



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

TITULO: El uso de las TIC en la educación primaria

AUTOR: Hannia de la Luz Segovia Lázaro

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, Estrategias de lectura, Lectura, Conocimientos previos, Cuentos

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA

ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2021



2025

**"ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN LECTORA EN NIÑOS DE
PRIMARIA"**

INFORME DE PRÁCTICAS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PRESENTA:

HANNIA DE LA LUZ SEGOVIA LÁZARO

ASESOR (A):

MTRA. EVA BIBIANA OBREGÓN GONZÁLEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO 2025



San Luis Potosí, S.L.P.; a 09 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. SEGOVIA LAZARO HANNIA DE LA LUZ
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales.

Titulado:
ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE PRIMARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES
MEDINA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

DRA. ELIDA GODÍNA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRÓ. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. EVA BIBIANA OBREGÓN GONZÁLEZ



Índice

Introducción.....	6
Lugar en que se Desarrolló la Práctica Profesional y las Características de los Participantes.	6
Justificación.....	7
Interés personal sobre el tema y responsabilidad asumida como profesional de la educación.	10
Contextualiza la problemática planteada.....	12
Plantea los objetivos de elaboración del documento.....	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Identifica las competencias que se desarrollaron durante la práctica.....	15
Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.....	16
Competencias profesionales.....	17
Describe de forma concisa el contenido del documento.....	18
Plan de Acción.....	20
Diagnostica y analiza la situación educativa describiendo características contextuales.....	20
Características Contextuales.....	33
Contexto Externo.....	33
Contexto áulico.....	40
Describe y focaliza el problema.....	43
Plantea los propósitos considerados para el plan de acción.....	44
Incluye la revisión teórica que argumenta el plan de acción (presupuestos psicopedagógicos, metodológicos y técnicos).....	45
Plantea el plan de acción donde se describen el conjunto de acciones y estrategias que.....	62
se definieron como alternativas de solución.....	62
Describe las prácticas de interacción en el aula.....	65
Utiliza referentes teóricos y metodológicos para explicar situaciones relacionadas con.....	68
el aprendizaje.....	68
Implementación, análisis y evaluación de la propuesta de mejora.....	72
Pertinencia y consistencia de la propuesta.....	72
Identificación de Enfoques curriculares y su integración en el diseño de la secuencia de actividades.....	73
Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora.....	75

Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema y / o la mejora, considerando sus procesos de transformación.....	75
Pertinencia en el uso de diferentes recursos	107
Procedimiento(s) realizado(s) para el seguimiento de las propuestas de mejora.....	109
Evaluación de las propuestas de mejora y actividades realizadas en el plan de acción.....	111
Conclusiones y recomendaciones	114
Referencias	118
Anexos	122

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecerme a mí misma por todo el esfuerzo que he realizado. Solo yo sé cuántas lágrimas, cuánta felicidad y cuánto empeño he puesto en este proceso. Ha sido un camino que me ha ayudado a crecer como persona, y el hecho de estar por concluir esta etapa me llena de emoción y nostalgia, porque esto representa un sueño cumplido para mí. A veces me preguntaba por qué me costaba tanto entender que la luz que ilumina mi camino siempre ha sido la que emana de mis propios ojos. Y no es casualidad que me llame así: Luz.

Gracias, Dios, por permitirme llegar hasta este punto que, en algún momento de mi vida, te pedí con mucha fe. Te pedí que me llevaras por un buen camino, que me iluminaras y me guiaras, y tú sabes cuántas veces recé por esto. Lo seguiré haciendo siempre. También agradezco a aquellas personas que ya no están físicamente conmigo, pero sí contigo en el cielo: a mis abuelitos y a mi tía, que estoy segura se sienten muy orgullosos de mí.

Mi familia es la razón por la que estoy aquí. Gracias a mi mamá por creer siempre en mí, por escucharme y por darme ánimos para seguir. Con su ejemplo, me enseñó que todo lo que uno se propone puede cumplirse. Agradezco infinitamente a mi papá, que siempre ha cuidado de mí. Con su amor me enseña a ser una buena persona. Le agradezco por escucharme, motivarme y por darme todo lo que necesito. Gracias a ambos sé que existen personas de buen corazón que siempre están dispuestas a ayudar, como ellos lo hacen conmigo. Gracias a mis hermanos, por escucharme y apoyarme siempre que los necesito. Mi familia es lo más importante para mí.

A personas tan especiales en mi vida, Frida y Laura, quienes han sido testigos de mi crecimiento, conocen mis sueños y saben que hoy estoy cumpliendo uno de ellos. Gracias

por tantos momentos de felicidad y recuerdos hermosos que me impulsaron a seguir adelante. Gracias por escucharme y enseñarme que la verdadera amistad existe. A mi novio, Yael, por confiar en mí, por apoyarme y por sus palabras de aliento que me ayudaron a no rendirme. Esté donde esté, siempre me acompaña y me hace sentir querida.

A mis amigas de la normal: Shalma, Montse y Moni. Qué afortunada soy de haberlas conocido. Gracias por toda la ayuda y compañía que siempre me brindaron. Hoy estamos las cuatro a punto de terminar esta etapa juntas.

A mi tía Irma, por estar al pendiente de mí y apoyarme siempre que lo he necesitado.

