estipula que está entre 495 y 500	Aumentó 10 respecto al 2003.	Entre 85 y 90 puntos.
2003	400	494	Disminuyó 22 respecto al 2000. Aquí se da la mayor	94 puntos.

² La prueba de 2021 se aplazó para 2022 debido a la pandemia por Covid-19. En la actualidad, aún no se tienen resultados de esta última prueba PISA.

			disminución entre pruebas.	
2000	422	500	0, esta fue la primera prueba	78 puntos.

Tabla 1.1 hecha con información de PISA (2019), OCDE (2016), OCDE (2014), Díaz Gutiérrez M. A., Flores Vázquez G., Canales Sánchez D., Solís González R., de la Cruz Hernández Y. y Morelos Mora, P. (2010) Díaz Gutiérrez, M. A., Flores Vázquez, G. y Martínez Rizo, F. (2007) y Díaz Gutiérrez, M. A, Vidal, R., Jarquín H., Carpio M., Martínez Esparza F. y Martínez Rizo, F. (2004)

Como se puede observar en la tabla anterior, México siempre ha rondado entre los 410 y 425 puntos promedio en la *competencia lectora*. Solo en 2003 tuvo una caída en su promedio de 22 puntos, sin embargo desde 2009 ronda entre los 420 y 425 puntos, lo cual ya es señal de un estancamiento, pues desde la última década ha sido alcanzado por países como Colombia en donde se percibe un trabajo respecto al desarrollo de las habilidades lectoras.

En 2006 Colombia registró una puntuación de 385 puntos. En 2009 aumentó 28 puntos y obtuvo un total de 413, aun así estaba posicionado por debajo de México quien ese año obtuvo 425. Para 2012 Colombia volvió a bajar y obtuvo 403, pero repuntó en 2015 con 425, es decir, aumentó 22 puntos, superando a México por un punto. En 2018 bajó y obtuvo 412.

Como se puede notar en el caso colombiano, hay picos y bajadas drásticas entre cada año, y si bien no tiene la estabilidad o estancamiento de México, la ambivalencia de resultados indica un hacer y un dejar de hacer por etapas en la educación colombiana que de tener medias de 385 puntos en 2006 pasó a obtener 412, 27 puntos más, en 2018. Y llegando a su más alto pico en 2015 con una diferencia de 40 puntos entre su valor más bajo y el más alto. Por otro lado México su mayor rango ha sido de 25 puntos entre el 2003 y el 2009.

Esto es solo es ejemplo del avance en el trabajo de desarrollar y atender competencias, en este caso competencias lectoras y mostrar la inmovilización del tema en México. Demostrar las razones de dicho estancamiento no es el objetivo de esta investigación, pero nos permite observar que son necesarias nuevas propuestas al respecto.

Regresando con las comparativas entre países, de acuerdo a Caracas Sánchez y Ornelas Hernández (2019) en 2015 los mejores puntajes correspondieron a Canadá con 527 y a Finlandia con 526. “Los países con el índice más bajo fueron Grecia (467), Chile (459), Turquía (428) y México (423).” (p. 22). La valoración de los 423 puntos, que obtuvo México, apenas alcanza el nivel 2 de desarrollo de competencia lectora que maneja PISA, que es en el que los estudiantes pueden reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus pares o construir un significado dentro de una parte limitada del texto, por lo tanto se están quedando en el nivel literal e inferencial.

Canadá superó en 2015 a México con 104 puntos, el país debe aumentar su rendimiento si quiere competir con otros países en materia educativa, pues la desigualdad ya no se limita a lo meramente económico, sino que se perpetúa en la escuela con resultados como los arrojados con PISA.

Por otro lado, es importante mencionar que las pruebas de medición PISA se aplica con la finalidad de conocer la situación educativa y económica de los países de la OCDE y ver que factible puede ser realizar tipos de inversiones en determinadas áreas de dichos países y especular acerca de lo viable que puede ser el desarrollo de proyectos económicos y culturales. Estas pruebas nunca han tenido como objetivo mejorar habilidades científicas, matemáticas ni lectoras.

1.3.2 Antecedentes nacionales

Poder competir a la par de otros países no es la única razón por la cual México deba desarrollar sus habilidades lectoras, matemáticas y científicas. El adecuado desarrollo de habilidades como la *comprensión lectora* es fundamental para la formación académica y humana de los estudiantes.

Referente a lo educativo y la comprensión lectora, Caracas Sánchez y Ornelas Hernández (2019) afirman que:

Casi 33 por ciento de los estudiantes que termina el tercer grado de secundaria no tiene las habilidades mínimas que se establecen en el currículo nacional y 38 por ciento alcanza apenas el nivel básico... A la mayoría de los estudiantes (setenta por ciento) se le dificulta usar la información esencial de una lectura y aplicarla en la solución de una situación novedosa (2019, p. 16).

El setenta por ciento que se le dificulta usar la información leída pertenece también al cincuenta y cinco por ciento de estudiantes que se encuentran por debajo del nivel 2 de *competencia lectora*. De acuerdo a PISA (2019) estos estudiantes pueden: identificar la idea principal en un texto no tan extenso, encontrar información apoyada en discernimientos y reflexionar sobre el objetivo y la forma de los textos.

De acuerdo a los datos de PISA (2019), solo el uno por ciento de estudiantes de tercero de secundaria mostró un rendimiento sobresaliente, lo que los ubica en el nivel 5 o 6, que es donde se comprende textos largos, se abordan conceptos abstractos y contra intuitivos, y se establecen distinciones entre hechos y opiniones.

Con lo anteriormente explicado podría decir que más de la mitad, casi dos terceras partes, de quienes egresan de secundaria no cuentan con las habilidades necesarias para ir a la par de quienes si cuentan con dichas habilidades lectoras. Si tomamos en cuenta que ingresarán a la EMS, se podría decir que ya vienen con un déficit en lo que a comprensión de textos se refiere, por lo cual lo que puede suceder es que dicho déficit aumente durante la

estadía en la EMS y el estudiante se estanque en lo académico y la brecha de desigualdad respecto a sus compañeros que sí tienen las habilidades mínimas vaya en aumento, o peor aún, el déficit hará que empeoren sus habilidades, haya frustración y esto lleve a una deserción.

Lo expuesto en el párrafo anterior es denominado como Efecto Mateo, haciendo referencia a una parábola del Evangelio de Mateo en el Proverbio 13:12. Respecto a la lectura se estipula que aquellos que tienen habilidades mínimas para leer pueden desarrollarlas aún más, y quienes carezcan de dichas habilidades se les dificultará mejorarla. Pero además la lectura y la comprensión de lo que se lee es fundamental en, prácticamente, todas las materias y en el impulso y contagio por el gusto de leer.

Ahora, enfocándonos en el nivel estatal, en los resultados de PISA del 2006 y 2009 Querétaro, como entidad federativa de México, se posicionó entre los estados que tienen mejores resultados, solo por debajo de Aguas Calientes, Distrito Federal, Estado de México, Jalisco y Nuevo León. De los años posteriores no se encontraron datos.

1.3.3 Antecedentes locales-empíricos

La Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Amazcala, se localiza en una zona semiurbana del municipio de El Marqués, Querétaro, y es una de las preparatorias más recientes de la Máxima Casa de Estudios queretana. Inició clases de EDMS en 2014.

1.4 Justificación

Desarrollar la *comprensión lectora* es vital en la formación como personas y ciudadanos críticos ante la sociedad y la realidad en la que se desenvuelven los sujetos. Las cifras de medición de *comprensión* y *competencias lectoras* demuestran que es necesario poner énfasis en el estudio y fomento a la lectura y trabajar con unidades de enseñanza o PDL, sino México seguirá rezagado en un aspecto tan importante que influye en la interpretación y reflexión de

la realidad y en el campo laboral, esto sin mencionar que, en lo educativo, desarrollar la *comprensión lectora* es fundamental para el estudio, la extracción de información y su interpretación.

Por otro lado, la adaptación de un texto literario base a un audio cuento permite conocer la manera en que lee un lector (respeto puntos, forma relaciones, construye nuevas ideas) y refuerza capacidades creativas y comunicativas como: la escucha, la expresión oral, la imaginación, la escritura y el manejo de herramientas de producción de audio.

El material producido, *fanfiction* y audio cuentos en este caso, son una potencial motivación para que las y los jóvenes se interesen en la literatura y en desarrollar sus capacidades lectoras sin sacrificar el goce estético que esta contiene. Al finalizar con sus adaptaciones y ver concretizados sus esfuerzos en un producto tal vez continúen aprendiendo por ellos mismos, ya sea en el ámbito lector, creativo o de producción, pues la unidad que aquí se propone es multi y transdisciplinar.

Por otro lado, la creación de *fanfictions*, las TIC's y su producción, en este caso el audio cuento, permiten que los estudiantes se vuelvan entes activos y creadores, es decir, se diseña una unidad didáctica con un ambiente en donde se aprende creando y se trabaja en equipo para que lo estudiantes dejen de ser meros receptores y se conviertan en productores, editores y creadores de contenido.

Esta investigación no desdeña la importancia de otro tipo de habilidades, de hecho la estrategia de intervención que aquí se propone está contemplada como un método de enseñanza que, directa o indirectamente, repercute para bien en destrezas lingüísticas y creativas.

El producto que resulte del taller extracurricular-experimental de acompañamiento podrá utilizarse y difundirse para continuar enseñando literatura, sobre todo con personas con discapacidad o debilidad visual o quienes apenas están aprendiendo a leer. Finalmente, no se pretende que esta unidad se replique en otros contextos, pero sí que sirva como modelo para nuevas intervenciones con la enseñanza de literatura y que se experimente con formas alternativas de la enseñanza en donde los estudiantes en conjunto con el docente construyan conocimientos, y que resulte atractivo para los estudiantes de manera que se puedan acercar a la literatura desde un ámbito distinto al visto en clases.

1.5 Pregunta guía de investigación

¿Qué aportaciones puede proporcionar, en cuanto al desarrollar los niveles apreciativo y creativo de *comprensión lectora* de estudiantes de cuarto semestre de EMS, el diseño e implementación de un taller extracurricular-experimental de acompañamiento de *fanfictions* y producción de audio cuentos?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Aportar elementos para el desarrollo de la *comprensión lectora* mediante un taller extracurricular-experimental de acompañamiento de escritura creativa de *fanfictions* y producción de audio cuentos con estudiantes de EMS.

1.6.2 Objetivos específicos.

1.6.2.1 Objetivos específicos de la investigación

- Confrontar y revisar propuestas teóricas sobre la *comprensión lectora*, las *competencias lectoras* y las habilidades lectoras con el objetivo de ofrecer una propuesta didáctica fundamentada en lo teórico-literario y lo pedagógico.
- Fundamentar la propuesta del taller extracurricular-experimental de acompañamiento pedagógica, didáctica y conceptualmente, diseñando una metodología mixta que sea teórica-práctica basada en la Investigación-Acción.
- Diseñar y aplicar el taller extracurricular-experimental de acompañamiento durante el semestre 1-2022.

1.6.2.2 *Objetivos específicos de la intervención*

- Aportar elementos para desarrollar la *comprensión lectora* de quienes participen en el PDL y que conciban de otra manera a la literatura.
- Utilizar la Investigación e Intervención-Acción para adaptar la metodología del PDL según éste avance.
- Diseñar herramientas para evaluar aspectos de la *comprensión lectora*.
- Conseguir las TIC's (micrófonos y programas de edición), textos base, lugar y herramientas de producción que se requerirán para llevar a cabo el taller.³
- Obtener un producto final de los participantes, en este caso: *fanfictions* y audio cuentos como muestra de las habilidades que han desarrollado.
- Evaluar los resultados del proyecto y señalar sus errores y virtudes.
- Describir lo que aportó la implementación del PDL en cuanto al desarrollo de la *comprensión lectora*.

1.7 Hipótesis

³ Cabe resaltar que ésta es una investigación sin financiamiento de ningún tipo. El investigador es becario Conacyt, sin embargo la beca no está destinada a sostener directamente la investigación.

Un taller extracurricular-experimental de acompañamiento de *fanfictions* y producción de audio cuentos basado en la Investigación-Acción puede desarrollar la *comprensión lectora* de estudiantes de EMS a partir de aportar elementos que se apoyan en nociones teóricas de los efectos estéticos, la producción de audio cuentos y el constructivismo.

II. ESTADO DEL ARTE

El estado de la cuestión que aquí se analiza se conforma de diez estudios que abordan las relaciones entre estrategias pedagógicas, proceso lector (y habilidades lingüísticas) y TIC's. Todos son bastante recientes, pues la investigación más antigua es una tesina de 2007.

Se debe señalar que cinco de estas investigaciones se enfocan en el nivel de primaria, una en pre-escolar, una en secundaria, otra en EMS, una más en el nivel universitario y una fue pensada para la educación informal y que, si bien todas ayudan a ubicar el conocimiento que hay actualmente respecto a la relación del desarrollo de la comprensión lectora y la experimentación de estrategias diversas que tiene como base un texto literario, el tipo de “aplicaciones” y aprendizajes que se despliegan en cada estudio son muy diversos. También cabe aclarar que seis de estas investigaciones revisadas son provenientes de Colombia, lo cual parece indicar que en este país se le ha dado prioridad al mejoramiento de habilidades lingüísticas y de comprensión lectora a partir de intervenciones en el aula.

La revisión de estos estudios, además de enriquecer el panorama histórico de este tipo de investigaciones, es fundamental para el presente proyecto a la hora de conformar los marcos conceptual y metodológico, pues la mayoría sigue un patrón definido de formas de evaluación de las diferentes estrategias. A continuación se hace un recuento comenzando por el nivel preescolar y ascendiendo escalonadamente hasta concluir con la investigación que no fue aplicada en ningún nivel específico.

2.1 Investigación en el nivel preescolar

La tesis colombiana de Sanguino Navarro, López Ramírez, y Saraza Salazar (2020) *El audiocuento como recurso para trabajar los valores morales en los niños de transición del centro educativo rural Balsamina del municipio de San Calixto*, tuvo como objetivo general determinar la utilidad de los audio cuentos infantiles en el fortalecimiento de valores morales en niños de entre 5 y 6 años, para esto, primero se definió lo que es un audio cuento, y en pocas palabras son cuentos transmitidos a través de audios, pero también es un elemento que contribuye a la comunicación en la educación, pues éste es “una herramienta atractiva para estimular la atención y evitar distracciones de diversas índole, el sonido tiene en el presente proyecto la intención de captar el interés del niño sumergiéndolo en el mensaje y estimulando en él una respuesta.” (p.10), por otra parte, el uso de audio cuentos también fortalece la adquisición del lenguaje oral en el infante y permiten a los niños usar la imaginación y estimular la creatividad.

Para definir mejor la noción de audio cuento infantil, valdría retomar a Cervera (1989), cuando dice que este es:

un tipo de texto en formato de audio, que permite al receptor (oyente) captar sonoramente el contenido de un texto impreso, de modo narrado por la participación de un locutor (narrador), en ocasiones suele estar acompañado por otras voces quienes representan a los personajes que aparecen dentro de la historia. Este medio que hace parte de las herramientas tecnológicas (TIC); es un instrumento didáctico que se utiliza mucho por el público infantil y es aplicada en la enseñanza escolar con el fin de generar nuevas estrategias para la lectura de cuentos (Citado por Sanguino *et al*, 2020, p. 25).

Sanguino Navarro, *et al*, (2020) trata de definir las características del audio cuento, por lo cual acude a Abad (2007) quien define dos elementos: diseño y texto de base.

El diseño se refiere a que la realización debe ser: original, de alta calidad y creatividad en el lenguaje empleado, pues este tiene que ser neutro y reconocible.

Los textos de base son aquellos en los que, como su nombre lo indica, se basan los audio cuentos. Los textos de base pueden ser leídos de la manera clásica o adaptarse, siempre y cuando no se afecte significado del cuento. En nuestra investigación al hablar de este tipo de textos usaremos el concepto de textos base.

La investigación intervino a una población conformada por seis niños y nueve niñas del grado transición y utilizó una metodología de tipo cualitativo que contempló tres objetivos:

1. identificar cuáles son los valores que transmiten los cuentos infantiles al ser utilizados como recurso curricular en la etapa de Educación de la primera infancia,
2. develar las características de los audios cuentos, a través de un análisis bibliográfico, que permita resaltar su aporte didáctico en la enseñanza de valores en los estudiantes de transición y
3. proponer una serie de audio cuentos de autores tradicionales y no tradicionales con los cuales trabajar determinados valores.

Para el primer objetivo se realizó un análisis de contenido y de valores que abordó doce cuentos infantiles de autores tradicionales. Los escritores revisados fueron Rafael Pombo (*RinRín Renacuajo*, *Simón el bobito* y *La pobre viejecita*), los Hermanos Grimm (*Hansel y Grettel*, *Blanca nieves* y *Juan sin miedo*), Hans Christian Andersen (*El patito feo*, *Las zapatillas rojas*, *Jack y las habichuelas mágicas* y *El soldadito de plomo*) y Charles Perrault (*Pulgarcito* y *Caperucita roja*). Después se clasificó a los cuentos seleccionados de acuerdo a los valores que transmite cada uno teniendo en cuenta la siguiente categorización:

honestidad, tolerancia, generosidad, respeto, humildad y responsabilidad. La clasificación indicó que los cuentos exponen mensajes que influyen en las personas con diferentes intenciones.

Para Sanguino Navarro, et al, (2020) el uso de audio cuentos da más facilidad de utilización en diferentes formatos de multimedia y al transmitir ideas de manera auditiva se ahorra tiempo ya que permite multiplicidad de actividades. Además eleva el nivel de lectura de los estudiantes, forma nuevos modelos para la lectura interpretativa y permite practicar la escucha crítica. También enriquece el vocabulario y ayuda a facilitar la pronunciación de nuevas palabras, tiene la potencialidad de proporcionar un modelo de lectura en voz alta y recuperar la esencia de historias bien contadas, favorece la educación auditiva, combate las emociones negativas, estimula la memoria de los infantes y facilita los procesos mentales y la manera de relacionar objetos.

Por otra parte, para el docente los audio cuentos son cómodos de emplear en el aula de clase, permiten una mayor interacción con el estudiantado y, gracias al desarrollo de las TIC's, son fáciles de descargar, reproducir y conservar, además de que la mayoría poseen gran calidad sonora e incluyen distintos estilos musicales.

2.2 Investigaciones en el nivel de primaria

La tesis peruana *Estrategia "Personajes prestados" para producir audio cuentos con estudiantes de la institución educativa n° 30209 "Paulina Salazar Alfaro" - Saños Chico*, se propuso establecer la eficacia de la estrategia "Personajes Prestados", la cual consiste en seleccionar "personajes que pertenecen al entorno del niño que pueden ser de cuentos, leyendas, mitos, animes, películas, series, etc., los cuales servirán para cambiar hechos, actitudes, relaciones y así poder crear un cuento diferente y/o original." (Pomaylle Cosme y Uchuypoma Huamancayo, 2011, p. 15). Todo lo anterior con el fin de producir audio cuentos

con estudiantes de cuarto grado y desarrollar habilidades comunicativas como; la expresión oral, escrita y la comprensión de textos. Los materiales utilizados para grabar fueron grabadoras de voz y celulares.

