

# Los alumnos como mediadores del texto.

## Una velada literaria

MARÍA DE LOURDES PRUNEDA \*

MÓNICA ALVARADO \*\*

En este artículo se expone un proyecto didáctico de lectura que se realizó, a lo largo de cinco semanas, con un grupo de alumnos de segundo año de secundaria en una escuela de México. Los alumnos trabajaron colaborativamente en la selección de pasajes alusivos a la muerte dentro de la obra literaria de Juan Rulfo, los mismos que leyeron en voz alta durante una velada literaria que formó parte de las celebraciones del "Día de Muertos". La combinación de la lectura compartida, la selección de los pasajes más adecuados y la preocupación por ambientar el escenario de la velada dio lugar a que los alumnos se introdujeran en la literatura mexicana costumbrista y la disfrutaran.

Al mismo tiempo, los resultados de este proyecto confirman la pertinencia de trabajar la lengua escrita en la escuela dentro de contextos comunicativos reales.

This paper exposes a didactic project on reading developed over the course of five weeks with students of 2<sup>nd</sup> year of secondary level in a Mexican school. Students worked collaboratively selecting literary passages related to death within Juan Rulfo's masterpieces. They presented this selection, reading passages aloud during a literary evening that took place on "Day of the Dead".

The experience of sharing reading, choosing pertinent passages, and creating the appropriate atmosphere for the literary meeting, encouraged the students to become involved and also to enjoy Mexican traditional literature. The results of this project confirm the pertinence of working with written language at schools in real communicative contexts.

*Compartir lecturas no solo establece vínculos entre los lectores de unos libros en un momento determinado, sino que los conecta con su tradición cultural. La escuela debe velar por que así sea, ya que las nuevas generaciones tienen derecho a no ser despojadas de la herencia cultural de la humanidad. (Colomer, 2005)*

## Introducción

Como lo señala Delia Lerner (2001), la transformación de la enseñanza de la lengua escrita demanda enfrentar el desafío de formar lectores,

[...] personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente, capaces de apreciar la calidad literaria. (Lerner, 2001: 40)

Con ese objetivo se diseñó el proyecto que aquí se relata, realizado con alumnos de segundo año de secundaria de una escuela de la comunidad de Tequisquiapan, Querétaro, México. Para trabajar con ellos escogimos la obra del célebre escritor jalisciense Juan Rulfo (1917-1986), ya que constituye una parte muy importante del patrimonio cultural de México: la velada literaria –propósito y fase final de nuestro proyecto– estaría constituida entonces por la lectura de fragmentos seleccionados sobre el tema de la muerte, tal como lo aborda este autor. Esto nos aseguraba de antemano un tiempo de lectura extraordinario y la posibilidad de que los alumnos se adentraran en los recursos literarios de su narrativa, al tiempo que ligaban la literatura con una tradición popular mexicana muy arraigada: el día de muertos.<sup>1</sup>

El proyecto estuvo constituido por cuatro fases con actividades paralelas para reflexionar sobre aspectos gramaticales y literarios, con el objetivo de culminar con la velada literaria. El eje temático, la muerte, guió la lectura de los cuentos y facilitó que los alumnos mantuvieran un interés constante. Además, cada fase implicó la lectura de textos literarios (principalmente de Rulfo) y de **El llano en llamas**, del mismo autor que a lo largo de todo el proyecto la docente leyó en voz alta para los alumnos.

Presentamos a continuación una descripción de las fases del proyecto.

### a) Fase preliminar

A modo de diagnóstico y para controlar los efectos de la intervención didáctica, se evaluó la habilidad de los alumnos para extraer un fragmento que representara lo más importante del cuento “Me alquilo para soñar” de Gabriel García Márquez (en **Doce Cuentos Peregrinos**, 1992). Una vez hecho esto, se le solicitó a cada alumno que leyera el fragmento seleccionado en voz alta, mientras se grababa su participación oral. Con este material se evaluó la lectura en voz alta de los alumnos: la proyección de la voz al leer, la entonación y la modulación de acuerdo con los propósitos y características del texto, la precisión y la fluidez. Esta grabación sirvió para que cada alumno se escuchara a sí mismo y tomara conciencia del efecto que su lectura produciría en los participantes que lo escucharan en la velada literaria.