Finalmente, agradezco a mi asesora, la maestra Eva Bibiana, por sus explicaciones, el apoyo brindado y el tiempo dedicado en la elaboración de este documento. Gracias a usted, fue posible llevar a cabo este trabajo.

Introducción

Lugar en que se Desarrolló la Práctica Profesional y las Características de los Participantes.

La práctica profesional se llevó a cabo en la escuela primaria Lic. Benito Juárez, ubicada en la ciudad de San Luis Potosí capital, en la colonia Himno Nacional 1 primera sección, en la calle Juan Sebastián Bach #201. Es una escuela de sector público, del nivel educativo primaria y perteneciente al turno matutino.

El grupo asignado para la realización de las prácticas profesionales fue el 3°B, integrado por un total de 30 estudiantes, de los cuales 14 son niñas y 16 son niños, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años. Por un lado, 20% de los estudiantes demuestran una comprensión adecuada de los textos leídos en clase. Estos alumnos son capaces de participar activamente en las actividades de análisis y reflexión, comentando sobre el contenido de los textos y respondiendo de manera acertada las preguntas planteadas por el docente o en ciertas hojas de trabajo que se solicitan que respondan a los estudiantes en la clase.

Por otro lado, se observa que el 80% estudiantes enfrenta dificultades en la comprensión lectora. Durante las sesiones de clase, estas dificultades se hicieron evidentes, especialmente cuando se les solicitaba realizar actividades iniciales de lectura, cómo leer un cuento y responder preguntas relacionadas con el contenido. En múltiples ocasiones, algunos alumnos se acercaban para expresar que no comprenden plenamente el texto, lo que les impedía responder correctamente las preguntas formuladas.

Justificación

La comprensión lectora es una habilidad fundamental que permite a los estudiantes no solo leer palabras, sino también entender y reflexionar sobre el contenido. En tercer grado, este proceso es crucial, ya que los niños están consolidando las bases de su aprendizaje lector.

De acuerdo con Argüelles y González (2023) sostiene que:

La comprensión lectora se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo de ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico, capaces de construir su propio futuro en sociedad. Se enfatiza no solo la habilidad de leer y escribir, sino también la de comprender y utilizar la información leída para participar activamente en la sociedad. (Pág.9)

Es por eso que La Nueva Escuela Mexicana (NEM, PLAN 2022) propone “Una educación con sentido humano, donde la comprensión lectora es fundamental para el desarrollo de habilidades socioemocionales, el respeto por los otros, la colaboración y el trabajo en equipo, así como para la capacidad de iniciativa, resiliencia y responsabilidad.” (SEP, 2022)

Argüelles y González (2023)

En relación con la cita anterior en esta etapa educativa, los estudiantes están en proceso de consolidar esta habilidad, que es clave para su desempeño académico en todas las áreas del conocimiento. No obstante, durante mis jornadas de práctica docente, he observado que algunos estudiantes presentan dificultades para comprender lo que leen. Estas dificultades afectan negativamente su capacidad para construir aprendizajes significativos, resolver problemas y participar de manera activa en las actividades escolares.

En la cuarta fase que es la que corresponde al tercer grado se busca generar las condiciones para que las y los estudiantes amplíen las posibilidades de participación en

prácticas sociales de los lenguajes, profundizando en los procesos de apropiación de la oralidad, lectura y escritura, así como de los lenguajes artísticos (SEP, 2024)

Tobón, González, Nambo y Vázquez (2015, como se citó en Argüelles & Gonzales, 2023) señalan que “La comprensión de lectura es un proceso complicado que implica el uso de estrategias, conocimientos previos y actitudes críticas por parte de quienes leen”. Este proceso, en particular, se vuelve aún más relevante cuando se aborda en un grupo de tercer grado de primaria, donde los estudiantes se encuentran en una etapa crucial de su desarrollo cognitivo. Es esencial que, como docente identifique y promueva las estrategias que favorezcan la interacción activa con el texto, permitiendo que los alumnos no solo descodifiquen las palabras, sino que también logren interpretar y reflexionar sobre lo que leen.

“Los lectores eficientes utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir el significado” (Cairney, 2018), es por eso que, en este contexto, es fundamental que los estudiantes cuenten con una base sólida de conocimientos previos, ya que esto facilita la construcción de nuevos aprendizajes. Además, fomentar una actitud crítica frente a los textos les permitirá desarrollar habilidades de reflexión sobre su propio proceso de comprensión.

“Uno de los ejes centrales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el fomento de la lectura como una herramienta para el aprendizaje permanente, el desarrollo de competencias y el ejercicio de la ciudadanía” (SEP, 2019). Esta perspectiva no solo enfatiza la importancia de la lectura como una habilidad fundamental en sí misma, sino también como un vehículo

para la adquisición de conocimientos y la construcción de habilidades críticas que los estudiantes necesitarán a lo largo de su vida.

La comprensión lectora es un aspecto clave en el desarrollo de los estudiantes, y como afirma Aller, 1998 citado por, (Ahmed, 2011) "El niño que no comprenda lo que lea, no sentirá gusto por la lectura. En cambio, el niño al que fascine leer porque comprende lo que dice, leerá muchos libros y ello lleva consigo la consecución de numerosos objetivos". Este punto es particularmente relevante cuando se trabaja con niños de tercer grado, ya que a esta edad se encuentran en una etapa de consolidación de sus habilidades lectoras. Si los estudiantes no logran entender lo que leen, el acto de leer puede convertirse en una tarea monótona y carente de motivación.