Esta investigación se fundamenta en el constructivismo pedagógico. Intervino una muestra de cuarenta y un estudiantes, usó un método experimental en donde se trabajó con dos grupos no equivalentes que fueron evaluados a partir de un pre-test y un post-test. Los resultados obtenidos se analizaron mediante estadística descriptiva porcentual e inferencial. Al final se comparó al grupo participante (experimental) con el que no participó (de control) y se demostró que la estrategia “Personajes Prestados” fue eficaz en la producción de audio cuentos, pues hubo diferencias significativas de promedios entre el grupo de control y el experimental, siendo este último el que mejor desempeño tuvo en el post-test.

Al ser un estudio que se enfocó en el desarrollo de habilidades comunicativas no se abordó directamente el tema de la comprensión lectora, sin embargo resulta interesante para nuestro proyecto de investigación debido a que es la única tesis revisado que trabajó con producción de audio cuentos como estrategia funcional para desarrollar determinadas capacidades a partir de la creación, y que no solo contempló al audio cuento como una herramienta complementaria o que reforzara la lectura.

Por otro lado, en la tesis española de Calderón Baticón (2013), *Las Tic: motivación en la comprensión lectora. Propuesta de intervención*, se investigó y diseñó una propuesta de intervención que pretendía mejorar la motivación hacia la lectura en un grupo de alumnos de segundo curso de Educación Primaria a través del uso de las TIC's. Las tecnologías que se usaron fueron: una pizarra digital 17 interactiva (PDI), proyector y pantalla correspondiente, una pareja de altavoces, ordenador portátil para controlar la pizarra digital y el proyector y conexión wifi. También se emplearon los software de: Paint, Word, las páginas interactivas

del CNICE, *Agrega de Educa Madrid* o lecturas interactivas y El BLOG (losalumnos2c.blogspot.com).

La propuesta de intervención consistió en diez sesiones que incluyeron una variedad de actividades centradas en la lectura de un libro y con un variado y continuo uso de tecnología. De acuerdo a Calderón Baticón (2013), las TIC's motivan la lectura y ésta a su vez construye una mejor *comprensión lectora*, por lo que, siguiendo esta lógica, si se utilizan TIC's se puede mejorar la comprensión lectora, la clave se encuentra en motivar la lectura con la ayuda de soportes tecnológicos que, lejos de sustituir al texto, vienen a complementarlo con videos, dibujos, imágenes y audio.

La metodología consistió en tres fases: en la fase 1 se aplicaron dos cuestionarios que sirvieron para una evaluación inicial. En la fase 2 se trabajó con dichos cuestionarios, los cuales ayudaron a detectar deficiencias que la investigadora intentó resolver con el diseño e implementación de la estrategia que fue evaluada en nivel de éxito, grado de consecución y evaluación de proceso por la re-aplicación de los cuestionarios iniciales durante la fase 3.

Uno de los cuestionarios aplicados tenía como objetivo conocer la valoración de la motivación del alumno y el otro tenía como objetivo estar al tanto del uso de las nuevas tecnologías. Durante la aplicación de la estrategia se intentó involucrar a docentes y padres en la enseñanza del uso de las TIC's para, de este modo, ayudar a los estudiantes.

Una de las actividades llevadas a cabo durante la estrategia era realizar dibujos acerca de lo leído, tomarle fotografías y videos y con ayuda de los papás subirlas a El BLOG, en este sitio web aún se pueden ver las demás actividades que consistían en creación de periódicos murales y en interpretar cantos populares, entre otras actividades.

Continuando con las investigaciones aplicadas en el nivel de educación primaria, la tesis de Cortés Barragán y Rubio Carabalí (2017), *El audio cuento como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos con los estudiantes de las sedes Curvinata y Yumal Trocha 6 de la institución educativa rural la Riko Km. del municipio de Valparaíso, Caquetá*, tuvo como principal objetivo mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de tercer grado de primaria mediante la implementación de vídeo cuentos (aunque el título dice “audio cuento” cabe aclarar que las autoras trabajaron con video cuentos), para ello se aplicó una estrategia pedagógica llamada “Proyecto de aula” que consistió en realizar nueve talleres en donde se vieron diez vídeo cuentos.

En los talleres participaron cuarenta y ocho estudiantes y se recurrió al vídeo educativo y curricular para promover, facilitar y desarrollar ambientes de alta capacidad expresiva, por lo tanto los participantes analizaron tres niveles de los textos narrativos: literal, inferencial y crítico intertextual.

Los talleres constaron de una estrategia formada por tres fases: A) de reconocimiento de las dificultades de comprensión lectora, B) meta-cognitiva y C) de evaluación. En la A) los participantes fueron evaluados con pruebas diagnóstico (pre-test) acerca de los, ya antes mencionados, tres niveles en la comprensión de textos narrativos. En la B) se observó el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de los talleres y cómo éstos reaccionaban. Y la C), que se llevó a cabo al concluir los talleres, consistió en realizar una prueba final (post-test) para compararla con la prueba diagnóstico.

Los resultados de esta tesis señalan que la estrategia “Proyecto de aula” fue efectiva para mejorar los niveles literal, inferencial y crítico intertextual, además se registró un enriquecimiento del lenguaje y una superación del temor que los alumnos sienten al hablar en público.

El artículo *Las TIC: estrategia para el fortalecimiento de la comprensión e interpretación textual* (Cogollo, Zabala et, al, 2017) habla sobre una estrategia pedagógica basada en las TIC's, aplicada en treinta y ocho estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Rural Antonio Nariño de San Pedro – Antioquia. Dicha estrategia también consistió en tres fases: en la primera se aplicó un pre-test, con el fin de conocer el nivel de comprensión e interpretación textual de la información que hay en las redes socio-digitales y en imágenes y videos. En la segunda se observó el desarrollo del proceso formativo apoyado en las TIC's y en la tercera fase se implementó un pos-test para evidenciar el progreso estudiantil. Los resultados finales señalan que el 89.47% de los participantes mejoraron su interpretación y comprensión de video, imagen y texto.

Finalmente a nivel primaria, en la tesis de Díaz (2019), *El audiolibro como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de un colegio público en Bogotá*, se investigó el uso didáctico del audio libro para mejorar la comprensión lectora, para lo cual se aplicó la estrategia didáctica “Leer es comprender”, basada en *Estrategias de comprensión lectora*, libro de I. Solé, en donde se señalan tres momentos durante el Proceso Lector: Antes, Durante y Después de la lectura. Antes de leer el estudiante debe ser consciente del objetivo que tiene para adentrarse al texto, durante la lectura el estudiante descifra y teoriza, después, al concluir la lectura, es capaz de analizar, reflexionar y relacionar lo leído con diferentes estrategias de *comprensión lectora* y con los saberes previos a la lectura para construir una interpretación propia basada en el sentido del texto.

La estrategia consistió en exponer a los participantes a una serie de audio cuentos y después se les incentivó a comentar lo que entendieron y a expresarlo a través de dibujos. A lo largo de la estrategia se observó mayor motivación por parte de los estudiantes y un

aumento en la socialización de las interpretaciones, compartidas entre/con sus pares y docente titular. Los resultados evidenciaron que el uso del audio libro como herramienta pedagógica y las estrategias propuestas por Solé (1994) posibilitaron una nueva perspectiva de la lectura para los estudiantes, fortalecieron su comprensión lectora y, además sirvió de motivación para la lectura autónoma.

2.3 Investigación en el nivel de secundaria

En el artículo de Gómez López y Sillas Casillas (2012), *Desarrollo de la competencia lectora en secundaria*, se explica que “La finalidad del proyecto fue determinar la efectividad del programa de estrategias *Piénsale bien*, enfocado en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de telesecundarias ubicadas en una zona marginada en Jalisco.” (p. 139). Esta fue una intervención que consistió en capacitar a los docentes a partir de talleres que los dotarían de habilidades y actividades para enseñar comprensión lectora, por ejemplo una de las actividades que se recomiendan de parte del docente es especificar los objetivos que tiene cada trabajo y explicar conceptos que muchas veces dan por sentado los profesores y que nunca les quedan claro a los alumnos. El éxito de “Piénsale bien” se midió con una evaluación del estudiantado y sus habilidades lectoras.

La metodología implementada fue mixta y experimental, pues consistió en la evaluación de proyectos y se trabajó con un grupo de control y un grupo experimental que realizó pre-test y post-test, con el fin de recabar información cualitativa para comprender los resultados de las pruebas de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) aplicadas a los estudiantes y comprobar si la estrategia fue exitosa en cuanto al mejoramiento de la comprensión lectora. La prueba asume que la complejidad de un texto proviene de tres factores: sintácticos (estructuras morfosintácticas), semánticos (significados), y pragmáticos (el conocimiento del mundo que tiene el lector).

Para concluir, el programa mejoró la comprensión lectora de los alumnos participantes, sin embargo, el incremento no fue tan alto como los investigadores supusieron. Gómez López y Sillas Casillas (2012) creen que es necesaria mayor intervención en los docentes, pues la formación profesional no se debe limitar a un taller de capacitación, además se deben añadir más estrategias y otros elementos que sugirieron los autores del artículo y los docentes participantes, por ejemplo: mayor énfasis en el vocabulario, aumentar la mediación de los profesores y más práctica de decodificación.

2.4 Investigación en el nivel de Educación Media Superior

En el artículo: *Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje* (Toro y Monroy, 2017), se afirma que las TIC's, junto con la pedagogía adecuada, tienen la potencialidad de ayudar a conformar estrategias que permitan al estudiante aprender a partir de la construcción del conocimiento y la colaboración. El objetivo de esta investigación se centró en optimizar el nivel interpretativo, el cual consiste en: la capacidad para realizar análisis e inferencia; relacionar, confrontar, globalizar y dar sentido a los textos para así construir significativamente el conocimiento. Para esto, los autores buscaron generar estrategias didácticas de lectura a través de las TIC's con el objetivo de que los participantes, alumnos del grado Undécimo D de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, de la ciudad de Medellín, desarrollaran niveles de inferencias: enunciativas, léxicas, referenciales y macro-estructurales. La muestra seleccionada fue de sesenta y seis personas divididas en un grupo experimental y otro de control.

Las TIC's usadas fueron las plataformas *Prezi* (elaboración de presentaciones) y *Cacoo* (elaboración de mapas mentales), las cuales, de acuerdo a los resultados, posibilitaron que el estudiante mejorara su nivel de comprensión lectora en el área de lenguaje, se favorecieron sus niveles de inferencia, se demostró que su implementación apoyan los

procesos pedagógicos y el acceso al campo del conocimiento, se dinamizaron las relaciones entre el docente y el estudiante y se generó un aprendizaje con sentido. Los autores también descubrieron que estas plataformas funcionan como herramientas que sirven para desarrollar actividades motivacionales, con las que los estudiantes dedican más tiempo al trabajo de aula y aprenden más.

2.5 Investigación en el nivel universitario

El artículo *Comprensión lectora y TIC en la universidad* (de Cantillo, Castro, Carbonó *et al*, 2014), afirma que se ha “tratado de incentivar el uso de la tecnología en el aula en la asignatura de lengua materna Competencias comunicativas 1, impartida en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia)” (p. 48), esto con el objetivo de estimular la lectura en los estudiantes y mejorar niveles de comprensión lectora. Las tecnologías empleadas en el aula consistieron en: tableros digitales, dispositivos móviles, *Ipad* y portátiles o celulares para determinar el efecto del uso de estas TIC’s en la comprensión lectora.

Se trabajó con dos grupos: uno con alta implicación en TIC’s y otro con baja implicación para medir la funcionalidad de la propuesta y la aceptación y motivación del estudiante a partir de la inclusión de TIC’s en su proceso formativo. Se aplicó un pre-test y un pos-test y se compararon los resultados del grupo experimental con los del grupo de control. Las conclusiones a las que se llegó fue desalentadora, pues no hubo diferencias significativas, por lo que se concluye que el utilizar las TIC’s no es factor determinante para elevar el nivel de comprensión lectora en Universidad. Por otro lado, en el mismo artículo, afirman que el 90 por ciento de los estudiantes consideraron que aprendieron a usar herramientas útiles para estudiar, por ejemplo, el uso de *CmapTool*, software que sirve para elaborar mapas conceptuales.

2.6 Investigación no implementada en ningún nivel

La tesina de Crisóstomo Pérez (2007), *El audiolibro como estrategia para fomentar la lectura*, tuvo como principal objetivo conceptualizar al audio libro como:

un medio de comunicación que surge a partir de la necesidad de crear un vínculo más estrecho entre el individuo y la lectura, pero a través de la habilidad de la escucha, la cual ha sido de alguna forma relegada por la invasión de imágenes... adaptaciones literarias de obras de gran interés, también pueden encontrarse para la superación personal, estimular el aprendizaje y memoria desde temprana edad con la música de famosos compositores, por ejemplo, Mozart; hay también recetarios para las amas de casa. (pp. 37 y 38).

La autora también resalta las diferencias que existen entre un libro y el formato de audio: el segundo tiene la ventaja de fortalecer la escucha y desarrolla esta habilidad en sus distintas formas, además el acto de escuchar se puede hacer mientras se hacen otras actividades, por lo que se aprovecha el tiempo, también otorga la posibilidad de ejercitar la memoria, ya que escuchar implica la necesidad de retener información en torno a las historias narradas, potencializa “al máximo la creatividad e imaginación que cada ser humano posee; porque se lograría recrear en el sujeto las sensaciones, imágenes.” (Crisóstomo Pérez, 2007, p. 19).

El audio libro ha demostrado que sirve para que el estudiantado desarrolló la habilidad de escuchar, y además contribuye a mejorar la habilidad oral de leer, de escribir y de prestar atención. Por otra parte, sirve como material de apoyo para el docente y ayuda a los niños que

aún no han accedido a la lecto-escritura, las personas con discapacidad visual y los analfabetas.

2.6.1 Breve recorrido histórico del audio libro en México

Finalmente, Crisóstomo Pérez, (2007) también hace un recorrido histórico del audio libro en México, en donde se afirma que éste tiene sus orígenes en el nacimiento de los radioescuchas de radio teatro y radio novelas. “en México el radioteatro se enfocó a las adaptaciones literarias o escritas especialmente para radio con la finalidad de proporcionar a los oyentes cursos de literatura general.” (p. 23).

La primera emisora que realizó este tipo de emisiones fue la XEX, de la Secretaría de Educación Pública, en 1933 y 1934. Hay dos corrientes dentro del ámbito radiofónico: la novela radiofónica que abordaba la literatura histórica, tradiciones, mitos, leyendas, registros, etc. y la radionovela. Ambas perdieron adeptos en la década de los setenta cuando emergió Kalimán, una historieta que sería la más vendida en el país, y que después se convertiría un programa radiofónico.

En 1972 iniciaron las transmisiones del “El rincón de los niños”, programa que transmitía cuentos, fábulas, leyendas, canciones, relatos, música y toda clase de temas tratados adecuadamente para comunicarse con los infantes. Para los ochenta, Radio Educación produjo un programa llamado: Novelas Mexicanas del siglo XIX, en donde trató de darse a conocer las obras de connotados escritores mexicanos. A finales de 1983, se produjo el programa radiofónico infantil Cuento y canto. Y después con la digitalización de inicios del siglo XXI surgieron las cintas y cd con audio libros.

Como dato curioso y para complementar el recorrido histórico que hace Crisóstomo Pérez, a nivel local Radio Querétaro 100.3 continúa con la emisión de audio libros a partir del

programa “Libro libre”, espacio en donde se leen libros y que se transmite de lunes a viernes a las 10 de la noche.

2.7 Reflexiones sobre el estado del arte

Esta última década ha dejado varias investigaciones de intervención para mejorar habilidades lingüísticas en Sudamérica, sobre todo en Colombia, que se rigen por un marco metodológico muy claro cuyas formas de evaluación consisten principalmente en el manejo de grupos de control y grupos experimentales que son valorados a partir de pruebas previas a la intervención y posteriores a ésta (pre-test y post-test). Los resultados generalmente son positivos, demostrando que las estrategias que emplean TIC’s son eficaces para mejorar habilidades lingüísticas y motivar la lectura, la única excepción fue el estudio aplicado en el nivel universitario, sin embargo las TIC’s, específicamente el audio cuento o audio libro, son vistas como herramientas complementarias al texto y no se ha abordado desde su potencial creador, ni como fin en sí mismas. La importancia de este tipo de estrategias es que se presentan como alternativas interesantes y atractivas para el estudiante, a diferencia de la educación tradicional que poco fomenta la creación, la imaginación y el trabajo colaborativo.

Es muy claro el enfoque constructivista que tienen estas investigaciones y sus cualidades experimentales, estos factores son los que enriquecen a la estrategia y le abren un panorama muy extenso y rico de posibilidades de abordar a la literatura y a la enseñanza de la comprensión lectora. Estos estudios ponen de ejemplo solo algunos elementos que se pueden tratar: la escucha y la imaginación, la expresión oral y escrita, las estructuras sintácticas, semánticas y pragmáticas, el grado de uso de TIC’s, la interpretación textual, la competencia lectora-interpretativa en las áreas enunciativas, léxicas, referenciales y macro-estructurales y los valores morales de las obras, esto por mencionar algunos.

Para concluir, el uso de TIC's en estos estudios se han presentado como un factor de motivación para el estudiante, sin embargo la implementación de estas no se logra convertir en una destreza útil más allá del objetivo de las intervenciones, o por lo menos, no se han estudiado las ventajas que han tenido los participantes al aprender a manejar estas herramientas tecnológicas, lo cual ameritaría una investigación posterior al concluir la presente investigación.

III. MARCO TEÓRICO

La manera en que tradicionalmente se ha enseñado literatura en las escuelas ha impedido el desarrollo de la creatividad, el análisis y la comprensión críticos de los textos literarios. Aún, en pleno siglo XXI, las materias relacionadas con redacción y lectura y, directamente, con literatura se imparten bajo un modelo de *educación bancaria* en donde, de acuerdo a Freire (2005), el maestro-educador deposita conocimientos y contenidos en un alumno-educando pasivo y receptor, de esta forma la enseñanza de literatura (y la enseñanza en general) no concibe a un lector activo.

En contraste con lo mencionado en el párrafo anterior, resulta conveniente adoptar un enfoque que permite reconocer el carácter abierto de la obra literaria, es decir, su polivalencia interpretativa y la capacidad que ésta tiene para generar efectos estéticos en lectores activos durante el *proceso de lectura*. Es decir, evitar caer en la *educación bancaria*. Para lograrlo se necesita trabajar con la *comprensión lectora* y sus procesos.

Dichos procesos son abordados en este trabajo investigativo desde la teoría de los efectos estéticos de Iser (1987), por los distintos niveles de *comprensión lectora*, las posibilidades creativas del audio cuento y el *fanfiction* y los principios constructivistas como la zona de desarrollo, propuestas por Vygotsky y el Aprendizaje significativo de Ausubel.

De acuerdo a lo escrito en los párrafos anteriores, la presente investigación se ha de ceñir bajo la teoría del efecto estético propuesta por Iser, pues permite ahondar en la *comprensión lectora* desde la construcción de interpretaciones, la reescritura y la producción de audio cuento a partir de unos textos literarios base, previamente seleccionados.