### b) Segunda fase

El propósito central de esta fase fue que los alumnos identificaran las diferentes voces narrativas presentes en algunos cuentos. Para ello se leyeron: “En la madrugada”, “Diles que no me maten” y “Luvina” (Rulfo, 1953).

Fue también propósito de esta fase que los alumnos contrastaran el discurso directo de los diálogos con el discurso indirecto de las narraciones.

Al tiempo que los alumnos analizaban las voces narrativas y enunciativas del texto, se realizaron reflexiones sobre los temas y el lenguaje empleados por el autor.

Dentro de esta fase se destinó un tiempo adicional a actividades paralelas sobre puntuación, en particular en lo relativo a la marcación de diálogos directos y alternancia en los turnos de habla.

### c) Tercera fase

Dentro de esta fase, los alumnos, organizados en tríadas, seleccionaron fragmentos de diferentes cuentos de Rulfo incluidos en **El llano en llamas** (“Macario”, “La cuesta de las comadres”, “En la madrugada”, “Es que somos muy

pobres”, “La vida no es muy seria en sus cosas”, “Talpa”, “Un pedazo de noche”, “Anacleto Morones”, “La noche que lo dejaron solo” y “Acuérdate”). La consigna fue que los fragmentos abordaran el tema de la muerte, y fue necesario que se consensuaran las elecciones de los alumnos para determinar los fragmentos que se leerían en la velada.

#### **d) Cuarta fase**

Estuvo destinada a la organización y realización de la velada literaria. Los alumnos trabajaron en tríadas para escoger lectores y presentadores. Se decidió el programa y la música que serviría de fondo. Los alumnos decidieron cómo introducir y concluir la velada.

Dentro de esta fase se realizaron también varios ensayos, en los que los alumnos leyeron, modificaron sus elecciones respecto de los fragmentos que leerían y también trabajaron sobre la manera de leerlos.

### **Condición inicial de los alumnos**

Los resultados de la fase preliminar mostraron que 11 de los 20 alumnos establecieron como fragmento representativo del cuento leído de García Márquez, el inicio del relato:

A las nueve de la mañana, mientras desayunábamos en la terraza del Habana Riviera, un tremendo golpe de mar a pleno sol levantó en vilo varios automóviles que pasaban por la avenida del malecón, o que estaban estacionados en la acera, y uno quedó incrustado en un flanco del hotel. Fue como una explosión de dinamita que sembró el pánico en los veinte pisos del edificio y convirtió en polvo el vitral del vestíbulo. (García Márquez, 1995: 99)

Como puede apreciarse, se trata de un fragmento en el que el autor hace el planteamiento del cuento, lo que resultó representativo para estos niños.

Siete de los alumnos restantes escogieron fragmentos que llamaron su atención por el tipo de lenguaje que presentaban, pero no puede establecerse nada en común entre ellos.

A modo de ejemplo, uno de los alumnos escogió como fragmento representativo el siguiente:

No volví a verla ni a preguntarme por ella hasta que supe del anillo en forma de culebra de la mujer que murió en el naufragio del Hotel Riviera. Así que no resistí la tentación de hacerle preguntas al embajador portugués cuando coincidimos, meses después, en una recepción diplomática. El embajador me habló de ella con gran entusiasmo y una enorme admiración. “No se imagina lo extraordinaria que era”, me dijo. “Usted no habría resistido la tentación de escribir un cuento sobre ella.” Y prosiguió en el mismo tono, con detalles sorprendentes, pero sin una pista que me diera la conclusión final.

—En concreto —le precisé por fin—: ¿qué hacía?

—Nada —me dijo él, con un cierto desconcierto—. Soñaba. (García Márquez, 1995: 108)

Sólo uno de los alumnos escogió un fragmento que reflejaba la trama central del cuento:

Frau Frida no había pensado que aquella facultad pudiera ser un oficio, hasta que la vida la agarró por el cuello en los crueles inviernos de Viena. Entonces tocó para pedir empleo en la primera casa que le gustó para vivir, y cuando le preguntaron qué sabía hacer, ella solo dijo la verdad: “Sueño”. (García Márquez, 1995: 102)

El análisis de estas respuestas hizo evidente para la docente que era necesario orientar con puntualidad a los alumnos con algunos criterios de lectura que posibilitaran la selección de pasajes. Este criterio, a lo largo del proyecto lo constituyó el tema de la muerte y el modo en que el autor, Juan Rulfo, habla de ella.