Por ello, la comprensión lectora no debe ser vista únicamente como un objetivo aislado, sino como un proceso dinámico que está estrechamente vinculado con el interés y el disfrute por la lectura. Cuando los niños logran comprender un texto, se sienten más seguros de sus capacidades, lo que fomenta un círculo virtuoso en el que la lectura se convierte en una actividad placentera. Esta satisfacción, a su vez, impulsa la curiosidad y el deseo de leer más, ampliando su vocabulario y su conocimiento del mundo, lo cual es fundamental para su desarrollo académico y personal.

Es esencial que en el aula se promuevan actividades que no solo busquen la decodificación de palabras, sino que incentiven la reflexión sobre el contenido leído. De este modo, los estudiantes no solo adquieren habilidades lectoras, sino que desarrollan un gusto genuino por la lectura, que les acompañará a lo largo de su vida.

Como indica, (SEP, 2024)

Mediante la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición, niñas, niños y adolescentes tendrán la oportunidad de explorar, experimentar y producir creaciones individuales o colectivas que entrelacen los diferentes contextos en los que se desenvuelven para que reconozcan, comprendan y usen la diversidad de formas de comunicación y expresión donde relacionan signos con significados, a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y aurales o sonoros.(Pág.17)

Este enfoque no solo resalta la importancia de la comprensión lectora, sino que también subraya el papel fundamental que juegan otras formas de comunicación en el proceso de aprendizaje. En el contexto de un grupo de tercer grado de primaria, estas prácticas permiten que los estudiantes no solo desarrollen habilidades en la lectura y la escritura, sino que también integren otras modalidades de expresión y comprensión. A través de actividades que fomentan el uso de diferentes lenguajes y formas de comunicación, los niños comienzan a reconocer que el lenguaje escrito no es la única manera de comprender y expresarse en el mundo, sino que existen múltiples canales de interacción que enriquecen su aprendizaje.

Interés personal sobre el tema y responsabilidad asumida como profesional de la educación.

Mi interés personal por abordar el tema de la comprensión lectora surge de mi experiencia como docente en formación con un grupo de tercer grado de primaria. Durante este proceso, he observado que algunos estudiantes presentan dificultades para comprender las lecturas trabajadas en clase, lo cual impacta de manera directa no solo su desempeño académico, sino también su desarrollo personal y social. Estas observaciones me han motivado a investigar y aplicar estrategias que permitan mejorar este aspecto. La escuela representa un espacio

fundamental en la vida de los estudiantes, ya que pasan gran parte de su día en este entorno. Por ello, es el momento ideal para que aprendan una variedad de conocimientos y habilidades.

Como docente en formación, asumo la responsabilidad de garantizar que cada estudiante desarrolle habilidades sólidas de comprensión lectora, ya que son fundamentales para su aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Para lograrlo, me comprometo a adaptar estrategias a las necesidades específicas de mi grupo, asegurándome de que estas sean efectivas y significativas.

Mi interés en este tema también proviene de mi amor por aprender cosas nuevas a través de la lectura. Considero que la comprensión de un texto varía según la perspectiva de cada lector, ya que cada individuo interpreta la información de acuerdo con sus experiencias y conocimientos previos. Sin embargo, lo importante es que, independientemente de las interpretaciones, se logre captar el mensaje esencial que la lectura busca transmitir.

Además, este proceso me permite reflexionar sobre mi propia práctica como lectora, reconociendo que, en ocasiones, necesito releer ciertos textos para comprenderlos por completo. Esto me motiva a mejorar constantemente, y estoy convencida de que trabajar en la comprensión lectora con mis alumnos será una oportunidad para aprender y crecer junto a ellos.

Un aspecto que también despierta mi interés es reflexionar sobre mi propia experiencia al cursar la primaria, particularmente en lo relacionado con la lectura en el aula. Recuerdo que, en ese entonces, me generaba cierto temor participar en actividades de lectura, especialmente cuando después venía el momento de responder preguntas sobre el texto.

Sentía una fuerte presión por comprender la lectura, pero no desde el disfrute o el interés genuino, sino como una obligación. Además, el temor a equivocarme y sentirme juzgada por mis compañeros o maestros hacía que la experiencia fuera más estresante que enriquecedora.

Por esta razón, me gustaría investigar y aplicar estrategias pedagógicas que se ajusten al contexto específico de mis alumnos, con el objetivo de fomentar una comprensión lectora más profunda y significativa. Al implementar estrategias adecuadas, busco crear un ambiente en el que los alumnos se sientan motivados y disfruten del proceso lector, permitiéndoles compartir sus ideas y reflexiones de manera activa.

Esta experiencia personal me lleva a reflexionar sobre la importancia de generar un ambiente diferente para los estudiantes, uno en el que la lectura no sea vista como una tarea que debe cumplirse, sino como una actividad emocionante y significativa. Mi objetivo es que los alumnos disfruten el proceso de leer y se sientan motivados a descubrir y explorar nuevos conocimientos a través de los textos. Asimismo, me gustaría fomentar un espacio donde los estudiantes se sientan libres y seguros para compartir lo que han comprendido, expresar sus ideas y opiniones, sin temor a ser criticados o juzgados por cometer errores ya que esta fue una situación que yo sentía en los momentos de las clases donde teníamos que comentar lo que habíamos comprendido.