En la primera parte se aborda el marco teórico y se revisan y confrontan los conceptos de *proceso lector*, teoría del efecto estético y de la recepción, *comprensión lectora* y sus niveles, *comprensión lectora literaria* y *lector implícito*. Se pretende iniciar de lo general a lo particular, por esto mismo iniciaremos definiendo qué es el *proceso de lectura* desde Iser y otros autores.

3.1. El proceso lector

Iniciaremos con las teorías de la recepción, las cuales mitigan la *educación bancaria*. Estas ven a la interpretación de la obra literaria como una serie de lecturas posibles, actualizadas por los lectores, por lo tanto el docente debe guiar al estudiante-lector hacia una formación y desarrollo de la lectura crítica. Esto significa reconocer la obra de arte literaria en su dimensión semiótica, narrativa, estética y abductiva. Para lograrlo se debe asegurar que el lector se involucre con el texto desde lo literal, lo inferencial y lo crítico para transformar la mentalidad y expandir horizontes de perspectivas que exige el mundo actual tan diverso y complejo, pero además se requiere fomentar mayor participación y creatividad.

La teoría transversal de esta investigación es la del efecto estético. Iser (1987) señala que “el texto es un potencial de efectos, que sólo es posible actualizar en el proceso de la lectura.” (p. 11). Al momento de leer se ejecutan operaciones elementales en el lector y su comportamiento, pues éste es quien construye significados a partir de la constitución del texto. La conciencia representativa del lector percibe un efecto estético que exige la actividad de representar y percibir.

El teórico alemán ve al *proceso lector* como diálogo y comunicación, por lo tanto el contenido textual es algo dado, pero no el significado, ya que el texto al ser escrito y leído se convierte en una reformulación de la realidad ya formulada (primero por el escritor, y después por el lector), porque además la obra literaria, de por sí, ya es una reformulación de una realidad individual propia y, a la vez, resultado de una época. La literatura literaria es encontrarse con valores, no solo estéticos, sino también sociales que se enmarcan en el contexto histórico de la creación de la obra, sin embargo estos valores deben ser dilucidados por los lectores, pero por el momento la cuestión de valores sociales no son relevantes, lo que sí resulta relevante es contemplar al proceso lector como un diálogo, más adelante se hablará a mayor profundidad sobre quienes participan en dicho diálogo.

Continuando con Iser (ibid), los efectos condicionan a la interpretación y a los significados y “el sentido debe ser siempre algo más que sólo el producto del texto” (p. 22), y ese algo más existe en el *proceso de lectura* porque el lector no solo decodifica y recibe información, como se supondría se hace en el esquema de la *educación bancaria*. El lector construye, y si es que construye adecuadamente surge el efecto estético que la obra potencialmente encierra.

Complementando a la idea de Iser, Cairney (2002) afirma que la lectura supone interacción de procesos que se fundamentan en conocimientos previos sobre otros textos y experiencias. Este enfoque es netamente constructivista al recurrir a saberes anteriores para formar nuevos saberes. De igual manera, Goodman (1996, p. 25), recuperado de Montero, Zambrano y Zerpa , asegura que la “lectura es un proceso durante el cual el lector interactúa con el texto y va construyendo significados con sus conocimientos previos conceptuales, letrados y las claves lingüísticas que el propio texto le ofrece” (p. 13). En otras palabras, la obra encierra los efectos estéticos potenciales que un lector competente puede experimentar,

y para eso se hace uso de saberes previos a la lectura: saberes básicos y técnicos como, por ejemplo, conocer el idioma en que está escrito el texto, y saberes contextuales e intertextuales como conocer sobre la época en la que se desarrolla la historia, y además se apela a experiencias del propio lector.

El *proceso lector* desde esta perspectiva rompe con el procedimiento bancario de la enseñanza, pues la lectura de un texto no solo sirve para recibir información. Entonces, podría decirse que desde un enfoque constructivista sería más sencillo abordar el *proceso lector*, pues se asume que los estudiantes aprenden y se desarrollan en la medida en que puedan construir significados, y para esto es fundamental el desarrollo de la *comprensión lectora* que pide el constante cuestionamiento y reflexión de lo que se lee. Esta concepción implica una aportación activa por parte del estudiante y el profesor deviene como mediador y guía del aprendizaje. Montero, Zambrano y Zerpa (ibid) afirman que el lector es un sujeto activo con diferentes intenciones de lectura y para comprender lo que va leyendo aporta sus propios conocimientos y formula hipótesis mientras plantea interrogantes.

Esta formulación de hipótesis e interrogantes surgen durante el *proceso lector* a partir de las pistas que ofrece el texto, si es que tomamos en cuenta que la obra literaria es un mundo con cohesión, coherente, con estructura textual y léxico, y el lector es quien debe captar todo lo que conforma al texto, pero esto depende, sobre todo, de la capacidad lectora que implica un desarrollo de la *comprensión*.

Pero romper con el carácter bancario de la enseñanza de la literatura no se detiene solo con darle un rol activo al lector. La teoría de los efectos estéticos, además, resalta la importancia de lo estético, y de esta forma la literatura no se limita solo a una instrumentalización en donde las obras literarias muchas veces son utilizadas para

complementar otras disciplinas, y debido a esto solo se desarrolla un nivel de *comprensión lectora*, que sería el nivel literal.

De esta manera, el *proceso lector*, es un diálogo, es una interacción diádica entre texto y lector en donde la información interactúa interna, intersubjetiva y, muchas de las veces, inconscientemente. El diálogo lleva a una interpretación que puede ser privada y secreta para el lector, o que al ser expresada y compartida se socializa.

A modo de cierre, el *proceso lector* es un diálogo, una interacción entre texto y lector en donde éste último emplea conocimientos previos para interpretar, encontrar y construir significados sobre la lectura. Es importante no confundir interpretación y construcción de significados. La interpretación es lo que se concluye del texto y el significado es lo que representa la obra para el lector, ambos estarán influenciados por los efectos que logre captar quien lee.

3.2 Teoría del efecto estético

Primeramente, se debe señalar que la teoría de Iser se engloba en el efecto estético, y no directamente en la recepción, “una teoría del efecto está anclada en el texto —una teoría de la recepción, en los juicios históricos del lector [*de este modo*] cesa así de explicar una obra, y en su lugar descubre la condición de su posible efecto.” (Iser, 1987, p. 12-p.40). Dicho esto, todo texto tiene como propósito un efecto estético en el lector, la configuración y desarrollo de dicho efecto requiere de habilidades lectoras para poder profundizar en este efecto.

Dicho efecto se convierte en un elemento fundamental para atraer al lector-estudiante al gusto por la literatura. El impacto debe ser significativo. Estamos ante una unidad de impresión efectuada durante el *proceso lector* que modificará de alguna manera la

concepción que el estudiante tiene acerca de la obra literaria en específico y de forma más general de la literatura, y el conocimiento adquirido no será solamente enciclopédico, referencial o bancario, en otras palabras: datos pocas veces útiles, de ser así se habrá fallado en el intento de atraer al estudiante al mundo literario y difícilmente se mejorará la *comprensión lectora* en niveles más profundos como el crítico y el creativo.

Delors (1996) afirma que “la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico.” (p. 92), por esto mismo se busca que el impacto de la lectura sea perdurable y significativo y trascienda las aulas, ya que la *comprensión lectora* es necesaria si lo que se busca es un adecuado desarrollo moral e intelectual del individuo y de la sociedad a través de la literatura y la lectura, empero estas generalmente son vistas como materias de relleno en los planes de estudio.

Es necesario cambiar la concepción que se tiene en la educación formal acerca de la literatura y se puede iniciar con los aspectos de sensibilidad y recepción, por lo tanto teorías como las de la recepción y el efecto estético deben ser adoptadas. En caso de que esto llegara a ocurrir se requerirían docentes formados en la literatura, además de una escuela abierta a nuevos enfoques de la enseñanza literaria y de este modo unir una pedagogía de la lectura con una de la literatura y con una de la escritura para que los alumnos aprendan recreándose a partir de las obras literarias, ya que la emoción estética difícilmente se experimenta en espacios donde leer es impuesto, obligatorio y se debe hacer solo para cumplir con los requisitos de aprobación de la materia.

Por su parte, Rodríguez (2005) rescata lo estético en la lectura y la importancia de los sentimientos y creación, además de hacer una crítica a la educación formal al asegurar que esta ha distanciado la realidad de la literatura debido a las prácticas que sólo tienen en cuenta

el nivel informativo, pero no la experiencia real con el mundo y menos con la obra. Para Rodríguez la relación con el exterior a partir de la literatura también se considera un hecho estético, pues el texto poético-literario hace ver lo real con una mirada distinta y más honda, la literatura tiene el potencial de ir más allá de ser solo una asignatura escolar bajo un esquema bancario.

Para concluir este apartado, cabe mencionar que en la teoría del efecto el lector y el texto literario se afectan recíprocamente, durante la lectura se centra la atención en los signos, pero también en las interrogantes, imágenes, ideas y pensamientos que estos evocan; en otras palabras, los efectos que la lectura produce en el lector.

3.3 *La comprensión lectora*

Para abordar la *comprensión lectora* recurriremos a Jiménez Pérez (2014) quien hace un recorrido cronológico de las definiciones *de comprensión lectora*. Afirma que si bien desde inicios del siglo XX Edmund Burke Huey y Thorndike ya se había cuestionado acerca del proceso que representa leer como construcción de significados es hasta 1962 que Fries comienza a hablar de la *comprensión lectora* como un proceso directo de decodificación. Con el tiempo el concepto ha ido evolucionando hasta concluir en que la *comprensión lectora* es un proceso activo. Para Jiménez Pérez (ibid) la *comprensión lectora* es sencillamente la capacidad del sujeto de captar lo que se transmite en un texto. Lo mismo propone Zayas (2012) quien la concibe como un proceso interactivo entre texto y lector.

Por otro lado, según Solé (2012) la *comprensión lectora* requiere de estrategias metacognitivas que debe desarrollar el lector-estudiante, dicho desarrollo debe ser incentivado y guiado por una persona con mayor experiencia en la lectura, en este caso el docente es quien debe provocar situaciones de reflexión y de análisis del texto literario en el aula que superen la lectura informativa o recreativa.

El estudiante tiene que aprender a abordar el mundo del texto en un plano consciente y meditativo. Para esto se recurre a Rodríguez (2005), quien explica que el texto se aborda desde tres niveles: una lectura literal, una lectura inferencial y una lectura crítica intertextual. Es necesario que el lector pueda acceder a estos modos para hacer lecturas múltiples y diversas de la obra, cada vez más profundas y más complejas, y lo comprometan ética y políticamente consigo mismo, con el mundo, con la cultura y con la sociedad.

Dicho esto, desarrollaré en qué consisten los diferentes niveles de *comprensión lectora* y los procesos inmersos en estos, retomando a Rodríguez (2005).

3.3.1 Nivel de comprensión literal

Partiremos por abordar el nivel de comprensión literal, es aquella que reconoce lo que el texto dice, sus elementos y sus funciones.

En este nivel el lector podrá explicar de qué trata superficialmente una obra literaria. Aquí se comprende la historia interna del texto, la temática y la manera en que se configura la obra, las secuencias que articuló, las interrelaciones internas, sus partes, el énfasis con el que se escribe, los lugares de conflicto, las caracterizaciones de los personajes, los momentos de mayor intensidad emotiva o dramática, la forma en que inicia, desarrolla y concluye su texto.

3.3.2 Nivel de comprensión inferencial

Ahora bien, el nivel de comprensión inferencial es aquel que permite hacer relaciones sobre lo implícito del texto, intenciones, relaciones con el contexto, motivaciones del autor, presupuestos, entre otros aspectos.

El nivel inferencial es una indagación acerca de lo que no se dice a simple vista, pero que se oculta en la obra literaria. Aquí se buscan relaciones dadas previamente en el texto,

que están configuradas por fuera del texto, ya sean en el momento de su creación, o en situaciones de relación con la realidad que vive el lector. Este modo de lectura exige asociar, presuponer, observar el contexto histórico de quien lee, de la obra y el propósito del autor para expandir horizontes de referencia.

3.3.3 Nivel de comprensión crítico

En un tercer momento, nos encontramos con la lectura crítica intertextual, el cual abre el texto a los demás textos con los cuales la obra se relaciona, lo cual posibilita valorar la obra y relacionarla con otros, de acuerdo con la experiencia y reflexiones del lector. A partir de esto tomar una posición de revalorización. El nivel crítico de comprensión lectora consiste en asumir desde una perspectiva propia lo leído.

Este nivel de lectura exige: a) que haya un dominio de la macroestructura del texto literario, es decir, de su arquitectura fundamental, del modo en que, de principio a fin y de texto a contexto, se ha configurado el texto; b) que se diferencie con claridad el tipo de texto de que se trata, ya sea cuento, poema, ensayo, novela, y otros; y c) tomar posición crítica frente a dicho texto (Rodríguez, 2005, p. 110).

Este nivel depende en gran medida de los saberes generales y literarios previos y relaciones que el lector tenga con el mundo exterior. De esta manera el lenguaje se convierte en el modo por el cual el lector y el mundo se reconcilian, pero esto aún no se concretiza, la concretización se dará cuando a partir de la lectura se produzca algo nuevo, y se pase a la creación.

3.3.4 Nivel de comprensión apreciativa

El siguiente nivel a abordar es el de la comprensión apreciativa, esta rara vez es tomada en cuenta en la *currícula*, y se da cuando hay un impacto emocional en el lector causado por el

contenido del texto. Además hay un grado de identificación, ya sea con la trama, con los personajes, con la estética de la obra o con la forma de narrar.

En este nivel se estimulan sensaciones y reflexiones que enganchan al lector y lo impulsan a seguir ahondando en la obra o en otras similares, posibilitando la expansión del universo narrativo.

El hecho de imponer cánones, corpus o simplemente lecturas ajenas a los contextos o intereses de los estudiantes evita crear vínculos entre obra y lector que promuevan la comprensión apreciativa y desarrollen la capacidad de valorar a las obras desde perspectivas más significativas y que los libros dejen de ser vistos solamente como armatostes para leer, muchas veces aburridos y sin nada interesante que ofrecer, más que información que para los lectores resulte “inservible”.

3.3.5 Nivel de comprensión creativa

El último nivel que viene a nuestro encuentro es el de la *comprensión creativa*. En este nivel se pasa a la creación de algo nuevo a partir de lo leído, pero para eso se requiere una comprensión y reflexión profunda. Rodríguez (2005) asegura que este nivel valora la importancia de promover la escritura y la expresión.

La práctica de escritura debe ser habitual y persistente, para eso es necesario hacer del aula un lugar auténtico de encuentro del estudiante con el mundo, con su realidad, con la obra literaria y consigo mismo, de manera que “lo que se transforme sea la sensibilidad, la mentalidad y la acción frente a una sociedad que requiere enfrentar una problemática difícil, casi de supervivencia y en condiciones de desigualdad. Por esto vemos cómo la escritura es un acto político.” (Rodríguez, 2005, p. 111).

Y aunque la intención de esta tesis no es instrumentalizar, y menos politizar, a la literatura, el simple hecho de llevar a cabo una producción de textos literarios, ya sean escritos o en audio, implica un cambio en la concepción hegemónica de lo que se entiende por literatura, en donde solo algunos elegidos son quienes escriben, quienes crean, quienes producen, y a la gran mayoría solo le toca leer, consumir, comprar.

3.4 *Comprensión lectora literaria*

*La obra literaria debe llegar al alumno, así como el alumno
debe llegar a la obra literaria
(Recéndiz, 2022).*

El cambio de paradigma de la enseñanza de la literatura en el siglo XX desplazó la centralidad del fenómeno literario como impulsor de nacionalismos y formador de ciudadanos hacia un ámbito más técnico, estructuralista, analista y utilitario, sin embargo a partir de la década de los sesenta el surgimiento de teorías de la recepción permitió abordar al acto de leer y a la literatura como fenómenos psicolingüísticos significativos que desarrollan habilidades de acceso a la lengua escrita y que son necesarios para un desarrollo integral del individuo y la sociedad.

Continuando con el tema del cambio de paradigma de la enseñanza de la literatura, por ejemplo, Colomer (1996 y 2001) concibe a la literatura como representación cultural del mundo de la experiencia y la construcción social del individuo y de la colectividad. Empero, en países latinoamericanos las teorías de la recepción y los más recientes paradigmas de enseñanza de la literatura han llegado tarde, al grado de que apenas se están adoptando alternativas pedagógicas como los PDL.

Teniendo en cuenta lo anterior, una de las ventajas de los PDL recae en que la literatura puede ayudar a hacer consiente al lector acerca de su individualidad y su pertenencia a una colectividad, además ayuda a que se dé cuenta que es un ciudadano, productor, inventor de técnicas y creador. Para lograrlo el estudiante debe saber que es un sujeto activo que trabaja bajo una construcción de sus propios conocimientos, sin olvidar el efecto estético de la literatura en el estudiante, para eso se requiere unir a la *comprensión lectora* con la teoría de los efectos estéticos y la oportunidad de hacer significativos los efectos que una obra puede efectuar, con ayuda del lector, imprimir y fomentar a partir de la creación ya sea con *fanfiction's*, audio cuentos o cualquier otra herramienta o estrategia.

Con la intención de apuntalar algunos tópicos en relación a lo enunciado, valdría proponer un modelo de lectura desde un punto de vista transaccional, en donde se pueden hacer lecturas desde lo eferente y lo estético:

El lector realizará una lectura desde una posición eferente, cuando al finalizar la misma haya retenido aspectos específicos o particulares y sea capaz de hacer uso de ellos, ya sea en un nuevo discurso oral o escrito o, en la acción directa para obtener resultados concretos. Orientando, de este modo, su atención selectiva hacia aquellos elementos del discurso que le permiten obtener resultados positivos en las acciones propuestas, una vez terminada la lectura (Citado por Puerta de Perez, 2000, p. 166).

Por otro lado, la lectura estética se da cuando el interés del lector está centrado en el goce y en los efectos que da el texto al ser leído. El motivo del deleite puede ser el lenguaje utilizado, la manera en que el autor ha estructurado la totalidad de la obra, la trama en general o la impresión que el texto trata de transmitir.

Siguiendo esta misma línea, se acude a Alzate Piedrahita (2000) quien habla de dos perspectivas sobre la enseñanza de la literatura: la primera subordina la enseñanza literaria al conocimiento y dominio de la escritura y lectura, mientras que la segunda asume lo literario como posibilidad de juicio y goce estético. Teniendo en cuenta lo enunciado, se puede afirmar que la primera perspectiva guarda relación con la educación bancaria y la instrumentalización de la literatura, la cual predominó a inicio del siglo XX. En contraparte, la segunda perspectiva se puede relacionar con las teorías de la recepción y de los efectos estéticos desarrolladas desde la década de los sesenta.

3.5 Lector implícito

La teoría de los efectos estéticos fue retomada porque en ella el texto exige ser entendido por el lector, por lo tanto es necesario partir de diferenciar los tipos de lectores que aborda esta teoría, en la cual se establece que hay lectores implícitos y reales.