Por otro lado, el registro en audio de la lectura de los alumnos hizo evidente a los alumnos su desempeño. De este modo, los estudiantes se dieron cuenta de la necesidad de comprender las intenciones del autor como condición para reflejarlas al momento de interpretar el texto en voz alta, en la velada literaria.

### **Identificación de voces narrativas**

Pese a la importancia de la figura del narrador para comprender una obra literaria, los alumnos tienen serias dificultades para identificarlo con claridad en sus lecturas. En palabras de Edemée Pardo:

El narrador es uno de los elementos más importantes en una obra literaria porque es la voz que entrega la historia, cuyo resultado depende de su efectividad y estética. Son sus palabras, su

registro, su punto de vista, lo que permite entrar y fascinarse con el mundo narrado. (Pardo, 2004: 47)

En este sentido, los cuentos de Juan Rulfo son especialmente adecuados para tomar conciencia sobre las diferentes voces involucradas en la narración. En los textos de este autor existe un predominio de la primera persona, pero se encuentran también, aunque en menor medida, relatos en los que se combinan diferentes voces que construyen paulatinamente la narración.

En el caso de este proyecto, la lectura del cuento “Macario”, que se realizó al inicio de la segunda fase, nos permitió apreciar las diferentes voces narrativas empleadas por el autor. Se trata de un relato en primera persona, que presenta sin embargo un gran reto cognitivo para los jóvenes, pues el protagonista hace referencia permanentemente en su discurso a lo que otras personas dicen de él.

Para trabajar esto, el grupo se organizó en parejas y los alumnos recibieron la consigna de buscar en el cuento las pistas necesarias para determinar quién narra la historia. Rápidamente, llegaron a la conclusión de que por las formas verbales y los pronombres empleados se puede afirmar que es el mismo Macario quien realiza la narración de forma directa.

Los alumnos, a propósito de esta tarea de lectura, se involucraron en discusiones sobre la distinción entre quién narra el cuento, qué dice y a quién se refiere en su discurso. Dentro de sus intervenciones, pudimos observar que todavía algunos pensaban que cuando las narraciones se hacen en primera persona, el narrador necesariamente es el autor del relato y no un personaje al que el escritor le da voz. Sin embargo, dentro de esta actividad, los alumnos llegaron a hacer consideraciones espontáneas sobre la diferencia entre el autor y el narrador.

En la sesión siguiente se presentaron a los alumnos dos fragmentos de otros relatos –uno con narración en tercera persona, “Dos palabras” de Isabel Allende (**Cuentos de Eva Luna**, 2001) y otro en primera persona, “Sólo vine a hablar por teléfono” de García Márquez (**Doce Cuentos Peregrinos**, 1995)– para que trabajaran individualmente. La consigna era dotar al relato de una voz diferente de la utilizada originalmente. Ningún alumno tuvo problemas con esta actividad.

Por otro lado, en el cuento de “En la madrugada”, Juan Rulfo emplea voces narrativas en tercera persona a través de un narrador omnisciente, y en primera persona empleando la voz del protagonista. Por la forma en que está escrito el texto, el lector se ve involucrado constantemente en el relato en primera persona y toma distancia con las narraciones en tercera.

Para los alumnos, sin embargo, resultó más complicado identificar el discurso directo e indirecto en los cuentos que la identificación de las voces narrativas. Ante sus dificultades, se planeó un ejercicio que facilitara esta tarea: se les pidió que escribieran chistes conocidos y que luego los leyeron al grupo. En este tipo textual lograron apreciar de manera muy natural los cambios de discurso indirecto a directo. Así, una vez que establecieron, en grupos de tres, que los diálogos corresponden al discurso directo, fue más fácil distinguir estos cambios en los cuentos.

El trabajo se retomó con la lectura del cuento “Diles que no me maten”, donde los niños demostraron haber comprendido las distinciones entre diálogos directos e indirectos.