Contextualiza la problemática planteada.

Durante mi práctica docente en un grupo de tercer grado de primaria, conformado por 30 alumnos de entre 8 y 9 años entre los cuales 14 son niñas y 16 niños, observé diversas dificultades relacionadas con la comprensión lectora. En el transcurso de las sesiones, al

realizar actividades que involucraban la lectura de textos y la respuesta a preguntas relacionadas con dichas lecturas, noté que los estudiantes enfrentaban problemas para:

- Identificar las ideas principales en los textos.
- Responder preguntas inferenciales.
- Expresar en sus propias palabras lo que comprenden.

Estas dificultades se reflejan no solo en las actividades específicas de lectura, sino también en otras asignaturas y tareas realizadas en el aula, donde la comprensión lectora juega un papel fundamental para seguir instrucciones, analizar información y comunicar ideas.

Al inicio de mi jornada de práctica, el grupo no contaba con un docente titular, por lo que tuve que asumir la responsabilidad de impartir las clases durante la primera semana. Para establecer un punto de partida y conocer el nivel académico de los estudiantes, diseñé y apliqué una evaluación diagnóstica. Aunque esta evaluación no se enfocaba específicamente en medir la comprensión lectora, abordaba temas que los estudiantes supuestamente habían aprendido en segundo grado, por lo cual no se tuvo un registro de estos resultados.

Mientras los alumnos realizaban esta evaluación, varios de ellos se acercaron a mí en repetidas ocasiones, mencionando que no entendían algunas de las preguntas. Inicialmente, atribuí esta dificultad a la falta de conocimiento sobre los temas abordados en el diagnóstico. Sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, identifiqué que el problema iba más allá: al trabajar con textos y actividades de lectura, muchos estudiantes también mostraron dificultades para comprender el contenido y responder preguntas relacionadas con lo leído.

Por ejemplo, cuando se les pedía responder preguntas inferenciales o explicar en sus propias palabras lo que habían entendido, algunos alumnos solicitaban ayuda constantemente, mientras que otros evitaban escribir respuestas completas. En muchos casos, sus respuestas eran demasiado limitadas o no reflejaban una comprensión adecuada del texto. Esta situación evidenció que los estudiantes no solo enfrentaban barreras para comprender los textos, sino también para expresar sus ideas de manera clara y estructurada.

Además, estas dificultades parecían estar relacionadas con una falta de hábitos de lectura y con la ausencia de estrategias de enseñanza específicas que fomentaran la comprensión lectora. Identificar esta problemática fue clave para planificar actividades que no sólo ayudaran a los estudiantes a mejorar su comprensión lectora, sino que también les permitieran participar de manera más activa en las actividades del aula y desarrollar habilidades esenciales para su aprendizaje integral.

Plantea los objetivos de elaboración del documento.

Objetivo general

Favorecer la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado de educación primaria mediante la implementación de estrategias didácticas que favorezcan la lectura y permitan al alumno desarrollar habilidades para comprender un texto.

Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de tercer grado.
- Fomentar la comprensión lectora a través de la aplicación de estrategias didácticas como conocimientos previos, inferencia y predicción.

- Reflexionar sobre la efectividad de las acciones implementadas para mejorar la comprensión lectora.

Identifica las competencias que se desarrollaron durante la práctica.

Competencias genéricas

Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su Desarrollo Personal.

Soy una persona le gusta y disfruta aprender cosas nuevas cada día, me interesa aprender de todos los temas que se presenten, me gusta aprender y me resulta más fácil aprender con ejemplos y situaciones que involucran el tema del que se está conociendo, gestionar de una manera adecuada mi propio proceso de aprendizaje y utilizó las estrategias que más me facilitan la comprensión de distintos temas. El ser una persona curiosa me invita a descubrir por cuenta propia algunas interrogantes que surgen en mi día.

Me gustaría desarrollar una mayor autonomía en mi aprendizaje, ya que en ocasiones dependo con frecuencia de la intervención de otras personas. A menudo, en lugar de investigar por mi cuenta, espero que alguien más me dé una explicación rápida. Reconozco que una de las razones por las que esto sucede es que aún me cuesta trabajo gestionar y planificar mi propio proceso de aprendizaje. Por eso, estoy interesada en fortalecer esta competencia y volverme más independiente al aprender.

Mostrar iniciativa para auto-regularme es una competencia que poseo, ya que a lo largo del tiempo la he ido desarrollando puesto que es muy importante en todos los ámbitos de nuestra vida, como docente es un aspecto de suma importancia ya que en el día a día surgen ciertas situaciones que podrían hacer que me frustre y hacer que actuemos de una

mala manera o inclusive que tomemos decisiones incorrectas, es ahí donde entra dicha competencia que poseo la autorregulación, he aprendido a identificar mis emociones y saber que siento en determinadas situaciones para posteriormente gestionarlas de la manera más adecuada posible todo esto favoreciendo a mi desarrollo personal.

Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Esta es una competencia que considero fundamental tanto para demostrar como para fortalecer durante mi formación profesional. Una de las principales razones por las que he decidido trabajar en ella es porque está directamente relacionada con el tema que he elegido. Además, creo que mejorar mi comunicación oral es un área que necesito desarrollar, ya que disfruto participar en conversaciones sobre diversos temas que me interesan y considero que esta habilidad es clave para mi desarrollo integral como docente.

La comunicación efectiva es un aspecto esencial en el ámbito educativo, ya que, como docente, debo ser capaz de transmitir conocimientos de manera clara y comprensible para mis estudiantes. Esto implica utilizar un lenguaje adecuado, emplear palabras y ejemplos que los niños puedan comprender y conectar con su realidad, y asegurarme de que mis explicaciones contribuyan a un aprendizaje más ameno y significativo. Es por ello que quiero mejorar mi capacidad para expresarme de forma clara y efectiva en situaciones diversas, ya sea en el aula, en reuniones académicas o en cualquier contexto profesional.

Fomentar esta competencia no solo beneficia mi desarrollo personal y profesional, sino que también tiene un impacto directo en la formación de mis estudiantes. Una comunicación efectiva facilita la interacción con el entorno, permite expresar ideas y emociones de manera precisa, y contribuye a comprender la diversidad de formas en que se

comparte e interpreta la información. Estas habilidades no solo son necesarias en el ámbito académico, sino también en la vida cotidiana y profesional, donde desempeñan un papel esencial para establecer relaciones y resolver problemas de manera asertiva.

Por estas razones, considero que trabajar en esta competencia es prioritario, ya que no solo me permitirá ser una mejor docente, sino también una mejor comunicadora, capaz de transmitir conocimientos de manera eficaz y significativa, contribuyendo al desarrollo integral de mis estudiantes.

Competencias profesionales

Diseña Planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

Me gustaría demostrar y reforzar esta competencia ya que me entereza prender a realizar diagnósticos adecuados a los intereses y necesidades de mis alumnos, que correspondan con lo que se solicita en el plan y programas dependiendo del grado y poder realizar las adecuaciones a mis planeaciones, tomando en cuenta su desarrollo de aprendizaje y así poder utilizar las estrategias correctas que favorezcan el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes. Haciendo uso correcto de la tecnología, para hacer la enseñanza más interactiva, personalizada y atractiva para los alumnos.

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

Esta competencia me gustaría desarrollarla y reforzarla, ya que es importante actualizarme con los nuevos planes y programas de estudio y cómo estos se relacionan con las estrategias que quiero implementar. De igual manera, este es un rubro importante que se considera al momento de planear las actividades, ya que conocer el plan y programas me permite tomar decisiones pedagógicas más acertadas y coherentes con los propósitos educativos establecidos.

Describe de forma concisa el contenido del documento

Este informe da cuenta del proceso que llevé a cabo durante mi práctica profesional, el cual se encuentra organizado en diferentes apartados que reflejan cada una de las etapas de mi intervención. Comienzo con la introducción, donde describo el contexto escolar en el que realicé mi práctica, así como las características del grupo de alumnos con el que trabajé. En esta sección también explico la justificación del tema que elegí abordar que es la comprensión lectora, así como el interés personal que me motivó y la responsabilidad que asumí al intervenir en esta área educativa.

Después, presento el diagnóstico, una parte fundamental del proceso, ya que me permitió identificar con mayor claridad las necesidades del grupo. Para ello, apliqué dos instrumentos: uno de opción múltiple a todo el grupo y otro que consistió en una interacción directa con cada alumno, realizada de manera individual. Esta combinación me ayudó a obtener una visión más completa del nivel de comprensión lectora de los estudiantes y a reconocer tanto sus dificultades como sus avances.

Con base en los resultados, elaboré un plan de acción con el objetivo de atender la problemática detectada. En este apartado, describo las características contextuales del grupo.

A partir de ahí, planteo una serie de estrategias didácticas diseñadas como alternativas de solución. Para sustentar mi propuesta, incorporé referentes teóricos y metodológicos que me permitieron comprender mejor los procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión lectora.

En el apartado de desarrollo, reflexión y evaluación, explico detalladamente cómo implementé las estrategias en el aula. Describo paso a paso las actividades que realicé, los recursos que utilicé y la forma en que los alumnos respondieron a cada una de las intervenciones. También incluyo una reflexión personal sobre los aspectos más relevantes de la experiencia, reconociendo qué cosas funcionaron bien y cuáles puedo mejorar en futuras prácticas.

Finalmente, en el apartado de conclusiones y recomendaciones, expongo los principales resultados obtenidos, así como el grado de cumplimiento de los propósitos que me propuse al inicio. Además, formulo algunas sugerencias que podrían ser útiles para futuras intervenciones en esta misma área de trabajo. El informe cierra con la bibliografía consultada y los anexos, donde incluyo evidencias de las actividades realizadas, los instrumentos aplicados y los materiales que utilicé durante todo el proceso.

Plan de Acción

Diagnostica y analiza la situación educativa describiendo características contextuales

Para elaborar este trabajo se comenzó con la elaboración de un diagnóstico, para este se revisaron los contenidos que se trabajan en tercer grado correspondientes a la cuarta fase, el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje que se trabajó fue “Comprende textos expositivos que plantean un problema y la solución al mismo.” (Pérez 2023), consistió en la implementación de instrumentos con la finalidad de recabar la mayor información posible relacionada al tema del informe que es la comprensión lectora.