Iser (1987) afirma que una obra literaria solo alcanza su realización al ser leída y actualizada por un *lector real*, el cual debe acercarse al modelo de *lector implícito* que esquematiza la obra para que esta produzca sus efectos adecuadamente. Entonces Iser procede a contemplar a la obra literaria como una súper estructura que contiene otras *estructuras* y cada una de estas tiene sus propias perspectivas que en conjunto tratan de hacer comunicable la visión del mundo que creó el *autor real*. Será tarea del lector unificar y reconocer dichas perspectivas para lograr una comprensión, actualización y captación de un *efecto estético literario* adecuadamente.

García Barrientos (1999, p. 60) presenta un esquema útil para entender la comunicación que se da entre *autor real* y *lector real*, la cual está mediada por la obra y sus estructuras internas:

A. REAL – A. IMPL. – [A. LIT. → TEXTO → L. LIT]. L. IMPL. – L. REAL

Por su parte, Iser (1987) percibe al *lector real* como un ente capaz de interpretar una obra literaria a partir de su capital de experiencias y su capacidad para aglutinar las distintas perspectivas estructurales que contiene dicha obra. Para lograr eso debe acercarse al *lector implícito*, el cual sirve como “un modelo trascendental, mediante el que se puede describir la estructura general del efecto del texto de ficción.” (Iser, 1987, p. 69). En otras palabras, el *lector implícito* es una abstracción, por lo tanto no es real, es más bien una pre-orientación presente en las estructuras de la obra que funge como guía.

El *lector implícito* contiene dos aspectos centrales presentes en toda obra literaria: *ficción del lector* y *rol del lector*. Es importante definirlos para tener en claro cómo se relacionan las perspectivas interiores. La *ficción del lector* es una de las perspectivas que compone al texto y que funciona en conjunto con las perspectivas del narrador, de los personajes y de la acción en una relación de interacciones.

El *rol del lector* engloba a la ficción del lector junto con las otras perspectivas y este se da durante el acto de lectura, por lo tanto no solo es una estructura de la obra, sino que también es una estructura del acto. Es como el papel-estructura que el texto literario exige al lector real para que se acerque al punto de perspectiva que se le ofrece. El *lector real* es un receptor condicionado por el texto, aunque no del todo, ya que es imposible eliminar subjetividades que hagan que el *lector real* concuerde plenamente con el *autor implícito*.

El *rol del lector* unifica las perspectivas, pero “las perspectivas del texto apuntan a un contexto relacional y adquieren así el carácter de instrucciones: el contexto referencial en cuanto tal no está dado, y, por tanto, tiene que ser representado.” (Iser, 1987, p. 66), lo cual genera actos de representación que suceden porque durante la lectura se crea una secuencia de representaciones que difícilmente pueden mantenerse fijas en la mente del *lector real*. Y

es aquí donde el *rol del lector* cobra su carácter afectivo, pues “desencadena actos de representación por cuyo medio, en cierto modo, se suscita la diversidad de referencias de las perspectivas de exposición y se la unifica en un horizonte de sentido.” (p. 66), ya que el humano, como ser finito, no puede captar la totalidad de un hecho, por lo que las representaciones son relegadas y se produce una constante modificación del punto de perspectivas hasta que todas coincidan con el sentido latente en la obra y el lector se acerque más al *lector implícito*.

Respecto a esto, García Barrientos señala que “el lector implícito es la instancia capaz de «realizar» las interpretaciones legitimables, capaz incluso de llenar los huecos, los «espacios en blanco» del texto (pero previstos u originados en él)” (1999, p. 60). Para que esto se logre el *lector real* debe aceptar su *rol de lector implícito* como si fuera un pacto ficcional, aunque siempre habrá tensiones que se ablanden conforme se avanza y profundiza en la lectura y el lector coincida con las creencias que el autor plasmó en su obra.

Iser afirmará que “Sólo en caso de que todas las perspectivas del texto puedan ser recopiladas en su común horizonte de referencia, entonces el punto de mira del lector es el adecuado.” (1987, p. 65). Al trabajar con la *comprensión lectora* y sus distintos niveles de profundidad se puede afirmar que un lector implícito es aquel que aborda los cinco niveles durante el acto lector, o sino, por lo menos cuatro, excluyendo al creativo, empero incluso la creatividad está implícita en una lectura profunda, meditada y que se acerca a implementarse como sería lo ideal dentro de un lector implícito.

Por otro lado, en una lectura literaria deben coincidir *lector y autor implícito*, más no necesariamente *lector y autor reales*. Como bien señala Iser (1987), se debe subordinar la mente y el corazón al libro para disfrutarlo y comprenderlo. Sin embargo la coincidencia lector-autor nunca será perfecta y es allí donde se da una riqueza de interpretaciones.

Debido a lo mencionado en el párrafo anterior es recomendable el equilibrio entre la oferta de roles del texto y las aptitudes habituales del lector, y aquí es donde el docente entra como mediador entre la literatura y el estudiante al ser capaz, a partir de su conocimiento literario, de dotar de horizontes referenciales, desarrollar capacidades y configurar y guiar el *proceso de lectura* que desemboca en la comprensión del texto, lo cual, idealmente, llevará al estudiante-lector a una mayor sensibilización acerca de las obras y sus efectos, a un desarrollo de la capacidad de abstracción, a una complejización de sus interpretaciones y a un mejoramiento de su *proceso lector-literario* y de su *comprensión*.

Colomer (1996) afirma que la *educación literaria* busca desarrollar las capacidades que permiten a cualquiera considerarse un buen lector. Por la misma línea va Mendoza Fillola (2008) al definir *educación literaria*, la cual consiste en la posibilidad didáctica de formar lectores a partir de un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario. Al hablar de *educación literaria* no nos podemos limitar a enseñar a interpretar y a comprender obras literarias. En este sentido, el papel del enseñante es introducir al estudiante en el uso y disfrute de la comunicación literaria, por esto mismo la lectura y la escritura creativa y la producción de audio cuentos constituye el objetivo de las actividades a realizarse ya que la concretización de estos productos pretende incentivar el goce y uso de lo que se lee.

El concepto de *lector implícito* y la *teoría del efecto estético* resultarán útiles para que el investigador-interventor fomente y estudie ambos caracteres: comprensión-interpretación y valoración-apreciación, pero además la producción de nuevos textos y audio cuentos será una variable de observación interesante que puede arrojar datos sobre el mejoramiento de la *comprensión lecto-literaria*.

3.6 Estrategias para mejorar la *comprensión lectora*

Para mejorar la *comprensión lectora* se requiere una serie de estrategias que sirvan para diseñar y conformar al taller extracurricular-experimental de acompañamiento. En este apartado se señalarán las estrategias para desarrollar la *comprensión lectora*, no las que servirán para diseño de la unidad didáctica, éstas serán descritas en el capítulo “4.8 Descripción de la intervención”.

La definición de estrategia que da Solé (2012) se ajusta a nuestra metodología de IA, pues afirma que se trata de regular actividades que al ser aplicadas permitan “seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (P. 59), en otras palabras: una estrategia es un conjunto de acciones ordenadas con el fin de lograr una meta.

A continuación se acudirá al apartado epistemológico para contextualizar bajo que preceptos se abordan las estrategias con las que se trabajarán, para esto se acude al aprender a conocer que, según Delors (1996), conlleva un aprender a aprender para concientizarse de los procesos metacognitivos, esto requiere una serie de estrategias que se desarrollan a lo largo de la formación educativa, sin embargo en la educación formal pocas veces se pone énfasis en enseñar y desarrollar dichas estrategias de metacognición. En el caso de los lectores, estos muchas veces desarrollan estrategias personales de lectura y metacognición sin ayuda de profesores, aunque no sean conscientes de estas.

Nosotros proponemos abordar a la lectura desde tres etapas, pues pueden tomar elementos para diseñar estrategias de mejoramiento de comprensión lectora. Montero, Zambrano y Zerpa (2013) señalan que estas tres etapas son: la decodificación, la relación de las ideas del texto y la construcción de ideas globales.

En la decodificación el lector interpreta la serie de símbolos que aparecen en el texto con el fin de identificar el significado de las palabras y la relación que se establece entre una y otra. En la relación de las ideas del texto el lector ha identificado el significado de las palabras y sus relaciones y une las ideas del texto apoyándose en lo que ya conoce y que el propio texto le ha informado. Y finalmente en la construcción de ideas globales se distingue lo relevante de lo secundario para llegar a la construcción de una especie de resumen y se construye un modelo mental de la situación que representará lo que el lector ha aprendido del texto.

Esas serían tres etapas básicas para conformar el sentido de un texto en donde se utilizando distintos procesos mentales y estrategias tales como la predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis e interrogantes y la autocorrección. Ahora todo esto debería llevarse a la concretización de algo nuevo.

Esa concretización de algo nuevo son los *fanfic's* y los audio cuentos que se desarrollarán a partir del trabajo por proyectos de la unidad didáctica y por su naturaleza comunicativa serán proyectos pluridisciplinarios.

Aunado a lo que hemos mencionado en este apartado, Sánchez Lozano (s/f) afirma que la *competencia literaria* implica desarrollar estrategias personales de lectura, ya que los estudiantes están aprendiendo a leer críticamente y por eso requieren de la colaboración de un guía más experimentado, ya que si un estudiante no está preparado para leer determinado texto, no lo comprenderá, no lo disfrutará, no lo resignificará ni se lo apropiará en relación con su vida y su experiencia personal e incluso puede provocar un alejamiento de la literatura, pues leer un texto literario implica:

- Querer leerlo y estar motivado, para Solé (2012) y Cairney (2002) esto es sumamente importante, pues el lector debe saber qué hay que hacer y con qué objetivo para

encontrar interesante lo que hace y darle alguna utilidad. La motivación es un conjunto de expectativas dotadas de un sentido positivo.

- Poseer los conocimientos previos para enfrentar el texto, pues le resultará más sencillo ahondar en alguna obra si ya cuenta con referencias o antecedentes que le ayuden a construir y complementar conocimientos escalonadamente.
- Tener habilidades lingüísticas que permitan saber qué hacer si no se entiende el texto ya que de no ser así, probablemente, se realice una lectura deficiente o se deje el proceso lector inacabado.
- Tener con quien conversar sobre lo leído y compartir experiencias e interpretaciones.

Este último punto se debe atender, sobre todo, en las dinámicas intraula de las escuelas, ya que los salones de clase convencionales parecería que cortan las relaciones de convivencia e intercambio entre estudiantes, disciplina y docente. Sánchez Lozano (s/f) bien apunta que los jóvenes (en su caso de Colombia) carecen de espacios de diálogo y de información para hablar con los adultos o con sus pares sobre lo que leen. La unidad didáctica que propone esta investigación busca crear ambientes de convivencia y colectivización de interpretaciones.

Además las relaciones estudiante – disciplina – docente también son condicionadas por el esquema bajo el que trabajan las instituciones educativas, en este caso las preparatorias pues, aunque los programas de estudios se digan pluridisciplinarios y/o transversales, lo cierto es que en la práctica la manera en que se organizan todas las clases son de forma multidisciplinaria en donde rara vez existe una verdadera colaboración entre las disciplinas, y no se promueven ni construyen conocimientos interdisciplinarios.

Por lo mencionado en el párrafo anterior, hemos retomado a Sánchez Lozano (s/f) quien afirma que “La única formación que ha dado resultados visibles es la de elaborar

proyectos pedagógicos permanentes en los cuales se afecte la dinámica de aula, es decir, el currículo, la didáctica, los objetivos de enseñanza y la evaluación.” (p. 21), pero para lograr eso se requiere de la disposición de las instituciones educativas de, por lo menos, permitir o promover unidades de enseñanza alternativas a las estipuladas en *la currícula*, por ejemplo los talleres extracurriculares.

Otra estrategia que se debe tomar en cuenta es la de trabajar la literatura desde lo inter y transdisciplinar, no quedarnos solo en lo multi y pluridisciplinar, como forma de enseñanza que pueda resultar más atrayente para las nuevas generaciones. Además de que se ha llegado a un punto en donde los conocimientos ya no deben separarse o estructurarse en categorías aparentemente aisladas.

Si el objetivo es formar personas desde un enfoque integral resulta obsoleto separar los conocimientos. Morin (1999) asegura que existe una fragmentación de saberes y disciplinas que llevan a una fragmentación y a un conocimiento parcial de la realidad. En los programas de estudio también existe esto al no haber una línea transversal entre las materias que conforman al plan general de una institución educativa. La transversalidad que se llega a manejar en los planes neoliberales del siglo XXI se encuentra en el objetivo de desarrollar determinadas competencias.

Antes de concluir este apartado queremos mencionar una última estrategia para el diseño de unidades didácticas. Esta consiste en dividir y sistematizar el *proceso lector* en tres tiempos. Cairney (2002), Colomer (1996), Sánchez Lozano (s/f) y Solé (2012) mencionan esta estructura de actividades del antes/durante/después de la lectura.

Antes de leer el estudiante deberá ser consciente del objetivo que tiene para adentrarse al texto, durante la lectura el estudiante descifrá y teorizará y después, al concluir la lectura, será capaz de analizar, reflexionar y relacionar lo leído con los saberes previos a la lectura

para construir una interpretación propia basada en el sentido del texto y podrá crear algo nuevo, en este caso *fanfic*'s y audio cuentos.

3.7 *Fanfiction* y audio libro

El *fanfiction*, como forma emergente de literatura, ofrece ventajas didácticas referentes al fomento de la escritura creativa en las aulas de Educación Media Superior (EMS) y su auge en las generaciones más jóvenes, que rápidamente se han adaptado al uso de Internet, lo hace una herramienta idónea para acercarlas al fenómeno literario.

Para Díaz Agudelo (2009), señala Abad Ruiz (21 de julio de 2011), un *fanfiction* es un relato escrito por seguidores y detractores de una ficción, retomando elementos como: personajes, ambiente y trama. Pero no se limita solo a ser una intervención en una obra literaria previamente establecida, sino que es un catalizador de la imaginación de fanáticos de una obra, y en esto es donde se encuentra su potencialidad pedagógica, ya que además de ser una herramienta para leer y escribir, se convierte en una motivación para iniciarse en la escritura.

El *fanfiction*, como etimológicamente lo explica el nombre, incita a los fanáticos de cualquier producto cultural a crear sus propias ficciones. También resulta interesante la definición que Abad Ruiz recupera de Martos García (2009), el cual identifica el término con escritura amateur de relatos de ficción basados en productos de una Industria Cultural. Pero la Industria Cultural no solo se limita a textos escritos, sino que aborda medios audiovisuales como el cine, las series, las animaciones e incluso llega hasta la música, el cómic y todas las distintas representaciones del arte y la cultura.

Socialmente se puede afirmar que el *fanfiction* es la apropiación de una obra por parte de sus seguidores en donde la significan y resignifican, la aprecian, la manipulan y la

transficcionalizan, pero para poder hacer todo esto es necesaria una previa comprensión de la obra. Para enseñar y para fomentar el gusto por la literatura es sumamente importante que lo que se lea se comprenda. De esta manera el *fanfiction* no solo sirve para diseñar ejercicios de escritura creativa, sino para observar que clase de comprensión se dio y qué elementos conoce y manipula el o la creadora de *fanfic*'s. Si el docente observa lo que escriben los estudiantes sabrá qué estrategias seguir o cambiar, qué contenidos hace falta repasar y qué tan significativa es una obra para el estudiantado.

En la misma línea que el *fanfiction* tenemos al audio libro, ambos aparentemente son modalidades de lectura recientes, aunque lo cierto es que llevan décadas existiendo, solo que han pasado desapercibidas en las investigaciones referentes a lo literario.

Resulta importante abordar al *fanfiction* y al audio cuento porque los jóvenes estudiantes de las nuevas generaciones cada vez estarán más en contacto con diversas y nuevas TIC's (televisión, *streaming*, cine, videojuegos, internet, *podcast*, radio, blogs, etc.).

Crear que el libro es el único medio que provee de ficción es ignorar otros medios que muchas veces resultan más interesantes para los estudiantes. Hay que considerar que la literatura se expande más allá del texto, se ha vuelto multi y transmedial y muchas veces complementa a otros medios que didácticamente se pueden recuperar para enseñar a partir de hipertextos y de la llamada literatura convergente (cómic, novela gráfica, manga, fanzine, poesía virtual). Esto va de la mano con la primera tesis de Reis, recuperado de Alzate Piedrahita (2000), la cual dice que nos desenvolvemos en diversidad de prácticas discursivas que tiene sus respectivos soportes y esto también va de la mano con la segunda tesis, la cual afirma que la enseñanza de literatura acepta una reformulación del concepto de lectura, y por lo tanto se pueden utilizar auxiliares pedagógicos de naturaleza hipertextual, auxiliares como el *fanfiction* y el audio cuento.

Para cerrar este apartado es necesario traer a la mesa la reflexión sobre la sociedad mediática sustentada en una comunicación unidimensional y en una ideología dominante. Por lo tanto, según Moreno Torres y Carvajal Córdoba (s/f) la literatura al estar constituida por una estructura autorreferencial, ficcional e imaginaria, se convierte en una alternativa al discurso mediático que rompe, critica o, por lo menos, es una “alternativa” a los esquemas establecidos en donde se consume indiscriminadamente signos y ficciones, pero lo más subversivo lo planteamos en la capacidad del estudiante como creador, creador de sus propias herramientas de aprendizaje y enseñanza, en este caso *fanfic's* y audio cuentos realizados en equipo.

IV. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este capítulo hace referencia al diseño metodológico de la investigación, la cual se basa en las propiedades positivas de la Investigación Acción.

4.1 Investigación-Acción (IA)

Para la investigación cabe preguntarse qué es la IA. Esta es una metodología de carácter cualitativo que se utiliza como “herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación.” (Colmenares E., A., M. y Piñero M., M., L., 2008, p. 99), para este proyecto se considera, a diferencia de otras estrategias metodológicas, un modelo investigativo de mayor compromiso con los cambios sociales.

Por otro lado, la IA tiene dos grandes vertientes: la sociológica con representantes como Kurt Lewin, Sol Tax y Fals Borda, y la vertiente educativa con L. Stenhouse, Jhon Elliott, Corey y Carr y Stephen Kemmis. La vertiente educativa se inspira en ideas de Paulo Freire. Y

esta segunda resulta importante para la investigación aquí presente ya que postula que la reflexión es la base para la acción.

Esta metodología es útil, pues busca un conocimiento construido por todos los participantes en la investigación. Se caracteriza por intervenir y tener entre sus objetivos la mejora y el trabajo a través de la colaboración, privilegia la voz de los participantes al implicarlos como “indagadores” de la realidad investigada. Surge a partir de la reflexión que lleve a la acción.

Como metodología cualitativa analiza y contrasta evidencias (datos descriptivos, testimonios hablados y escritos, conductas observables, etc.) y experiencias vividas por los actores que participan en el proceso. En esta investigación se indagó antes de intervenir la realidad del estudiantado del Plantel Amazcala.

La IA también propone que los conocimientos adquiridos deben llevarse a la práctica. Cambia la manera en que se conceptualiza la ciencia y la educación, pues generalmente se les ve como agentes imperturbables, sin embargo la IA propugna un cambio y enseña que el conocimiento sirve para intervenir la realidad, es decir: le da un uso práctico y crítico a los conocimientos. Y finalmente, permite una mayor socialización del conocimiento.