## Reflexiones sobre las intenciones del autor y la puntuación del texto

Considerando que los signos de puntuación tienen un carácter estructurante – “la puntuación representa la concurrencia de los límites sintácticos con los límites prosódicos” (Zamudio, 2004, 267), quisimos favorecer la comprensión de la lectura utilizando esa herramienta. Trabajamos reflexionando sobre la puntuación empleada por Rulfo para organizar sus relatos y con ello identificamos intenciones comunicativas.

Por medio de los ensayos de lectura que hacían los niños pudieron establecer en profundidad el significado de distintos pasajes, y comenzar así a identificar marcaciones que les permitieran una mejor interpretación de los textos. De este modo, la alternancia en las voces narrativas empleadas, la fuerza de los diálogos y monólogos de los personajes y el juego temporal que hace el autor dentro de sus descripciones se hicieron evidentes a partir de la puntuación del texto.

Para facilitar las reflexiones de los niños alrededor de la puntuación y su efecto en la interpretación textual, se emplearon también actividades didácticas especialmente diseñadas para este propósito (Kaufman y Rodríguez, 1993). Por un lado, los alumnos trabajaron modificando la puntuación de un texto dado para ir variando su significado. Por otro, los niños añadieron signos de puntuación a los globos de diálogo de diversas historietas (a las que previamente se les había quitado todo signo).

De manera colectiva, los alumnos contrastaban sus respuestas y paulatinamente fueron apreciando el efecto de estos marcadores textuales en la interpretación de los textos.

## La selección de textos para la velada

La lectura de los cuentos de Rulfo y las reflexiones subsecuentes permitieron que los alumnos tuvieran un nivel tal de familiaridad con los textos que identificaron sin problemas pasajes claramente pertinentes para la velada literaria. De los 14 cuentos leídos desde el inicio del proyecto, los alumnos, organizados en tríadas, seleccionaron fragmentos alusivos a la muerte, de los cuales presentamos algunos ejemplos:

Entre otros, escogieron del cuento “En la madrugada” los siguientes fragmentos:

¿Cómo no iba a acordarme de que había matado a un hombre? Y, sin embargo, dicen que maté a don Justo. ¿Con qué dicen que lo maté? ¿Qué dizque con una piedra, verdad?

Después sintió que se le nublaba la cabeza y que caía rebotado contra el empedrado del corral. Quiso levantarse y volvió a caer, y al tercer intento se quedó quieto. Una nublazón negra le cubrió la mirada cuando quiso abrir los ojos. No sentía dolor, sólo una cosa negra que le fue oscureciendo el pensamiento hasta la oscuridad total.

En el caso de este cuento, al tratarse de fragmentos narrados con diferentes voces, los niños determinaron quiénes serían los lectores y cómo debían recrear la lectura, conforme a las voces narrativas.

Del cuento “Diles que no me maten” otra pareja de alumnos seleccionó el siguiente pasaje:

–Diles que no me maten, Justino, anda, vete a decirles eso. Que lo hagan por caridad.

–No puedo. Hay un sargento que no quiere oír hablar nada de ti.

–Haz que te oigan. Date tus mañas y dile que para susto ya ha estado bueno. Dile que lo haga por caridad de Dios.

–No se trata de sustos. Parece que te van a matar de a de veras. Y yo no quiero volver allá.

–Anda otra vez. Solamente otra vez. A ver qué consigues.

–No. No tengo ganas de ir. Según eso yo soy tu hijo. Y si voy mucho con ellos, acabarán por saber quien soy y les dará por afusilarme a mí también. Es mejor dejar las cosas de ese tamaño.

–No. Dile al sargento que te deje ver al Coronel. Y cuéntale lo viejo que estoy. Lo poco que valgo. ¿Qué ganancia sacaré con matarme? Ninguna ganancia. Al fin y al cabo él debe tener un alma. Dile que lo haga por la bendita salvación de su alma.

–Voy, pues. Pero si de pérdida me afusilan a mí también, ¿quién cuidará de mi mujer y de los hijos?

–La providencia, Justino. Ella se encargará de ellos. Ocúpate de ir allá y ver qué cosas haces por mí. Eso es lo que urge.