Con el propósito de evaluar la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado de primaria, se llevó a cabo un diagnóstico que permitió analizar sus habilidades para interpretar y comprender textos. Para su diseño, se realizó una revisión de diversos instrumentos uno de ellos fue tomando de la ‘Prueba Diagnóstica de Lectura y Comprensión de Textos Oralizados para Tercer Grado de Educación Primaria’ elaborada por el MINEDU (Ministerio de Educación del Perú) y el otro se utilizó el que propone El Sistema de Alerta Temprana (SISAT), dicho diagnóstico fue aplicado a la totalidad de los estudiantes del grupo, y los resultados obtenidos proporcionaron una visión general sobre su desempeño en su comprensión lectora. A partir del análisis de estas evidencias, fue posible identificar fortalezas y áreas de oportunidad que servirán como base en la investigación y aplicación estrategias orientadas a favorecer su comprensión lectora.

En el ámbito de la formación de estudiantes es necesario contar con un diagnóstico personalizado que permita identificar el grado en que se apropian de los conocimientos, habilidades y actitudes consignados en planes y programas de estudio. (SEP, 2021)

Tomando como referencia la cita anterior con respecto al proceso de diagnóstico en el área de comprensión lectora, es importante destacar que para su elaboración se realizó una indagación previa sobre los contenidos que los alumnos trabajan en tercer grado. Como parte de esta actividad, se seleccionó y utilizó una lectura con el propósito de observar y analizar las respuestas de los estudiantes a una serie de preguntas relacionadas con dicho texto.

En esta indagación se encontró que el programa sintético fase 4 correspondiente a tercer grado nos plantea en sus contenidos que los alumnos tienen que comprender distintos textos, por ejemplo: textos expositivos, cuentos, resúmenes, instructivos. El diagnóstico consistió en trabajar con una lectura titulada “¡Auxilio, tengo piojos!”, tomada de ‘Prueba Diagnóstica de Lectura y Comprensión de Textos Orales para Tercer Grado de Educación Primaria’ elaborada por el MINEDU (Ministerio de Educación del Perú, 2015) la cual tenía como propósito principal exponer a los alumnos un problema relevante relacionado con el tema de la pediculosis. Además, el texto presentaba posibles soluciones a esta problemática. (Anexo 1 Primer diagnóstico de comprensión lectora aplicado, de opción múltiple.

La aplicación del diagnóstico comenzó con una explicación dirigida a los alumnos, en la cual se les indicó que debían leer atentamente el texto proporcionado, ya que posteriormente responderían una serie de preguntas de opción múltiple relacionadas con su contenido. Los estudiantes debían seleccionar el inciso que consideraran correcto en cada caso.

Los estudiantes realizaron la actividad en un tiempo relativamente breve, demostrando concentración y autonomía en su trabajo. A diferencia de otras ocasiones, en esta aplicación no se observaron intervenciones frecuentes por parte de los alumnos para solicitar aclaraciones o resolver dudas sobre las preguntas planteadas. Este comportamiento sugiere que se sintieron seguros en la ejecución de la tarea o, en su caso, que prefirieron resolver las cuestiones de manera individual sin recurrir al apoyo externo. Estos aspectos serán considerados en el análisis de los resultados, con el fin de identificar posibles dificultades en la interpretación de textos y el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

Según Diagnóstico Integral de la Escuela (SEP, 2022) nos menciona que:

El diagnóstico es el punto de partida para conocer la situación de la escuela en relación con los diferentes ámbitos de gestión escolar y es la base para elaborar los objetivos, las metas y acciones del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), que contribuyan a atender las problemáticas identificadas como prioritarias por su impacto en el logro de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes (NNA). (p. 2)

De acuerdo con la cita mencionada anteriormente, el diagnóstico constituye una etapa fundamental dentro del proceso educativo, ya que permite identificar de manera precisa los posibles problemas que enfrentan los alumnos respecto a comprensión lectora. En este sentido, el diagnóstico se convierte en una herramienta clave para analizar el desempeño de los estudiantes en diversas áreas del aprendizaje y, con base en ello, investigar y aplicar estrategias que contribuyan a mejorar la comprensión lectora. Además, el diagnóstico ofrece la posibilidad de reflexionar sobre los métodos de enseñanza utilizados, ajustándolos a las

necesidades particulares de los estudiantes para garantizar un progreso significativo en su comprensión lectora.

El primer diagnóstico aplicado consistió en una lectura cuyo propósito fue identificar si el alumno comprendió. Para evaluar los resultados obtenidos, se diseñó una lista de cotejo que permitió medir de manera estructurada el desempeño de cada estudiante en relación con los criterios establecidos.

Según (González & Sosa,) “La lista de cotejo puede ser empleada con propósitos de diagnóstico” como se citó en Mendiola y González, (2020) es por eso que, para el registro de los resultados, se elaboró una lista de cotejo adaptada a los criterios específicos de las preguntas formuladas en el diagnóstico de comprensión lectora.