La IA es retomada en esta investigación porque le da voz a todos los participantes, incluidos aquellos que generalmente son vistos como receptores de conocimiento o agentes pasivos (estudiantes), e incluso a aquellos que se les ve como ajenos al proceso de enseñanza (padres, administrativos).

En un sistema educativo como el que tiene México que ha copiado a otras naciones y que además no ha cambiado mucho desde sus inicios la investigación acción convierte al docente en constante estado de reflexión para mejorar en su práctica pedagógica.

La IA al concientizar a los implicados en el proceso de la educación de que son entes de cambio en un contexto socio-histórico determinado rompe con el esquema homogeneizador que tiene la escuela y a través del conocimiento crítico se recupera la individualidad de los participantes y busca socializar un conocimiento crítico a través de prácticas de cooperación.

Respecto al trabajo aquí presente, la IA resulta ser el método más idóneo para diseñar una unidad didáctica de corte compensatorio y experimental, ya que la IA pretende transformar o influir en las prácticas y estrategias de estudio y abordaje de lo literario que tienen las participantes del taller.

Con relación al constructivismo se podría afirmar que el papel del docente debe incitar y expandir las respuestas generadas por el texto literario, además de posibilitar y alentar la expresión de las reacciones e interpretaciones personales. Esto debe ser rescatado dentro de nuevas dinámicas de enseñanza intra y extra-aula, por lo cual se fomentará el trabajo en equipo como estrategia para recurrir a nuevas formas de enseñar literatura y fomentar la lectura y la escritura.

Relacionar con Sánchez y Morin. El trabajo por proyectos puede ser una alternativa para enfrentar la fragmentación de asignaturas y conocimientos. La unidad didáctica que aquí se propone se piensa y se basa en que se requiere un cambio de paradigma educativo y epistémico que busque la interseccionalidad, transversalidad e interdisciplinariedad (haciendo uso de la pluridisciplinariedad) para afrontar los problemas actuales, además se debe enseñar al estudiante que la literatura también es una ventana a otros mundos que permiten ampliar las visiones particulares de la realidad al construir nuevos conocimientos y estrategias de lectura que promuevan la reflexión y la multiplicidad de perspectivas y concientización del

sujeto acerca de su contexto individual y como parte de un todo y de un mundo cada vez más complejo.

4.2 Diseño de la estrategia

4.2.1 Metodología de la intervención

En el caso del taller extracurricular-experimental de acompañamiento, aquí propuesto, una vez terminada la lectura el lector seleccionará, analizará, contendrá lo que crea más importante de lo que leyó, y a partir de eso deberá producir un texto nuevo, para después en equipo realizar un audio cuento.

Nuestro proyecto de intervención no busca dominar la escritura, pero si fomentar una escritura creativa y una lectura profunda que asume al lector como activo y dinámico que encuentre motivaciones y goces para continuar leyendo, rompiendo la noción de alumno pasivo dentro de un sistema de educación bancaria donde se reduce al estudiante a solo ser consumidor de contenido y conceptos.

Este proyecto de intervención no pretende formar *lectores ideales*, sino trabajar *con lectores reales*, y para eso se recurrió. A partir de lo antes mencionado se trabaja con el concepto de *lector implícito* y los efectos estéticos de las obras literarias para diseñar un PDL de adaptación de textos literarios base a audio cuentos y tratar de sensibilizar a los estudiantes-lectores ante la forma y el valor de dichas obras a partir de la captación de sus efectos, la construcción de interpretaciones y la comprensión, cada vez más profunda, de sus significados y no solo limitarse a lecturas superficiales y literales, sino también poder recuperar las lecturas inferenciales, críticas intertextuales, apreciativas y proceder a la creación en equipo.

En nuestro proyecto de intervención el hecho de que las obras literarias tengan *espacios en blanco* hace que el estudiante vea en ellas potencial para desarrollar nuevas historias a partir de reescrituras y *fanfic's*.

Esta investigación apuesta por un tipo de lector en el que se puedan observar los efectos de un texto literario, esto con el fin de comprobar que se ha dado una adecuada comprensión de lo leído, ya que sin una comprensión es difícil generar un gusto por la lectura y, más difícil aún, formar lectores. Además el acto de adaptar textos literarios y producir nuevos demostrará que se ha desarrollado una *comprensión* de las obras trabajadas en sus distintos niveles al grado de poder manipularlas.

La definición de estrategia que da Solé (2012) se ajusta a nuestra metodología de IA, pues afirma que se trata de regular actividades que al ser aplicadas permitan “seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (P. 59), en otras palabras: una estrategia es un conjunto de acciones ordenadas con el fin de lograr una meta. Para la unidad didáctica conformada a partir de IA se requiere existencia de un objetivo, autocontrol, supervisión, evaluación y modificación cuando sea necesario.

4.2.2 Secuencia didáctica

A continuación se presenta la secuencia didáctica del taller extracurricular-experimental de acompañamiento “*Fanfiction*, Mitología y Producción de Audio Cuentos”.

Secuencia didáctica del Taller “<i>Fanfiction</i>, Mitología y Producción de Audio Cuentos”
Identificación

Nivel de estudios:	Educación media superior
Fecha:	Del 29 de marzo al 7 de junio
Asignatura:	Complementario a <i>Lectura y Redacción I y II</i>
Semestre:	Segundo
Tiempo asignado al bloque:	Una hora semanal ⁴
Número de sesiones de esta situación didáctica:	Ocho
Propósito de la Unidad:	
Mejorar la <i>comprensión lectora</i> de los estudiantes-participantes a través de la escritura de <i>fanfiction</i> y la producción de audio cuentos y acercarlos a la literatura cuentística latinoamericana del siglo XX.	
Bloque I: Conceptos	
<i>Fanfiction</i> , mitología y audio cuento	
Literatura latinoamericana del siglo XX y mitología	
Bloque II: Escritura	
Escritura, mitología y <i>fanfiction</i>	
Lectura en voz alta y análisis	
Bloque III: Producción	
Manejo de herramientas de producción de audio	
Grabación	
Edición de audio ⁵	
Competencias genéricas , declaradas como aparecen en los programas de Escuela de Bachilleres, UAQ (2019)	
2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.	
2.3 Participa en prácticas relacionadas con el arte.	
3.3 Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.	

⁴ Solo la primera sesión fue de dos horas y la sexta de tres horas.

⁵ Desafortunadamente, y por el tiempo la parte de edición no se pudo llevar a cabo, ya que la unidad estaba pensada para un total de diez sesiones.

- 4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- 4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- 4.5 Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
- 5.1 Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
- 5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
- 6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
- 7.1 Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- 7.2 Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- 8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- 8.3 Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
- 10.2 Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.

Unidad de competencias disciplinares básicas, declaradas como aparecen en los programas de Escuela de Bachilleres, UAQ (2019)

- 1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- 2. Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
- 4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- 5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- 6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
- 7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
- 12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Saber conocer

Saber hacer

Saber ser

<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los distintos géneros narrativos. • Conoce a los/las escritores(as) latinoamericanos(as) del siglo XX en adelante que más han destacado en la producción de cuentos relacionados a la mitología. • Conoce distintas técnicas de lectura en voz alta • Conoce qué es un <i>fanfiction</i>. • Conoce que es un audio cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue los diferentes géneros narrativos • Valora la importancia de los/las escritores(as) latinoamericanos(as) del siglo XX en adelante que más han destacado en la producción de cuentos relacionados a la mitología. • Escucha. • Lee correctamente en voz alta • Analiza textos literarios. • Escribe cuentos, relatos y <i>fanfictions</i>. • Produce audio cuentos. • Comprende lo que lee. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre la importancia de la literatura y sus géneros • Reflexiona sobre su proceso de escritura, autodescubrimiento y metacognición. • Genera empatía y comprensión por las diferentes opiniones vertidas en sesión o leídas.
---	---	---

Recursos bibliográficos

- Borges, J.L. (2016) La casa de Asterión. En Borges, J.L. (ed.), El Aleph (81 - 88). Debolsillo, Contemporánea.
- Borges, J.L. (1966) El ave fénix. En Borges, J.L. y Guerrero M. (ed.), Manual de Zoología fantástica (10-11). Fondo de cultura fantástica.
- Borges, J.L. e Ingenieros, D. (2017) Odín. En Bioy Casares, A., Borges, J.L. y Ocampo S. (ed.), Antología de la literatura fantástica (122). Debolsillo, Contemporánea.
- Falco F. Historia del Ave Fénix. En 22 patitos y otros cuentos. Editora Eterna Cadencia.
- Ojeda, M. (2020) Las voladoras. En Ojeda, M. (Ed.), Las voladoras (5-6). Páginas de espuma.
- Paredes, M. (2018). La hija de la bruja. En Colección de cuentos para leerse en voz alta (36-37). Fondo Editorial Estado de México.

Esta secuencia tiene un enfoque constructivistas basada en la *zona de desarrollo*, propuesta por Vygotsky, el *Aprendizaje significativo* de Ausubel y la teoría psicogenética de Piaget.

Se asume que los estudiantes aprenden y se desarrollan en la medida en que puedan construir significados, y para esto es fundamental el desarrollo de la *comprensión lectora* que pide el constante cuestionamiento y reflexión de lo que se lee. Esta concepción implica una aportación activa por parte del estudiantado y el profesor deviene como mediador y guía del aprendizaje. Montero, Zambrano y Zerpa (2013) afirman que:

1. el lector es un sujeto activo con diferentes intenciones de lectura,
2. para comprender lo que va leyendo aporta sus propios conocimientos y
3. formula hipótesis y plantea interrogantes.

En este sentido se pone al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo y para eso, según el *Programa de Estudio - PRE19 Lectura y Redacción I* (2019) se debe tener en cuenta los saberes previos del estudiante para diseñar actividades significativas e integradoras que permitan vincularlos con los contenidos, también se le debe ofrecer acompañamiento al aprendizaje y que propicie el desarrollo de un clima favorable. Así como mostrar interés por los intereses de los estudiantes, y de este modo favorecer su confianza, seguridad y autoestima. El reconocer los saberes previos también se debe valorar el aprendizaje informal. Y finalmente, se necesita reconocer la diversidad como potencial riqueza para la enseñanza y el trabajo en equipo.

La metodología de este taller requiere de un constante seguimiento y evaluación de los productos realizados durante el taller, así como las opiniones de

quienes participaron, pues algo que se busca recuperar es la voz del estudiantado, sus trabajos y su autoevaluación.

Sesión No. 1	
Identificación	
Fecha:	29 de marzo
Semestre:	Segundo
Tiempo asignado al bloque:	Dos horas, de 7 a 9 am.
Capacidades a analizar	-El nivel literal de la <i>comprensión lectora</i> a partir de una lectura convencional. -Lectura individual
Propósito de la sesión: Presentar el taller y los conceptos de <i>fanfiction</i> , mitología y audio cuento y evaluar <i>la comprensión lectora literaria</i> .	
Bloque I <i>Fanfiction</i> , mitología y audio cuento	
Título de la sesión: Presentación del taller y lectura en voz alta	

Actividades	
Actividades con el docente	Actividades del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Introducción y revisión del corpus literario y de los conceptos principales: <i>fanfiction</i>, mitología y audio cuento. • Lectura en voz alta del cuento <i>Odín</i> hecha por el docente. • Para cerrar la clase, el docente explicará las respuestas del cuestionario aplicado y pedirá a las estudiantes que comenten sus 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura individual y en silencio del relato <i>Odín</i>. • Primera evaluación del nivel literal de la comprensión lectora a partir del cuento <i>Odín</i> con un cuestionario de cinco preguntas de opción múltiple. • Lectura en voz alta de <i>Odín</i> hecha por las participantes y realización del

<p>dudas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se pedirá que revisen el corpus literario propuesto y que para la próxima clase opinen sobre él. 	<p>cuestionario anterior con el objetivo de comparar si la lectura en voz alta influyó.</p>
Tiempo: 60 minutos	Tiempo: 60 minutos
<p>Normas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente se presentará, hablará del objetivo del taller y preguntará ¿qué es lo que conocen acerca de <i>fanfiction</i>, mitología y audio cuento? A partir de las respuestas se hará una plática-exposición de estos conceptos. Después se procederá a una lectura en voz alta del cuento <i>Odín</i> hecha por el docente. Las estudiantes deben cerrar los ojos y prestar atención. Las estudiantes tendrán 10 minutos para leer de manera individual y en silencio del relato <i>Odín</i>. Al concluir tendrán que realizar la primera evaluación del nivel literal de la <i>comprensión lectora</i> con un cuestionario de cinco preguntas de opción múltiple. Las respuestas serán anotadas en una hoja suelta. Al finalizar el cuestionario, ahora en parejas realizarán lectura en voz alta de <i>Odín</i> y volverán a responder el cuestionario anterior con el objetivo de comparar si la lectura en voz alta influyó. El docente responderá dudas sobre el relato y aclarará las respuestas del cuestionario. Como tarea se pedirá que revisen el corpus literario propuesto y que para la próxima clase opinen sobre él ya sea que se conserve o que las propias participantes quieran hacer cambios. 	

Evaluación				
Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
Conocer qué es un <i>fanfiction</i> y un audio cuento.	Se tiene noción vaga de <i>fanfiction</i> y audio cuento.	Se sabe que es un <i>fanfiction</i> y un audio cuento.	Es capaz de escribir un <i>fanfiction</i> .	Se es capaz de escribir un <i>fanfiction</i> y le interesa producir
Comprender de manera literal un texto	Se intuye lo básico de un texto (tiempo, trama	Se entiende lo básico de un texto (tiempo, trama y	Comprende que el texto comunica más de lo que se lee	audio cuentos para comunicar ideas.

	trama y personajes)	personajes	a simple vista.	Tiene clara la trama del texto, la comprende y sabe que la historia es más que una simple anécdota.
--	---------------------	------------	-----------------	---

Sesión No. 2	
Identificación	
Fecha:	5 de abril
Semestre:	Segundo
Tiempo asignado al bloque:	Una hora, de 7 a 8 am.
Capacidades a analizar	-El nivel inferencial y creativo de la comprensión lectora. -Creación literaria. -Lectura dramatizada.
Propósito de la sesión: Observar como leen, que infieren de la lectura e incentivar la creación literaria.	
Bloque I Literatura latinoamericana del siglo XX y mitología	
Título de la sesión: Corpus literario y cadáver exquisito	

Actividades	
Actividades con el docente	Actividades del estudiante

<ul style="list-style-type: none"> Realizar un ejercicio de escritura colectiva con un Cadáver exquisito. Explicación de la técnica staccato. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión y modificación del corpus literario si es que existen modificaciones que quieran hacer los participantes. Realizar lectura dramatizada del texto <i>La hija de la bruja</i>. Realizar una lista de géneros, temas y personajes que les interese, con el objetivo de usarlos en la escritura de un texto propio.
Tiempo: 20 minutos	Tiempo: 40 minutos
<p>Normas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se les preguntará a las estudiantes si quieren hacer algún cambio en el corpus literario. Se pasara a explicar qué es un cadáver exquisito y a realizar uno, esto como creación colectiva. El docente tomará una hoja y escribirá en ella una frase, se la pasará a una estudiante, la cual debe escribir otra frase, y pasarla su compañera, la cual solo debe ver la frase anterior, y así sucesivamente. Al concluir el Cadáver exquisito alguna participante debe leerlo y las demás comentar que les pareció el texto producido y la actividad. El docente explicará la técnica <i>staccato</i> para mantener la respiración controlada al leer en voz alta. Él pondrá el ejemplo y después las estudiantes tendrán que imitarlo. A continuación cada estudiante deberá llevar a cabo la técnica <i>staccato</i> y escoger un color del texto <i>La hija de la bruja</i>, ya que deberán hacer una lectura dramatizada. Después se les preguntará a las participantes qué rol interpretaron, qué les gustó de la actividad y qué entendieron del texto. Finalmente cada una deberá pasar al pizarrón y escribir en una tabla dos géneros literarios, dos personajes mitológicos y dos temas que les interesa abordar. Esto con el objetivo de realizar una lista, con el objetivo de usarlos en la escritura de un texto propio. Y para cerrar se les encargará que durante las vacaciones de semana santa realicen el borrador de una historia que les gustaría producir en audio cuento. Pueden tomar la lista hecha como parámetro para incluir personajes o abordar algún tema o género. El texto que realizarán debe contener un elemento o criatura mitológicos, puede ser la continuación o cambio de una historia ya existente, como en los <i>fanfictions</i>. 	

Evaluación					
Criterios	y	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico

evidencias				
Reconocer a los/las escritores(as) latinoamericanos(as) del siglo XX en adelante que más han destacado en la producción de cuentos.	Conoce algunos nombres de figuras destacadas de la literatura latinoamericana del siglo XX.	Conoce algunos nombres de figuras destacadas de la literatura latinoamericana del siglo XX y algunas de sus obras.	Conoce y ha leído autores destacados de la literatura latinoamericana del siglo XX.	Conoce y ha leído autores destacados de la literatura latinoamericana del siglo XX, además busca nuevos(as) escritores(as).
Producir un texto colectivo.	No alcanza a valorar la escritura colectiva, o no le interesa.	Conoce lo que es un cadáver exquisito.	Es capaz de realizar en clase un cadáver exquisito junto con sus compañeros.	Valora y realiza escritura colectiva adentro y fuera de la escuela.

Sesión No. 3	
Identificación	
Fecha:	26 de abril
Semestre:	Segundo
Tiempo asignado al bloque:	Una hora, de 7 a 8 am.
Capacidades a analizar	-El nivel crítico y apreciativo a partir de la lectura y la crítica de textos. -Manipular una historia.
Propósito de la sesión: Apreciar la obra literaria desde la creación y retroalimentarse entre las participantes.	
Bloque II	

Escritura, mitología y *fanfiction*

Título de la sesión:

Retroalimentación y manipulación de una historia

Actividades

Actividades con el docente

- El docente previamente habrá solicitado que traigan impresos sus borradores de la historia encargada en vacaciones.
- El docente incentivará un diálogo acerca de sus experiencias al redactar estos textos.
- Dejar de tarea leer *Las voladoras* de Mónica Ojeda.

Tiempo: 30 minutos

Actividades del estudiante

- Las estudiantes intercambiarán sus textos. Tendrán quince minutos para leerlos y después se retroalimentarán.
- Iniciarán diciendo qué es lo que les gustó del texto que les tocó leer, después qué es lo que cambiarían de dichos textos y con qué se quedan.

Tiempo: 30 minutos

Normas de trabajo:

- El docente pedirá que las estudiantes intercambien sus textos impresos. A él también le tocará revisar uno de los textos impresos.
- Les dará 15 minutos para que lean y releen el texto intercambiado y hagan anotaciones si es necesario. No existen parámetros para revisar el texto, pueden hacer los señalamientos que quieran.
- Al concluir el tiempo de lectura, el docente preguntará al azar qué es lo que rescatan y qué es lo que más les gustó del texto que les tocó leer. Todas deben responder, incluido el docente.
- Después se les preguntará qué le cambiarían al texto o en qué creen que falla el texto leído.
- Y después cada autora de los textos deberá explicar qué es lo que quiso expresar o de qué trata su historia.
- Cuando todas hayan participado, ahora deben describir cómo fue su experiencia para crear el texto.
- Finalmente, como tarea el docente les pedirá que para la próxima sesión lean *Las voladoras* de Mónica Ojeda. Y se comprometerá a él leer todos los textos de las estudiantes y hacer los señalamientos que crea convenientes para adaptar los textos a audio cuentos.