Este fragmento fue acompañado por la lectura de otro pasaje, esta vez en discurso indirecto, con narrador en tercera persona, en el que se explica la manera como el padre de Justino había huído de la muerte toda la vida. También se añadió un pasaje con narrador en primera persona en el que tomaba la voz el hijo del hombre que había asesinado al padre de Justino años atrás.

## Lectura vicaria

Siguiendo las ideas de Paladín y Pasinetti (1996) entendemos que la lectura vicaria es un tipo de lectura *mediada*, ya que se trata de un lector que lee a los demás, estableciendo una relación de interdependencia y de coparticipación. Este tipo de lectura requiere coordinación entre el texto a leer, el mediador y el lector oyente, que participa del evento de lectura en un clima de compromiso.

Nuestro proyecto demandó que los alumnos pasaran de ser lectores-oyentes a mediadores entre el auditorio y los fragmentos textuales seleccionados. Comprender que desempeñaban este nuevo rol fue fundamental para orientar sus elecciones textuales, ya que estos fragmentos, además de reflejar la perspectiva del autor sobre la muerte, tendrían que ser adecuados para la audiencia: los invitados de los alumnos, uno por alumno (en su mayoría padres de familia), y otros profesores de la escuela.

Ser un lector vicario requiere el desarrollo de habilidades para leer en voz alta, es decir, respirar para modular el volumen, el tono y el ritmo apropiados al tipo de lectura; saber oírse, sentir la propia voz en el aire, para verificar que la comunicación llegue tal como se planeó y, sobre todo, respetar el texto. Para facilitar que los alumnos desarrollaran dichas habilidades, se programaron diferentes sesiones en las que se escucharon entre ellos y se grabaron para continuar analizando y puliendo su lectura.

Como preparación para la velada, se solicitó a los alumnos que transcribieran el fragmento seleccionado y marcaran claves adicionales cuando lo consideraran necesario, sobre todo cuando el ritmo de la lectura requería particular atención. Este ejercicio requirió un trabajo de interpretación y de construcción de significado muy elaborado, pues cada alumno tuvo que tomar decisiones específicas para recrear el sentido de lo escrito con la ayuda de la voz, para darle vida. Como lo señala Castro:

Antes de pretender hacer una lectura para otros será necesario realizar varias lecturas personales, a fin de descubrir o imaginar el significado de todas las palabras y frases; esforzar nuestra imaginación para llegar a visualizar cada lugar y cada personaje, los rasgos señalados en el texto y también los que no se especifican: la forma de caminar, el gesto, las posturas características, la inflexión de la voz, los estados de ánimo. (Castro, 2002: 91)

No todos los niños leyeron en voz alta, solo lo hizo uno de cada tres. Sin embargo, todos los alumnos participaron tratando de dar la mejor interpretación posible a los fragmentos. Evaluaron el desempeño de los lectores y aportaron sugerencias para mejorarlo.

## Organización del evento

Con la participación de todos los alumnos, se discutieron los aspectos importantes, es decir aquellos que era necesario considerar para la velada literaria. Esta actividad los motivó tanto que demostraron un interés extraordinario y colaboraron más allá de lo esperado.

Dos alumnas diseñaron un cuadro para clasificar las necesidades, lo que llevó a que el grupo se dividiera en tres comisiones: una estaría encargada de los aspectos técnicos (iluminación con velas, música, grabación y fotografías); la otra se responsabilizó de la ambientación del salón (cojines, sillas, el altar de muertos dedicado a Juan Rulfo, el papel picado, la *catrina* para la entrada y una calavera iluminada en una esquina); la tercera comisión se encargó de la comida y la bebida posteriores a la lectura. Se acordó que lo más conveniente era comida típica mexicana.

Se decidió que la velada comenzara con la interpretación musical de un alumno que preparó una pequeña composición propia, especial para este evento. Después, siguió una breve introducción que dos estudiantes realizaron sobre Juan Rulfo y sobre el tema de la muerte y las celebraciones populares mexicanas. En seguida comenzó la lectura en voz alta de los pasajes entre los que se intercalaron pequeños momentos de música barroca. La velada concluyó con la participación de dos estudiantes que presentaron el análisis que habían hecho sobre los cuentos de Rulfo y sus reflexiones sobre la muerte.