"La Universidad Tecnológica Metropolitana (2018) define desempeño como el "resultado obtenido por el sustentante en un proceso de evaluación o en un instrumento de evaluación educativa", en este sentido, dado que las preguntas aplicadas eran de opción múltiple, la lista de cotejo permitió evaluar de manera objetiva el desempeño de los estudiantes en relación con la comprensión del texto.

En el capítulo de listas de cotejo del documento de González & Sosa (2020), establecen lo siguiente:

Sin importar el tipo de lista elegida, usted tiene que contemplar los diferentes escenarios de resultados para valorar el nivel de desempeño de sus alumnos. Dependiendo el tipo de evaluación y objetivos planteados, puede diseñar una escala que oriente la interpretación de los resultados como se citó en Mendiola y González (2020, p. 97).

Tomando como referencia la cita anterior y en relación con el diagnóstico, a partir de la revisión teórica es como identifico que es preciso establecer los niveles de desempeño que se evaluaron con base en la cantidad de respuestas correctas y cómo el alumno demuestra comprensión del texto, fueron los siguientes:

Destacado: El alumno ha comprendido completamente el texto y ha respondido correctamente todas las preguntas. (5 preguntas)

Logrado: El alumno ha respondido correctamente la mayoría de las preguntas. (4 preguntas de 5)

En Proceso: El alumno responde solamente 3 preguntas de 5 correctamente, lo que sugiere que aún está en proceso de comprender el texto.

Insuficiente: El alumno responde correctamente de 2 a 1 pregunta de manera correcta, lo que indica que no ha comprendido adecuadamente el texto.

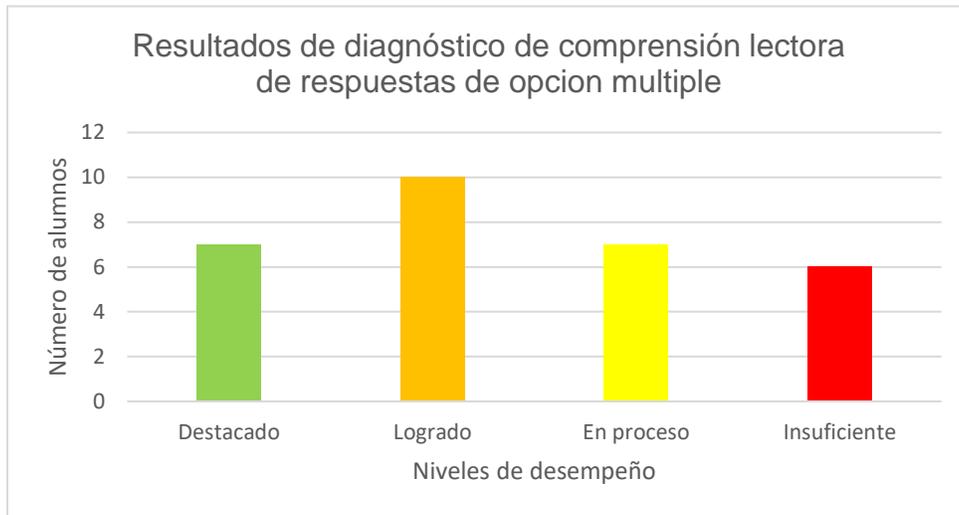
A partir del análisis de los datos obtenidos en la lista de cotejo, de 30 alumnos se identificó que el 23.3% de los alumnos (7 estudiantes) se ubicaron en el nivel "Destacado", demostrando un alto grado de comprensión en sus respuestas.

Asimismo, el 33.3% de los estudiantes (10 alumnos) alcanzaron el nivel "Logrado", lo que indica que una parte significativa del grupo posee una comprensión del texto, aunque con algunos errores menores.

Por otro lado, el 23.3% de los estudiantes (7 alumnos) se encuentran en el nivel "En proceso", lo que sugiere que presentan dificultades parciales en la comprensión del texto. Finalmente, el 20% de los estudiantes (6 alumnos) fueron clasificados en el nivel "Insuficiente", lo que indica que tienen dificultades significativas para comprender el contenido del texto.

Figura 1

Gráfica de barras de los Resultados del Diagnóstico de 30 alumnos evaluados



Estos resultados evidencian la necesidad de implementar estrategias didácticas diferenciadas que permitan fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, particularmente en aquellos que se encuentran en los niveles "En proceso" e "Insuficiente".

Para apoyar a los alumnos y llevarlos al nivel de logro esperado, implementaré una serie de estrategias didácticas centradas en la comprensión lectora usando materiales visuales, lecturas compartidas y guías de lectura estructuradas en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Además, propicie el trabajo colaborativo en parejas y grupos pequeños para fortalecer el intercambio de ideas, y realizaré intervenciones personalizadas con los alumnos que presenten mayores dificultades. A través de preguntas detonadoras.

Uno de los aspectos que me llamó la atención durante el diagnóstico fue que varios alumnos respondieron incorrectamente la primera pregunta, para ser exactos fueron 13: "Según el texto, ¿cómo puedes protegerte de un nuevo contagio de piojos?". Resulta particularmente interesante que no hayan seleccionado la opción correcta, ya que la respuesta

se menciona explícitamente en la última parte de la lectura utilizada en el diagnóstico, titulada “¡Auxilio, tengo piojos!”. Esto sugiere que, aunque los estudiantes leyeron el texto, pudieron haber tenido dificultades para identificar información específica dentro de él.