Evaluación				
Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
Realización y evaluación de un texto literario.	Trata de escribir una historia, solo que no sabe cómo iniciar.	Realiza bosquejos de una historia. Hace señalamientos respecto a otros textos.	Escribe historias, pensamientos, ideas, etc. Analiza lo que lee.	Escribe constantemente como forma de contar historias y expresarse y mejorar. Analiza y critica lo que lee.

Sesión No. 4	
Identificación	
Fecha:	3 de mayo
Semestre:	Segundo
Tiempo asignado al bloque:	Una hora, de 7 a 8 am.
Capacidades a analizar	-El nivel crítico, inferencial, reflexivo y el efecto estético a partir de del cuento <i>Las voladoras</i> . -Lectura en voz alta de los estudiantes.
Propósito de la sesión: Que el estudiante pueda hacer inferencias sobre el texto que lee, formarse una opinión propia y fomentar y desarrollar la lectura en voz alta.	
Bloque II Lectura en voz alta y análisis	
Título de la sesión:	

El debate en lo literario: enriquecimiento de puntos de vista

Actividades	
Actividades con el docente	Actividades del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta del cuento <i>Las voladoras</i> de Mónica Ojeda, hecha por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta del cuento <i>Las voladoras</i> hecha por las estudiantes. A continuación se pasa a comentar lo que el texto les pareció, les hizo sentir, lo que les gustó, lo que no entendieron y lo que les significó.
Tiempo: 20 minutos	Tiempo: 40 minutos
Normas de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> El docente preguntará si leyeron el cuento <i>Las voladoras</i>. De cualquier manera, el docente volverá a leerlo en la sesión en voz alta. Las estudiantes deberán prestar atención. El texto se dividirá en el número de asistentes (en ese caso dos), y cada participante leerá una parte en voz alta. Al concluir el texto se hará un debate acerca de lo que les pareció, les hizo sentir, lo que les gustó, lo que no entendieron y lo que les significó. Esta conversación será libre, pues se busca que las estudiantes expresen sus ideas y lo que les deja el texto. 	

Evaluación				
Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
Analizar una obra literaria desde un punto de vista personal y significativo, pero bien fundamentado	Las opiniones que comparte se quedan en la anécdota de la historia o son superficiales.	Conoce y cuestiona las estructuras de la obra, además es consciente de lo que la obra provoca en él como lector.	Analiza y reflexión sobre lo que ha leído y de qué manera impacta en su vida.	Analiza y reflexión sobre lo que ha leído y de qué manera impacta en su vida, pero además cuestiona si lo que significa para

				él se encuentra en la obra misma y, por ende, la revaloriza y aprende de ella.
--	--	--	--	--

Sesión No. 5	
Identificación	
Fecha:	17 de mayo
Semestre:	Segundo
Tiempo asignado al bloque:	Una hora, de 7 a 8 am.
Capacidades a analizar	-Nivel creativo, grabación de voces, interpretación y capacidad de trabajar y dirigir a otras personas.
Propósito de la sesión: Iniciar con la grabación y que las estudiantes organicen y den forma a su audio cuento.	
Bloque III Manejo de herramientas de producción de audio y grabación	
Título de la sesión: Introducción al manejo de herramientas de grabación básicas de audio cuentos y grabación del primer texto.	

Actividades	
Actividades con el docente	Actividades del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar cómo se arma y conecta un 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar equipos de grabación.

<p>micrófono sencillo de grabación en una laptop.</p> <ul style="list-style-type: none"> Mostrar los programas de edición de audio. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar la forma en qué grabarán.
Tiempo: 20 minutos	Tiempo: 40 minutos
<p>Normas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente hará una exposición del material de grabación con el que se cuenta y explicará cómo se monta y utiliza. También les mostrará brevemente el programa de <i>Adobe Audition</i> que se empleará. Previamente las estudiantes habrán invitado a más compañeros(as) a que las apoyen con la grabación de voces. Cada una formará su equipo, cada integrante puede pertenecer a más de un equipo. Y les asignarán un personaje que deben interpretar. El primer equipo en grabar tendrá alrededor de 40 a 50 minutos para grabar sus voces. La autora del texto será quien dirija y de órdenes. El docente estará observando y haciendo señalamientos técnicos. Al concluir la primera grabación se les solicitará una escaleta sobre los efectos de sonido y musicales que quieren que los audios lleven. 	

Evaluación				
Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
Grabar un texto propio y pasarlo a formato de audio cuento.	Escribe una escaleta de audio cuento. Lo lee y lo graba.	Adapta su texto literario a un guion que puede ser transformado en audio cuento con efectos de sonido y musicales.	Es capaz de adaptar cualquier texto literario a audio cuento y dramatizarlo por sí solo.	Es capaz de adaptar cualquier texto literario a audio cuento y dramatizarlo en conjunto.

Sesión No. 6	
Identificación	
Fecha:	24 de mayo
Semestre:	Segundo
Tiempo asignado al bloque:	Tres horas, de 7 a 10 am.
Capacidades a analizar	-Grabación de voces, interpretación y capacidad de trabajar y dirigir a otras personas.
Propósito de la sesión: Que las estudiantes organicen y den forma a su audio cuento.	
Bloque III Grabación	
Título de la sesión: Grabación del segundo texto.	

Actividades	
Actividades con el docente	Actividades del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> El docente estará observando y haciendo señalamientos técnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Volver a formar equipos de grabación y grabar el segundo textos. Nuevamente las estudiantes deberán dirigir a los demás participantes.
Tiempo: minutos	Tiempo: 180 minutos
Normas de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> El texto del segundo equipo se comenzará a grabar inmediatamente, esto debido a que es el más largo en extensión con alrededor de tres a cinco hojas. La autora del texto será quien dirija y de órdenes a su equipo. El docente estará observando y haciendo señalamientos técnicos. Se harán señalamientos de los aciertos y errores durante la grabación. 	

Evaluación

Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
Grabar un texto propio y pasarlo a formato de audio cuento.	Escribe una escaleta de audio cuento. Lo lee y lo graba.	Adapta su texto literario a un guion que puede ser transformado en audio cuento con efectos de sonido y musicales.	Es capaz de adaptar cualquier texto literario a audio cuento y dramatizarlo por sí solo.	Es capaz de adaptar cualquier texto literario a audio cuento y dramatizarlo en conjunto.

Sesión No. 7	
Identificación	
Fecha:	2 de junio
Semestre:	Segundo
Tiempo asignado al bloque:	Una hora, de 7 a 8 am.
Capacidades a analizar	- Grabación de voces, interpretación y capacidad de trabajar y dirigir a otras personas.
Propósito de la sesión: Que las estudiantes organicen y den forma a su audio cuento a partir de la grabación del tercer texto.	
Bloque III Grabación	
Título de la sesión: Grabación del tercer texto	

Actividades	
Actividades con el docente	Actividades del estudiante

<ul style="list-style-type: none"> El docente estará observando y haciendo señalamientos técnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Grabación del tercer texto. La estudiante encargada del tercer texto deberá dirigir a su equipo.
Tiempo: minutos	Tiempo: 60 minutos
Normas de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> El texto del tercer equipo se comenzará a grabar inmediatamente. La autora del texto será quien dirija y de órdenes a su equipo. El docente estará observando y haciendo señalamientos técnicos. Se harán señalamientos de los aciertos y errores durante la grabación. 	

Evaluación				
Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
Grabar un texto propio y pasarlo a formato de audio cuento.	Escribe una escaleta de audio cuento. Lo lee y lo graba.	Adapta su texto literario a un guion que puede ser transformado en audio cuento con efectos de sonido y musicales.	Es capaz de adaptar cualquier texto literario a audio cuento y dramatizarlo por sí solo.	Es capaz de adaptar cualquier texto literario a audio cuento y dramatizarlo en conjunto.

Sesión No. 8	
Identificación	
Fecha:	10 de junio
Semestre:	Segundo
Tiempo asignado al bloque:	Una hora, de 7 a 8 am.
Capacidades a analizar	- Grabación de voces, interpretación y capacidad de trabajar y dirigir a otras personas.

Propósito de la sesión:

Que las estudiantes graben el texto que faltan. Nuevamente las estudiantes deberán dirigir a los demás participantes.

Bloque III

Grabación

Título de la sesión:

“Presentación del taller y lectura en voz alta”

Actividades	
Actividades con el docente	Actividades del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> El docente preguntará a las participantes que les pareció el taller y qué cambiarían de él. 	<ul style="list-style-type: none"> Grabación del cuarto y último texto. La estudiante encargada de su texto deberá dirigir a su equipo, el cual se conforma solo de tres personas.
Tiempo: 10 minutos	Tiempo: 50 minutos
Normas de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> El texto del cuarto equipo se comenzará a grabar inmediatamente. La autora del texto será quien dirija y de órdenes a su equipo. El docente estará observando y haciendo señalamientos técnicos. Se harán señalamientos de los aciertos y errores durante la grabación. Se les preguntará a las participantes que les pareció el taller y qué cambiarían de él. El docente cerrará el taller agradeciendo a las participantes y comprometiéndose a editar sus audios para presentárselos al regresar de vacaciones de verano. 	

Evaluación				
Criterios y evidencias	Inicial-receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico
Grabar un texto propio y pasarlo a formato de	Escribe una escaleta de audio cuento.	Adapta su texto literario a un guion	Es capaz de adaptar cualquier texto literario a	Es capaz de adaptar cualquier texto literario a audio

audio cuento.	Lo lee y lo graba.	que puede ser transformado en audio cuento con efectos de sonido y musicales.	audio cuento y dramatizarlo por sí solo.	cuento y dramatizarlo en conjunto.
---------------	--------------------	---	--	------------------------------------

4.3. Corpus literario: creatividad, literatura y mitología- efectos en el lector

Si se quiere cambiar la forma de enseñar literatura también es importante propiciar ambientes de trabajo en donde se respire libertad y comodidad para que la literatura deje de ser vista como algo impuesto u obligatorio.

Sería erróneo apegarse estrictamente a un canon que, lejos de parecer interesante, produzca repulsión y aburrimiento, eh aquí que la importancia del docente también recae en seleccionar materiales didácticos que pueda y sepa manejar para despertar el interés en sus alumnos. En ese caso el docente-investigador debe conocer a las personas con las que trabaja, observarlos y acercarse para elegir herramientas adecuadas de enseñanza. En el caso aquí presente se diseñaron dos encuestas con el objetivo de formar un corpus atractivo.

El estudiante al estar en contacto con textos de su interés (cuentos y mini ficción) tendrá mayor oportunidad de que su lectura cobre una significación más personal que nutra su imaginación.

Para lo anteriormente mencionado se requiere formar al docente y al alumno como lectores creativos, críticos, constructores y transformadores. En este sentido el docente no solo es un guía sino también un seleccionador de obras y materiales de enseñanza, lo cual se

recomienda hacer partiendo de las necesidades, gustos y conocimientos del docente y del estudiante:

He aquí, la importancia de proporcionarle al joven un material literario previamente reflexionado y sometido a un estudio, que le permita al docente iniciarlo en un mundo de provecho, que le abra un espacio personal de goce y de apetito y sobre todo de entrega, hacia el mundo de la literatura (Puerta de Pérez, 2000, p. 169).

Por esto mismo se encuestaron a 45 estudiantes de tercer semestre durante el ciclo 2-2021. A partir de las encuestas realizadas y, específicamente, de la pregunta: ¿Qué género literario te atrae más? se llegó a la conclusión de que: a una tercera parte les interesan los mitos y las leyendas.

¿Qué género literario te atrae más?

45 respuestas

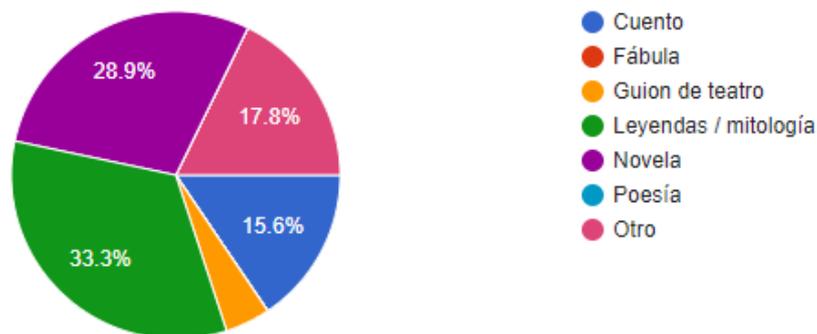


Ilustración 1 Encuesta de Consumo Literario y de ficción realizada por Cristo Alejandro Recéndiz a estudiantes de tercer semestre de EMS en octubre de 2021

Y con estos datos se formó un corpus literario que nace de la percepción e interés que los lectores jóvenes tienen por las mitologías y leyendas. De esta manera se presenta una recopilación que resulta atractiva para parte de los estudiantes encuestados. La selección de las obras literarias se dio a partir de dos criterios base: que las narraciones sean de

escritores(as) latinoamericanos(as) del siglo XX en adelante y, el segundo, es que contengan alguna criatura mitológica o de alguna leyenda.

4.4 Grupos experimental y de control

Se pretende trabajar con dos grupos. El primer grupo sería el que fue intervenido y que se conforma de cuatro integrantes, el segundo grupo sería otro conformado de cuatro estudiantes del mismo semestre que el grupo intervenido, estos serían escogidos al azar y ambos grupos serían pasados por una prueba que busca medir su comprensión de textos literarios. Dicha prueba consistiría en una serie de preguntas referentes al texto leído y en una reflexión escrita de lo que significa y recuperan del cuento.

4.5 Pruebas de medición

Se busca diseñar una prueba por cada uno de los niveles de la *comprensión lectora*. La primera prueba mide la comprensión literal y consistió en un cuestionario de cinco preguntas sobre la narración *Odín* de Jorge Luis Borges. La actividad era escuchar al tallerista leer en voz alta el relato. Después ellas debían leer de forma individual y en silencio el texto las veces que fueran necesarias durante 10 minutos. Al concluir debían realizar el primer cuestionario. Después ellas serían quienes leerían en voz alta por parejas, para volver a responder otra vez el cuestionario. A continuación presentamos las respuestas:

Preguntas	Opciones (las respuestas remarcadas en negro son las correctas)	Respuestas seleccionadas en la primera encuesta	Respuestas seleccionadas en la segunda encuesta
1. ¿En dónde ocurre la historia?	A) En la corte de Olaf Tryggvason	4	4
	B) En un castillo medieval	0	0
	C) No se menciona en la lectura	0	0
2. ¿Cómo es el forastero?	A) Viejo y misterioso	4	4
	B) Andrajoso y divertido	0	0
	C) Mentiroso y platicador	0	0
3. ¿Qué es lo	A) Ignoran las advertencias de las	0	0

que hacen los padres de Odín para que este no muera?	parcas		
	B) Apagan la vela	4	4
	C) Rezan	0	0
4. ¿Qué sucedió cuando la vela se consumió?	A) Nada	0	0
	B) El forastero murió	3	4
	C) El forastero se fue	1	0
5. ¿Quién es el hombre viejo, envuelto en una capa oscura y con el ala del sombrero sobre los ojos?	A) El rey	0	0
	B) Odín	3	4
	C) Olaf Tryggvason	1	0

Una de las opiniones de una estudiante acerca de este ejercicio fue que le había entendido más al texto al escucharlo narrado. Como se observó que una estudiante respondió la primera vez incorrectamente la pregunta 4 y 5 se procedió a explicar las respuestas y la estructura del texto como si fuera una matruska y un círculo que encierra una segunda historia.

4.6 Calendarización de contenidos

Fecha	Actividad	Objetivo	Lecturas y materiales	Capacidades a analizar
No. 1 29 de marzo (2 hrs: 7 a 9 am.)	Introducción y revisión del corpus literario y de los conceptos principales: <i>fanfiction</i> , mitología y audio cuento. Lectura en voz alta del cuento <i>Odín</i> hecha por el docente. Lectura individual y en silencio del relato <i>Odín</i> . Primera evaluación del nivel literal de la <i>comprensión lectora</i> a partir del cuento <i>Odín</i> con un cuestionario de cinco preguntas de opción múltiple. Lectura en voz alta de <i>Odín</i> hecha	Que los estudiantes conozcan el programa del taller. Introducirlos a la lectura en voz alta. Evaluar la <i>comprensión</i> literal.	<i>El ave fénix</i> y <i>Odín</i> , ambos cuentos de Jorge Luis Borges.	El nivel literal de la <i>comprensión lectora</i> a partir de una lectura convencional. Lectura individual

	por las participantes y realización del cuestionario anterior con el objetivo de comparar si la lectura en voz alta influyó.			
No. 2 5 de abril (Una hr: 7 a 8 am.)	<p>Revisión y modificación del corpus literario si es que existen modificaciones que quieran hacer los participantes.</p> <p>Realizar un ejercicio de escritura colectiva con un Cadáver exquisito.</p> <p>Explicación de la técnica <i>staccato</i>.</p> <p>Realizar lectura dramatizada del texto <i>La hija de la bruja</i>.</p> <p>Después se les preguntará a las participantes qué rol interpretaron, qué les gustó de la actividad y qué entendieron del texto.</p> <p>Realizar una lista de géneros, temas y personajes que les interese, con el objetivo de usarlos en la escritura de un texto propio.</p>	<p>Observar como leen y que infieren de la lectura.</p> <p>Incentivar la creación literaria.</p>	<i>La hija de la bruja</i> de Paredes, M.	<p>El nivel inferencial y creativo de la <i>comprensión lectora</i>.</p> <p>Creación literaria.</p> <p>Lectura dramatizada.</p>
No. 3 26 de abril (Una hr: 7 a 8 am.)	<p>Las estudiantes intercambiarán sus textos. Tendrán quince minutos para leerlos y después se retroalimentarán.</p> <p>Iniciarán diciendo qué es lo que les gustó del texto que les tocó leer, después qué es lo que cambiarían de dichos textos y con qué se quedan.</p> <p>Se incentivará un diálogo acerca</p>	<p>Apreciar la obra literaria desde la creación y retroalimentarse entre las participantes</p>	<p><i>Damián: Infierno encantado, La reunión de las criaturas rotas y Entre las sombras.</i></p> <p>Todos son textos de las</p>	<p>El nivel crítico y apreciativo a partir de la lectura y la crítica de textos.</p> <p>Manipular una historia.</p>

	de sus experiencias al redactar estos textos. Dejar de tarea leer <i>Las voladoras</i> de Mónica Ojeda.		participantes.	
No. 4 3 de mayo (Una hr: 7 a 8 am.)	Lectura en voz alta del cuento <i>Las voladoras</i> de Mónica Ojeda. A continuación se pasa comentar lo que el texto les pareció, les hizo sentir, lo que les gustó, lo que no entendieron y lo que les significó.	Que el estudiante pueda hacer inferencias sobre el texto que lee y formarse una opinión propia. Fomentar y desarrollar la lectura en voz alta.	<i>Las voladoras</i> de Mónica Ojeda.	El nivel crítico, inferencial, reflexivo y el efecto estético a partir de del cuento <i>Las voladoras</i> . Lectura en voz alta de los estudiantes.
No. 5 17 de mayo (Una hr: 7 a 8 am.)	Explicar cómo se arma y conecta un micrófono sencillo de grabación en una laptop. Mostrar los programas de edición de audio. Formar equipos de grabación. Iniciar la grabación y que las estudiantes sean quienes dirijan a las y los colaboradores	Iniciar con la grabación. Que las estudiantes organicen y den forma a su audio cuento.	<i>Damián; Infierno encantado</i> de Itzuri González	Nivel creativo, grabación de voces, interpretación y capacidad de trabajar y dirigir a otras personas.
No. 6 24 de mayo (Tres hrs: 7 a 10 am.)	Volver a formar equipos de grabación y grabar los textos que faltan. Nuevamente las estudiantes deberán dirigir a los demás participantes.	Que las estudiantes organicen y den forma a su audio cuento.	<i>La reunión de las criaturas rotas</i> de Carol Atenea Ruíz Aguillón y <i>Entre las sombras</i> de Ana Daniela	Grabación de voces, interpretación y capacidad de trabajar y dirigir a otras personas.