## Comentarios finales

Una velada literaria es un proyecto de lectura compartida que acerca a los jóvenes al imaginario colectivo.

El deseo de pensar, la curiosidad, la exigencia poética o la necesidad de relatos no son patrimonio de ningún grupo social. Cada uno de nosotros tiene derechos culturales: el derecho de saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía –sin la cual no hay pensamiento–, a la elaboración del espíritu crítico. (Petit, 2001: 23)

Probablemente, el logro más importante de la intervención reportada sea el haber propiciado el gusto por la lectura entre los alumnos involucrados.

Hasta antes de esta intervención, los alumnos trabajaban de manera más o menos tradicional respecto de la lengua escrita. Junto con el deleite que sintieron por la literatura costumbrista, la docente involucrada pudo replantearse su propia relación con la literatura y su papel como mediadora entre esta y sus alumnos.

Sin duda, trabajar con proyectos de este tipo no solo coloca en un papel protagónico a los alumnos en su relación con la literatura, sino que además posibilita reflexiones metalingüísticas esenciales para interpretar y disfrutar de este objeto cultural.

#### Nota

1. El “Día de Muertos” es una fiesta folclórica mexicana que combina las celebraciones católicas del 1 y 2 de noviembre con los símbolos y el espíritu prehispánico, en el que se homenajeaba a la muerte (considerada, por un lado, inevitable y divertida, y por el otro, trascendente y digna de respeto, pero nunca triste ni lamentable).

Es común que en las casas y lugares públicos se instalen altares conmemorativos para los difuntos—ya sean personajes célebres o familiares—, se escriban versos jocosos prediciendo cómo la muerte se llevará a algún amigo, se regalen dulces (en forma de cráneo decorado con el nombre de la persona) y se compartan alimentos típicos en la celebración.

La intención de esta fiesta es crear un ambiente propicio para que convivan, por una noche, vivos y muertos y, con ello, mantener una óptima relación entre el inframundo y el mundo de los mortales.

#### Referencias bibliográficas

- Allende, I. (2001). **Cuentos de Eva Luna**. México: Plaza y Janés.
- Baena Paz, G. (1984). **Redacción práctica, el estilo personal de redactar**. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. **Lectura y vida**, 16 (3), 5-24.
- Castro, R. (2002). **La intuición de leer, la intención de narrar**. México: Paidós.
- Colomer, T. (2005). **Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1996). Los límites del discurso: puntuación y organización textual. En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, E. Ribeiro e I García, **Caperucita Roja aprende a escribir**. Barcelona: Gedisa.
- García Márquez, G. (1995). **Doce cuentos peregrinos**. Barcelona: Altaya.
- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (1993). **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. **Lectura y vida**, 17 (1), 2-20.
- Lerner, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marchesi, Á. (2002). La lectura en la sociedad actual. En **La lectura en Europa. Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares**. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Paladín, L. y Pasinetti, L. (1996). El placer de oír leer. En **Revista libros de México**. México: CEPROMEX.
- Pardo, E. (2004). **Leer cuento y novela**. México: Paidós.
- Petit, M. (2001). Los lectores no dejan de sorprendernos. En M. Petit, **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rulfo, J. (1953). **Pedro Páramo y El llano en llamas**. México: Planeta.
- Solé, I. (1992). **Estrategias de Lectura**. Barcelona: Graó.
- Zamudio, C. (2004). **El papel de la transcripción en la construcción del dato lingüístico**. Tesis de Doctorado presentada en El Colegio de México, México D.F.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA y VIDA en diciembre de 2007 y aceptado en enero de 2008 para su publicación.*

\* **María Lourdes Pruneda**. Coordinadora y profesora del área de Lengua y Literatura Española en el Instituto Bilingüe Victoria de la comunidad de Tequisquiapan, Querétaro, México. Maestranda en Desarrollo y Aprendizajes Escolares de la Universidad Autónoma de Querétaro.

\*\* **Mónica Alvarado**. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Se ha especializado en el estudio de los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje de la lengua escrita y los sistemas notacionales.