			Carbajal.	
No. 7 2 de junio (Una hr: 9 a 10 am.)	Grabar las voces del último texto. Y revisar los efectos que las estudiantes quieran meter a sus audio cuentos. Mostrar cómo funciona el programa de edición de audio: <i>Adobe Audition</i> .	Iniciar con el detallado de un guion del texto adaptado para incluir efectos de sonido. Iniciar con la edición	Texto que falta grabar.	Capacidad de manejo de Adobe Audition.
No. 8 7 de junio (Una hr: 9 a 10 am.)	Finalizar detalles de los audio cuentos. Revisar avances y definir a qué plataformas o qué se hará con los productos finales. Retroalimentación de parte de las participantes hacia el taller: ¿Qué cambiarían? ¿Qué les gustó y qué no? Y si sintieron que ahora conciben a la literatura de manera distinta.	Que las participantes conozcan sus avances en el ámbito literario y de producción		Metacognición. Retroalimentación.

4.7 Previo a la intervención

Primero se redactaron las cartas de consentimiento, que tendrían que firmar los padres, en el apartado de anexos se puede encontrar el formato original de la carta de consentimiento, solo tres participantes las entregaron en físico, faltaó una por entregarla, pero mandó foto del formato firmado.

4.8 Descripción de la intervención

Durante el ciclo escolar enero-junio de 2022 se intervino en la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Amazcala, se tuvo oportunidad de invitar a toda la comunidad estudiantil interesada en participar en el taller extracurricular de acompañamiento “*Fanfiction*, Mitología

y Producción de Audio Cuentos”. Al final se conformaron dos grupos: uno de segundo semestre y otro de sexto. Hemos decidido trabajar con el de segundo semestre.

Debido a inconvenientes de horario las fechas originales para la implementación se fueron retrocediendo, hasta encontrar una fecha estable: iniciamos el martes 29 de marzo. El único horario que se encontró conveniente fue a las 7 am en el salón de cómputo. La primera sesión estaba planeada para durar una hora y solo se vería la presentación del tallerista (en este caso yo), de los objetivos, del corpus literario y de los conceptos principales; *fanfiction*, mitología y audio cuento. Las participantes ya tenían noción de estos conceptos.

Se registraron 5 estudiantes mujeres, de las cuales solo se presentaron tres, pero a las 8 am poco antes de concluir la sesión de una hora, apareció una cuarta estudiante, la cual comentó que se le había hecho tarde y el autobús la había dejado.

Se les preguntó si podían quedarse una hora más, para recuperar tiempo por lo atrasos no previstos de la organización. Dijeron que sí, pues tenían clase libre hasta las 9 am. De esta manera se dio inicio a una segunda sesión en donde el tallerista leyó en voz alta el mini relato de *Odín* de Jorge Luis Borges. Después se les pidió que ellas lo leyeran con mucha atención e individualmente desde las computadoras o desde el celular. Ahora deberían responder un cuestionario de cinco preguntas para medir su comprensión literal. Después se les solicitó a las estudiantes que fueran ellas quienes leyeran en voz alta.

Se leyó en voz alta el mismo texto un par de veces. La primera vez fueron dos alumnas las encargadas de leer, mientras las otras escuchaban atentamente con los ojos cerrados. Después se repitió el mismo ejercicio, pero esta vez quienes leyeron en voz alta fueron quienes antes escuchaban. Debido a que la Institución se encuentra a lado de una carretera libre la segunda lectura fue interrumpida por el ruido de un tráiler que pasó pitando y que distrajo a las participantes, pero inmediatamente se retomó el texto. Después se procedió a responder nuevamente el cuestionario. Esta vez todas las respuestas fueron

correctas. En un principio se pensó aplicar el cuestionario en *Google Forms*, pero la red de Internet no funcionaba y se hizo de manera manual. Se les preguntó si les gustó escuchar la narración y dijeron que: sí, pues podían imaginarse lo que ocurría. Solo una comentó que prefería leer en voz baja. Ninguna mostró inseguridad al leer, y con el ejemplo inicial del taller siata se les sugirió que para la próxima trataran de dramatizar sus lecturas, ya que eso les serviría para el momento de grabar sus audio cuentos.

También se les preguntó qué impresión les había dejado el texto, y comentaron que les había causado misterio e intriga.

Para el martes 5 de abril se explicó en qué consiste un cadáver exquisito y se realizó uno en grupo para incentivar la creación y la escritura. El resultado fue muy interesante y la actividad les agradó mucho, que incluso han propuesto volver a hacerlo. Después se continuó con la lectura en voz alta y dramatizada. Antes de leer se les explicó la técnica de respiración de *staccato* para que al leer no se les vaya el aliento y se relajen. Se trabajó con la lectura de *La hija de la bruja* del libro *Colección de cuentos para leerse en voz alta* de Minerva Paredes. El texto identifica con colores los diálogos de los personajes, por lo que cada estudiante eligió un personaje al azar y cada que le tocaba su color leía interpretando a su personaje: el negro era el narrador, el azul era la mamá bruja, el rosa era la hija bruja y el dorado eran otras brujas. La intención era proyectar el texto, pero la sala de cómputo no tiene proyecto, por lo cual se usó mi laptop.

Con este ejercicio se buscaba observar el nivel de comprensión inferencial, pues al finalizar el ejercicio se le preguntó a cada una cuál fue el personaje que les tocó interpretar. Cada una respondió correctamente. También se les cuestionó sobre el conflicto de la historia. En resumidas cuentas: para ellas el conflicto era que las demás brujas querían convencer a la hija bruja para que abandonara sus intenciones de ser princesa. Después se escribió en el pizarrón una tabla con tres apartados: género, personaje y tema. Cada una de las estudiantes

debía pasar a escribir en cada columna por lo menos dos opciones que le interesara abordar en la escritura de su propio texto. Al finalizar se les pidió que tomarán por lo menos un elemento de cada columna y que a partir de esos tres elementos empezarán a redactar una historia durante vacaciones de semana santa.

Tendrían tres semanas para hacer su borrador del texto que adaptarán en audio cuento, también se les sugirió trabajar en equipo o pareja. El único parámetro del texto es que usaran algún personaje mitológico.

El día martes 26 de abril se presentaron 3 estudiantes. Previamente les había solicitado traer impreso sus borradores, pues la intención de la clase era leerlos y hacer señalamientos. Esto con el objetivo de apreciar los textos y practicar la comprensión crítica. La participante que no pudo asistir mandó su texto, solo que este no tenía título. El título de los otros textos fue: *Damián: Infierno encantado*, *La reunión de las criaturas rotas* y *Entre las sombras*.

La dinámica de esta sesión consistió en que cada una intercambiara su texto con el de otra compañera. Se les dio aproximadamente quince minutos para que leyeran con calma e hicieran señalamientos. El tallerista se dedicó a leer el texto de la estudiante que no asistió. Al concluir los quince minutos se les preguntó que les había parecido lo que acababan de leer. Dos jóvenes comentaron que les había gustado, y la tercera dijo que le pareció interesante. Después se les preguntó si no les había agradado algo del texto y qué correcciones le harían: en este sentido ninguna de las participantes se mostró muy expresiva, solo comentaban que había errores ortográficos. Otra de ellas dijo que la historia le había parecido “muy bonita, pero que usaba muchos nombres desconocidos y que eso la volvía confusa”. Después el tallerista les comentó rápidamente lo que apreció del texto que leyó, les dijo que le agradó y que la escritora tenía un estilo muy introspectivo de narrar, que parecía un texto listo para ser

adaptado, solo había que titularlo, solucionar algunas faltas ortográficas, pero que le faltaba el elemento mitológico.

Y para finalizar con esta sesión se les preguntó que les había parecido el ejercicio de vacaciones de escribir: a todas les gustó y dijeron que en algún momento tuvieron un bloqueo, pero que les había permitido expresar algún interés específico, y que incluso querían seguir escribiendo, ya que sus historias no les convencían del todo. Preguntaron si podían traer más textos de su autoría y se les respondió con un sí. El tallerista quedó en leer sus textos y hacerles señalamientos a lo largo de la semana y revisarlos la próxima clase, además se les dejó de tarea leer el texto de Mónica Ojeda *Las voladoras* y analizarlo (algo que no les pedí es que redactaran sus impresiones, y que creo que hubiera funcionado bien).

A la sesión del 3 de mayo solo asistieron dos estudiantes. Una tercera me mandó justificante de falta, ya que le tocaba aplicarse la vacuna contra el COVID (el justificante se encuentra en los anexos). A las dos estudiantes presentes se les hizo retroalimentación de su texto, en realidad el gran fallo de sus historias fue que no agregaron elementos o personajes mitológicos, pero más que reclamarles por eso lo que se les preguntó fue por qué no habían usado aspectos de la mitología. Ambas lo que hicieron fue contar una historia nueva de personajes literarios de los libros que están leyendo, por lo cual se podría decir que lo que hicieron fue un *fanfiction*. Esto lo hicieron ya que las historias originales que transformaron no les gustó el final.

Después pasamos a hablar de *Las voladoras*, solo que en ese momento nos tuvimos que cambiar de aula, ya que el salón de cómputo iba a ser ocupado para otra clase, y nos movimos a otro salón. Una de las participantes calificó al texto como muy lindo y poético. Otra dijo que lo que más le llamó la atención fue imaginar abejas en las pestañas de la narradora.

Hablamos de la forma en que las sociedades conciben a las brujas, ellas las defendieron al asegurar que las brujas (en este caso, las voladoras) no son todas malas y que “hay brujas buenas y que no son como las imaginamos”, en este sentido de alguna manera lograron captar lo que Ojeda quiso plasmar en su cuento al abordar la imagen de la bruja folklórica de los andes desde una perspectiva más bella. También se les preguntó si no se identificaban de alguna manera con la narradora, creo que en este tema no fui muy claro, además que las participantes no fueron muy expresivas ya que el texto de alguna manera con sus imágenes aborda el desarrollo adolescente de la protagonista. Aunque creo que lo que más les llamó la atención fue la imagen de la bruja. En esta sesión nos acompañó un nuevo integrante de segundo semestre llamado Esaú, solo que él no participó durante toda la sesión. De hecho no sabía que él también pertenecía al grupo hasta que nos cambiamos de aula y nos siguió. Las dos estudiantes fueron quienes lo presentaron, él ayudó con la grabación y solo estuvo de oyente. Y finalmente para cerrar con la sesión les comenté que era importante no faltar el siguiente martes (sesión 5 del 17 de mayo), ya que iniciaríamos con las grabaciones de voz.

El martes 17 de mayo quedamos de vernos en el área de cubículos donde cuento con equipo básico de grabación (laptop y micrófono). Ese día se presentaron alrededor de ocho personas más, la mayoría hombres. Fueron invitados por las participantes ya que nos ayudarían a grabar las voces masculinas. Como el cubículo en el que trabajo es muy pequeño adentro solo estábamos 5 personas y los demás nos esperaban en la terraza del edificio de cubículos. Ese día solo tuvimos una hora para grabar un texto de cuatro hojas. Trabajamos muy bien y muy rápido. La autora del texto era quien le decía a los actores de voz como interpretar al personaje, aunque no eran muy buenos le ponían intención y a veces los tenía que corregir y darles consejos como, por ejemplo: lee un poco más lento, habla más cerca del micrófono. Las y los participantes se veían muy relajados.

En la sexta sesión nos llevamos tres horas seguidas de grabación, alcanzamos a grabar voces para otros dos textos, aunque aún no los terminamos de grabar y ni siquiera vamos en la parte de edición. Las estudiantes se ven con más confianza y están aprendiendo a dirigir a sus actores de voz, les dan indicaciones y ellas mismas los guían. Yo prácticamente me encargo de dar la señal para grabar, aunque a veces sigo haciendo correcciones en sus textos.

4.9 Recursos materiales y humanos

Los materiales han corrido a cargo del tallerista-investigador: se ha trabajado desde su laptop y con su equipo de grabación que solo se conforma de una laptop Lenovo, un micrófono profesional de condensador USB Steren, el programa de grabación de Windows 10 y el programa de edición Adobe Audition. Las instalaciones han sido proporcionados por el Plantel: las primeras sesiones fueron en el centro de cómputo, la sesión 5, 6 y 7 se impartieron en el cubículo del investigador y la sesión 8 en la biblioteca.

- Definir qué elementos de la comprensión lectora retomaré para estudiarlos y analizarlos.
- Con base en la documentación previa, formar un corpus literario de textos base con los cuales trabajar aspectos de la comprensión lectora.
- Escritura y relectura de aspectos metodológicos durante la intervención con el objetivo de adaptar la metodología según avance esta.
- Diseñar herramientas para evaluar aspectos de la comprensión lectora.
- Conseguir las TIC's (micrófonos y programas de edición), textos base, lugar y herramientas de producción que se requerirán para llevar a cabo el taller. Es una investigación sin financiamiento.

- Evaluar, desde el inicio, la comprensión lectora del grupo participante.
- Producir *fanfic's* y audio cuentos como muestra de las habilidades que han desarrollado los estudiantes participantes.
- Volver a evaluar la comprensión lectora de ambos grupos al finalizarla unidad didáctica.
- Comparar los resultados de la última evaluación con los de la primera de la comprensión lectora de ambos grupos.
- Evaluar los resultados de la comprensión lectora a partir de los niveles: literal, inferencial, crítico-intertextual, apreciativo y creativo (este último solo con el grupo experimental)
- Evaluar los resultados del proyecto y señalar sus errores y virtudes.
- Demostrar el éxito o fracaso de la estrategia pedagógica en cuanto al aumento de la comprensión lectora.

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Evaluación de la intervención pedagógica

El objetivo principal de este PDL es mejorar la *comprensión lectora*, para esto primero se requiere concebir a la *comprensión* desde cinco niveles: el literal, el inferencial, el crítico, el apreciativo y el creativo. Durante todo el proyecto se estuvo trabajando con los cinco niveles y sirvió para estructurar las distintas actividades.

Creemos que con el trabajo directo con estos cinco niveles es factible fortalecer la *comprensión lectora*. El simple hecho de hacer conscientes a las participantes que al leer se

efectúan distintas maneras de comprensión permite que ellas mismas conciben su forma de leer desde una perspectiva más consciente, y por lo tanto se les hará más fácil desarrollar estrategias metacognitivas que representarían una gran ventaja para ellas respecto a sus compañeros(as) que ni siquiera conocen estos cinco niveles, y ya ni siquiera mencionemos a quienes no acostumbran leer.

Además el simple hecho de que conozcan superficialmente los cinco niveles anteriores también cambia la forma en que se relacionan con las obras literarias y, haciendo paráfrasis de sus palabras, ahora comprueban, pues ya lo intuían, que la literatura es más que contar historias, es una forma de comunicación que provoca efectos estéticos y significativos en los ávidos lectores.

Otro objetivo fue construir espacios en donde viva la literatura, en donde se lea, pero también se escriba y se produzca. En este sentido el taller de ocho sesiones tuvo un enorme éxito. Las participantes encontraron un espacio en donde poder expresar sus inquietudes y tal fue el éxito que en la quinta sesión ingresaron más estudiantes, quizá ya no tanto por el fenómeno literario como tal, sino más bien por su interés en grabar, empero esto va de la mano con el acercamiento al mundo de la literatura, ya no solo a través de los libros, sino también con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Lo cual demuestra que este PDL es factible para enseñar literatura de una manera nueva e interesante para estudiantes de EMS.

A continuación se comparte una pequeña tabla de evaluación general del PDL, calificando al taller en “Bien”, y no llegó al “Muy bien” porque, como ya mencionamos, el tiempo no fue el suficiente para ver concluidos los audio cuentos y porque el tema de la mitología en realidad no fue del total interés de las participantes.

Evaluación				
Éxito de la estrategia implementada por el docente-investigador	Mal: el <i>fanfiction</i> y la producción de audio cuentos no desarrollan ninguna habilidad lectora o comunicativa. No se concluyó ni la mitad del taller	Regular: El <i>fanfiction</i> les atrajo, pero no el audio cuento ni la mitología. Se llegó a la mitad del taller.	Bien: el <i>fanfiction</i> y la producción de audio cuentos es un enganche para acercarlos a la literatura, más no les interesa la mitología. Se concluyó más de la mitad de las sesiones. Se desarrolló la <i>comprensión lectora</i> .	Muy bien: <i>fanfiction</i> , producción de audio cuentos y mitología son temas atractivos para la comunidad de EMS. Es evidente el mejoramiento de <i>comprensión lectora</i> . Se concluyó la producción de audio cuentos.

Y aunque aún no se han terminado los audio cuentos, esto no significa un fracaso, pues la edición se seguirá trabajando, y las propias participantes, junto con otros estudiantes han solicitado que el próximo semestre se imparta nuevamente el taller.

Se buscó diseñar una prueba por cada uno de los niveles de la *comprensión lectora*. La primera prueba mide la comprensión literal y consistió en un cuestionario de cinco preguntas sobre la narración *Odín* de Jorge Luis Borges. La actividad era escuchar al tallerista leer en voz alta el relato. Después ellas debían leer de forma individual y en silencio el texto las veces que fueran necesarias durante 10 minutos. Al concluir debían realizar el primer cuestionario. Después ellas serían quienes leerían en voz alta por parejas, para volver a responder otra vez el cuestionario. A continuación presentamos las respuestas:

Preguntas	Opciones (las respuestas remarcadas en negro son las	Respuestas seleccionadas	Respuestas seleccionadas en

	correctas)	en la primera encuesta	la segunda encuesta
1. ¿En dónde ocurre la historia?	A) En la corte de Olaf Tryggvason	4	4
	B) En un castillo medieval	0	0
	C) No se menciona en la lectura	0	0
2. ¿Cómo es el forastero?	A) Viejo y misterioso	4	4
	B) Andrajoso y divertido	0	0
	C) Mentiroso y platicador	0	0
3. ¿Qué es lo que hacen los padres de Odín para que este no muera?	A) Ignoran las advertencias de las parcas	0	0
	B) Apagan la vela	4	4
	C) Rezan	0	0
4. ¿Qué sucedió cuando la vela se consumió?	A) Nada	0	0
	B) El forastero murió	3	4
	C) El forastero se fue	1	0
5. ¿Quién es el hombre viejo, envuelto en una capa oscura y con el ala del sombrero sobre los ojos?	A) El rey	0	0
	B) Odín	3	4
	C) Olaf Tryggvason	1	0

Una de las opiniones de una estudiante acerca de este ejercicio fue que le había entendido más al texto al escucharlo narrado. Como se observó que una estudiante respondió la primera vez incorrectamente la pregunta 4 y 5 se procedió a explicar las respuestas y la estructura del texto como si fuera una matruska y un círculo que encierra una segunda historia.

Una evidencia obtenida en la segunda sesión es un cadáver exquisito que se puede encontrar en la parte de anexos. En la tercera sesión se revisaron los textos creados por cada estudiante, los cuales no se anexarán ya que son algo largos para este trabajo, sin embargo mencionaré los nombres de tres de ellos: *Damián: Infierno encantado*, *La reunión de las*

criaturas rotas y *Entre las sombras*, dos de ellos de romance y uno de fantasía. En la cuarta sesión se cuenta con un video en donde las jóvenes dan su opinión sobre lo que el texto *Las voladoras* representó para ellas.

Y finalmente, las sesiones 5, 6,7 y 8 fueron muy similares ya que se usaron para grabar las voces de los cuatro textos, sin embargo estos están en proceso de edición.

Como ya se mencionó, el objetivo de producir audio cuentos ha quedado a la mitad, ya que por tiempos de vacaciones no se ha podido editar los audios y verlos concluidos finalmente, sin embargo es algo que se sigue trabajando y que un futuro quedará listo, esto debido a que se busca revalorizar el trabajo y desempeño de las participantes.

Producir un audio cuento de un texto original y propio no es nada sencillo, y que jóvenes de prepa lo hayan lograda habla de sus capacidades como lectoras, escritoras y productoras. Quizá antes del taller ya eran buenas lectoras, pero el PDL les brindó una oportunidad para mostrar y desarrollar sus capacidades.

5.2 Discusión final

Durante la presente investigación se sostenían varias afirmaciones, en primera instancia, se afirmó que la escritura/intervención literaria y la adaptación de textos ayudan a profundizar la comprensión de los cinco niveles de lectura que aborda esta tesis y que la adaptación e intervención de textos literarios desarrollan los cinco niveles de comprensión lectora.

En relación a estas aseveraciones, se buscó ofrecer como evidencia la implementación de un PDL cuyo objetivo fue la adaptación de textos literarios a audio cuentos a partir de la modificación de dichos textos. Además dos de los productos obtenidos han sido analizados para observar la manera en que las participantes entendieron e intervinieron los textos originales, poniendo énfasis en los cinco niveles antes mencionados (literal, inferencial crítico, y sobre todo, apreciativo y creativo). Estos productos son nuevas “historias” que

modifican a la “historia” original, nosotros las llamamos *fanfiction´s* y en ellas, de acuerdo al análisis, se aprecia la capacidad crítica, creativa y apreciativa de las participantes en el PDL, además de la literal, pues identifica características elementales que son transformadas e inferenciales. Finalmente se acude al testimonio para que las participantes evalúen el PDL, no se busca autoevaluar directamente la capacidad lectora de cada una, ya que esto podría representar un sesgo, sino que a partir de su opinión respecto al PDL se analiza si este sirvió de algo en la profundización de los niveles de *comprensión lectora*.

El simple hecho de que las participantes tomen este PDL, que también es un taller extracurricular complementario significa que al finalizar tendrán cierta ventaja cognitiva respecto a quienes no participaron en el PDL, pues contarán con una experiencia educativa que difícilmente se encuentra en el programa de estudios, en donde se pone énfasis en el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la creación y la escritura.

Las reservas que me hago respecto a la intervención son muchas, iniciando por el capital cultural y literario que cada participante tiene previamente, pues de acuerdo a esta primera experiencia puedo asegurar que no todas las participantes se encontraban al mismo nivel. Algo aún más importante, la implementación de cualquier PDL depende del contexto particular en el que se aplica, por lo cual el que implementamos puede funcionar como guía o ejemplo, pero difícilmente se puede replicar al cien por ciento de la misma manera.

Las participantes se volvieron más reflexivas respecto a su forma de leer, desde lo más básico, por ejemplo, respetando los signos ortográficos, esto se observa con la lectura en voz alta, pero en otros niveles se pudieron observar cambios, como la capacidad de modificar un texto que también es indicio de comprensión. Aún en el nivel más complejo de observar, que es el inferencial, pudieron observarse mejoras, pues al modificar la historia la participante puede ignorar aspectos del texto y tomar solo aquellos que le parecen van acorde a lo que ella quiere leer, aunque esto se oponga a la lógica y construcción del mundo ficticio.

Aquí lo recomendable es recuperar al lector implícito, el cual formula que, si bien, el texto es interpretado este también marca pautas que encaminan al lectora un efecto estético, y por lo tanto se debe tener en cuenta cada estructura que el texto contiene. Esto resulta interesante, pues la lectora/participante viene con estructuras y conocimientos ajenas al texto, las cuales también modifican su interpretación.

Debo conceder que la mayoría de mis afirmaciones se basan en la implementación del PDL y que el tiempo en que se implementó no fue el suficiente para sacar resultados concretos. Para eso se requiere más tiempo. Sin embargo con lo hecho se observan cambios en la forma en que ahora las participantes abordan la lectura, pues lo hacen desde una perspectiva más analítica, sin perder el goce por la lectura.

Por lo tanto, estas afirmaciones las limito a este PDL en específico y afirmo que esta intervención puede servir como ejemplo de lo que un taller extracurricular complementario, puede representar para mejorar las capacidades de la comunidad estudiantil de EMS.

Bibliografía o Referencias

- Abad Ruiz, B (21 de julio de 2011). Fanfiction: fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, Número XXI. <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-1-fanfiction.htm>
- Alzate Piedrahita, M. V. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revistas de Ciencias humanas*. Colombia.
- Buelvas Cogollo, L. A., Zabala Calonge, C., Aguilar Tirado, H. y Roys Romero, N. (2017). Las TIC: estrategia para el fortalecimiento de la comprensión e interpretación textual. *Encuentros*, 15 (2), 175-188. [Fecha de Consulta 12 de febrero de 2021]. ISSN: 1692-5858. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4766/476655856010>.
- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Calderón Baticón, D. (2013). *Las Tic: motivación en la comprensión lectora. Propuesta de intervención* (Tesis de Maestría de Educación Primaria). La Rioja: Universidad La Rioja.
- Cantillo Oliveros, M., de Castro, A., Carbonó Truyó, V., Guerra Flórez, D., Robles, H., Díaz Plaza, D. y Rodríguez Fuentes, R. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6 (1), 46-59. [Fecha de Consulta 12 de febrero de 2021]. ISSN: 1665-6180. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68831999005>.

Caracas Sánchez, B., & Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. *Perfiles Educativos*, 41 (164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>.

Cortés Barragán E. y Rubio Carabalí, D. (2017) *El audio cuento como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos con los estudiantes de las sedes Curvinata y Yumal Trocha 6 de la institución educativa rural la Riko Km. del municipio de Valparaíso, Caquetá* (Tesis de Magister en educación). Universidad del Cauca, Colombia.

Crisóstomo Pérez, L. (2007). *El audiolibro como estrategia para fomentar la lectura* (tesina de Licenciatura en Pedagogía). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Colmenares E., A. M. y Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, vol. 14, núm. 27, (pp. 96-114) Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas.

Colomer, T (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura*. Año 22 (4), pp. 2-19.

Delors J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). México: UNESCO.

Díaz Gutiérrez M. A., Flores Vázquez G., Canales Sánchez D., Solís González R., de la Cruz Hernández Y. y Morelos Mora, P. (2010). *México en PISA 2009*. México. ISBN: 978-607-7675-24-2. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Mexico-Pisa-2009-completo.pdf>

Díaz Gutiérrez, M. A., Flores Vázquez, G. y Martínez Rizo, F. (2007). *PISA 2006 en México*. México. ISBN: 968-5924-23-6. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D225.pdf>

Díaz Gutiérrez, M. A, Vidal, R., Jarquín H., Carpio M., Martínez Esparza F. y Martínez Rizo, F. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D302.pdf>

Díaz, L. V. (2019). *El audiolibro como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de un colegio público en Bogotá* (tesis de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas). Bogotá, Colombia: Universidad Libre.

Escuela de Bachilleres, UAQ (2019a). *Programa de Estudio - PRE19 Lectura y Redacción I*. Querétaro: UAQ.

Escuela de Bachilleres, UAQ (2019b). *Programa de Estudio - PRE19 Lectura y Redacción II*. Querétaro: UAQ.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, DF.: Siglo XXI.

García Barrientos, J. L. (1999). *La comunicación literaria, el lenguaje literario 1*. Madrid: Arco/Libros.

Gómez López, L. F. y Sillas Casillas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 133-152. [Fecha de Consulta 19 de febrero de 2021]. ISSN: 2027-1174. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281024896008>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Siete de cada diez personas de 18 años y más en México leen libros, revistas, periódicos, historietas o páginas de internet: molec 2020*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/MO LEC2019_04.pdf.

Iser, W. (1987) *El acto de leer, teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus Ediciones.

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 1, 2014, pp. 65-74. Málaga, España: Asociación Española de Comprensión Lectora.

Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/> 2 de septiembre de 2021.

Montero, A., Zambrano, L. M. y Zerpa, C (2013). La Comprensión Lectora Desde El Constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*. Año 25 enero- junio (pp. 09-27).

Moreno Torres, M y Carvajal Córdoba, E. (s/f). *Cinco desafíos para la Didáctica de la literatura en el siglo XXI*.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben* Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2015-Resultados*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2018-Resultados*. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Pomaylle Cosme, Y. Y. y Uchuypoma Huamancayo, C. R. (2011). *Estrategia “Personajes prestados” para producir audio cuentos con estudiantes de la institución educativa n° 30209 “Paulina Salazar Alfaro”- Saños Chico* (Tesis de licenciatura en Pedagogía y Humanidades, Especialidad Educación Primaria). Universidad Nacional Del Centro del Perú.

Puerta de Pérez, M. (2000) Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿Corazón o razón? *Educere*, vol. 4, núm. pp. 165-170 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29 (1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Rodríguez, E. (2005). Una reflexión a partir de la experiencia: pedagogía, literatura y competencias. *Enunciación*, (pp. 107-112).
- Sánchez Lozano, C (s.f.). *Didáctica de la literatura en la escuela de hoy*.
- Sanguino Navarro, M., López Ramírez, M. Y. y Saraza Salazar, Y. (2020). *El audiocuento como recurso para trabajar los valores morales en los niños de transición del centro educativo rural Balsamina del municipio de San Calixto* (Tesis de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia). Politécnico Grancolombiano, Institución Universitaria.
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. México, D.F: Editorial Graó.
- Toro Henao, C. M. y Monroy Fonseca, M. N. (2017). Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 1, pp. 126-148. DOI: <https://doi.org/10.21501/25907565.265>
- Wattpad. (22 de agosto de 2022). https://www.wattpad.com/?locale=es_ES
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.

Anexos

A- Páginas para consulta de resultados de las encuestas realizadas:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGrRm08vUAHqM_hQLdz8gztf2EiDSJNkr9P8RHnHWY5WOzDg/viewform?usp=sf_link

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfY2FgVOi6a519vM6g-1GkhZZgcd_rVwFsjurmAQr6M1RBBsA/viewform?usp=sf_link

B- Corpus literario utilizado

https://drive.google.com/file/d/11wKFj3_JlpcssTmVPSYITaxYihmxT7ux/view?usp=sharing

ANEXO C



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE INVESTIGACION-INTERVENCIÓN:

Mejoramiento de la *Comprensión Lectora* en estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Amazcala, a partir de la estrategia "*Fanfictions, Mitología y Producción de Audio Cuentos*"



Estimado(a) padre/madre o tutor(a):

Su hijo(a) ha sido invitado(a) a participar en esta intervención, la cual busca desarrollar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de preparatoria mediante un taller extracurricular-experimental compensatorio de producción de audio cuentos.

El propósito de este formato es exponer la información necesaria para que autorice a su hijo(a) a participar en el taller extracurricular: **Mejoramiento de la *Comprensión Lectora* en estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Amazcala, a partir de la estrategia "*Fanfictions, Mitología y Producción de Audio Cuentos*"**, por lo tanto, se le pide que lea cuidadosamente el contenido de este documento antes de decidir si su hijo(a) puede formar parte del proyecto.

La participación de su hijo(a) consistirá en asistir a las sesiones del taller extracurricular en el cual: leerá textos literarios, los analizará, manipulará y los discutirá con sus compañeros(as), también creará sus propias historias a partir de lo leído y las adaptará en formato de audio cuento. Esta intervención tendrá una duración de diez a doce sesiones en total, cada una de una hora y media. Cabe resaltar que no estará obligado(a) a asistir al 100% de las sesiones.

En la primera sesión se le solicitará a los participantes que respondan a una encuesta de evaluación de comprensión de textos literarios, además se recabarán sus datos generales tales como su nombre, su edad y su grado de estudios.

Las sesiones no implicarán un costo para Usted. Por otro lado, su hijo(a) como estudiante-participante se beneficiará al tener la oportunidad de mejorar habilidades lectoras, de escucha, de expresión y de creación, además de adquirir destrezas de análisis de textos y producción de audio cuentos. También podrá participar en espacios de convivencia en donde se promoverá la discusión activa en torno a la literatura y su interpretación.

Es importante hacer notar que la participación de su hijo(a) es valiosa en este proyecto porque es a través de sus aportaciones que se podrá realizar una investigación que sirva para mejorar la comprensión lectora en los niveles de Educación Media Superior desde una práctica alternativa a las implementadas en la educación convencional en donde se limita el potencial creativo de los estudiantes.

Como apoyo a la investigación que se realiza, algunas sesiones serán registradas para su análisis posterior y como muestras de la implementación del taller, es decir, los estudiantes-participantes del taller estarán expuestos(as) ocasionalmente a grabación y a la toma de fotografías.

La participación de su hijo(a) en este estudio es completamente anónima y en este formato se le hace saber que se mantendrá la confidencialidad en todos los documentos, las grabaciones e información adquirida dentro de la

investigación. Todo se resguardará en una computadora y en una memoria USB a las cuales sólo el investigador responsable y la asesora del proyecto tendrán acceso. Para mayor seguridad, en la publicación de los resultados se darán sobrenombres a cada uno de los participantes para proteger su identidad. Es importante hacerle saber que su hijo(a) tiene derecho de dejar de participar en el proyecto en cualquier momento, sin temor a ser penalizado(a) como integrante del taller o cualquier otro espacio.

Si así lo desea, una vez concluido el estudio, el investigador se pondrá en contacto con Usted para hacerle llegar un breve informe de los resultados de la investigación. De igual manera, se le hará llegar el nombre de las publicaciones realizadas con fines académicos para que pueda consultarlos y así Usted podrá verificar que se ha conservado el anonimato de la identidad de los participantes.

Si tiene preguntas sobre la participación de su hijo(a) en este estudio, puede comunicarse con el investigador responsable: **Cristo Alejandro Recéndiz de Jesús** (estudiante de la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro) al teléfono 442-612-5812 o al correo electrónico: cristo.alejandro.r.j@gmail.com

Si tiene preguntas sobre los derechos de su hijo(a) como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación puede comunicarse con la **asesora de tesis, Dra. Araceli Rodríguez López** a la siguiente dirección de correo electrónico: rodlop20@hotmail.com

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____ nombre de padre/ madre o tutor(a)

acepto que mi hijo(a) participe anónimamente en el proyecto **Mejoramiento de la Comprensión Lectora en estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Amazcala, a partir de la estrategia “Fanfictions, Mitología y Producción de Audio Cuentos”**, dirigido por el lic. **Cristo Alejandro Recéndiz de Jesús**.

Declaro haber sido informado(a) de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto que mi hijo(a) pueda presentarse a las sesiones que se llevarán a cabo una vez por semana de manera mixta, ya sea en modalidad virtual o en las instalaciones del Campus Amazcala de la UAQ.

Declaro haber sido informado(a) que la participación de mi hijo(a) no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que su colaboración es voluntaria y que puede negarse a participar o dejar de participar en cualquier momento sin tener represalias, ni recibir sanción o castigo.

Entiendo que la información que se genere en este proyecto y que se entregue al responsable será **confidencial y anónima**. Esta información será analizada de manera objetiva, con el único fin de contribuir al conocimiento científico sobre el tema y será resguardada por el investigador responsable en bases de datos seguras administradas por él mismo.

Nombre de padre/madre o tutor

Firma

Fecha

Responsable

Cristo Alejandro Recéndiz de Jesús

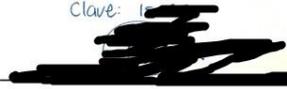
Nombre del Investigador

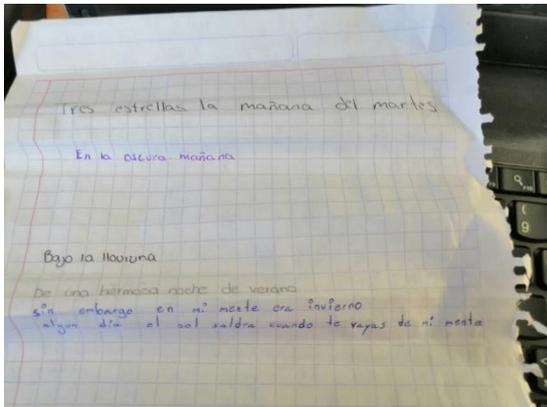
Firma

Fecha

Responsable

Anexo D

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO ESCUELA DE BACHILLERES	
Servicio de Atención Psicológica PLANTEL AMAZCALA		
JUSTIFICANTE		
Nombre completo: <u>Peña carbajal ana Daniela</u>		Número de expediente: <u>304942</u>
Turno: (<input checked="" type="checkbox"/>) matutino (<input type="checkbox"/>) vespertino	Semestre que cursa actualmente: <u>SEGUNDO</u>	Grupo: <u>2</u>
MOTIVO DE INASISTENCIA: APLICACIÓN VACUNA CONTRA COVID 19 (<input checked="" type="checkbox"/>) cita de primera vez (<input type="checkbox"/>) cita de seguimiento (<input type="checkbox"/>) cita con representante legal o familiar más cercano (<input type="checkbox"/>) otro: _____		
Justificante válido para el día: <u>03</u> del mes de <u>MAYO</u> del año 20 <u>22</u> ; de <u>7:00</u> hrs a <u>14:00</u> hrs.		
		Claudia Balderas Rojas Clave: <u>[REDACTED]</u> 
Sello de Vo. Bo. De la Coordinación		Nombre y firma del/la psicólogo/a que atendió







Anexo E: Abreviaturas y siglas

- EXCALE: Examen para la Calidad y el Logro Educativo
- EMS: Educación Media Superior
- PISA: *Programme for international student assessment*
- PDL: Proyecto Didáctico d Literatura
- TIC's: Tecnologías de la Información y la Comunicación