Otro error recurrente se presentó en la pregunta número cinco: “¿Para qué fue escrito este texto?”. En este caso, 11 alumnos de los 30 respondieron incorrectamente. Considero que esta dificultad puede estar relacionada con el hecho de que la respuesta no estaba explícitamente mencionada en el texto, sino que requería que los estudiantes hicieran un juicio.

Mollà, 2008 cita a (Beltrán, 2003) quien nos dice que:

Por dos razones: diagnosticar en Educación no pretende demostrar o falsar hipótesis o conjeturas, sino encontrar soluciones correctivas o proactivas, para prevenir o mejorar determinadas situaciones de los sujetos en orden a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje. (P.1)

Haciendo referencia a la cita anterior el diagnóstico educativo no se limita a analizar, sino que busca intervenir y mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante estrategias adecuadas. Por esta razón, se tomó la decisión de aplicar un segundo diagnóstico, específicamente la prueba del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica (SisAT), enfocándose en el apartado de comprensión lectora. Dado que esta evaluación requería la interacción individual con cada estudiante, fue necesario llevarla a cabo en distintos días. (Anexo 2 diagnóstico SisAT)

Durante la aplicación de la prueba, se procedió a realizar preguntas a cada alumno de manera personalizada, observar su desempeño, escuchar atentamente sus respuestas y

registrar los resultados en el momento. Este proceso demandó un tiempo considerable, ya que la evaluación debía realizarse con precisión y detenimiento para obtener información detallada sobre el nivel de comprensión lectora de cada estudiante.

Según las orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica, nos indica que la prueba SisAT se refiere a lo siguiente:

El Sistema de Alerta Temprana (SisAT) es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso de abandonar sus estudios.

La aplicación de la prueba se llevó a cabo de manera individual con cada estudiante, asegurando así un ambiente propicio para la evaluación de su comprensión lectora. Para minimizar distracciones y favorecer la concentración, la prueba se realizó fuera del salón de clases, específicamente, en una banca destinada para la hora del almuerzo, ubicada junto al aula. Se realizó en este lugar por que el alumno tiene que leer en voz alta la lectura que se le presenta.

A cada alumno se le presentó una lectura impresa titulada "Nicolás"(Anexo 3 hoja de trabajo con lectura) y, antes de iniciar la actividad, se le explicó detalladamente cómo se realizaría la evaluación. Se les indicó que, una vez terminada la lectura, se les harían una serie de preguntas relacionadas con el contenido del texto. Asimismo, se les solicitó que primero prestaran atención a la lectura y posteriormente respondan con base en lo que habían leído en voz alta.

Este proceso se llevó a cabo durante la media hora de tolerancia asignada a la hora de entrada, tiempo en el que los alumnos llegan progresivamente a la escuela. Mientras se realizaba la evaluación individual, el resto del grupo permanecía dentro del aula bajo la supervisión y dirección del maestro titular, permitiendo así que la prueba se desarrollara sin interrupciones y en un entorno adecuado para la concentración de los estudiantes evaluados.

Esta experiencia de diagnóstico resultó ser muy interesante y significativa para mí, ya que no suelo realizar este tipo de evaluaciones de manera frecuente. Sin embargo, llevarla a cabo me permitió observar de cerca cómo los estudiantes realmente responden ante una prueba de comprensión lectora. Pude notar diferencias notables en la manera en que cada alumno procesaba y expresaba la información: algunos responden con gran entusiasmo y detalle, extendiéndose al explicar el contenido del texto, mientras que otros, por el contrario, daban respuestas muy breves o incluso mencionan que no recordaban lo que habían leído.

El diagnóstico consistió en cinco preguntas, las cuales realice de manera oral para que cada estudiante responda individualmente, dichas preguntas son las que el diagnóstico menciona que se realicen. La primera pregunta solicitaba que mencionara de qué trata la lectura. Aquí se evidenció una gran variedad en las respuestas: algunos estudiantes ofrecían detalles muy específicos sobre los acontecimientos del texto, mientras que otros se limitaban a mencionar aspectos generales, como el nombre del protagonista, afirmando que se trataba de un niño llamado Martín, sin profundizar en la trama. Además, me percaté de que varios alumnos, al escuchar la pregunta, intentaban voltear la hoja para buscar la respuesta, lo que sugiere que no lograron retener completamente la información leída.

La pregunta número uno planteaba lo siguiente: "¿De qué trata la lectura?". Las respuestas obtenidas pueden agruparse en tres patrones recurrentes. El primer grupo de alumnos describió de manera completa el contenido del texto, mencionando el escenario en el que se desarrolló la historia, los personajes involucrados y la forma en que se resolvió el conflicto.

El segundo grupo incluyó detalles sobre la lectura y los personajes, pero omitió la resolución del conflicto, lo que indica una comprensión parcial del texto. Finalmente, el tercer grupo se limitó a responder con una frase muy breve, como "Se trató de un niño que se llama Martín", sin aportar mayor información sobre el desarrollo o desenlace de la historia.

Ante este tipo de respuestas, SISAT sugiere fomentar la reflexión a través de la pregunta adicional "¿Y qué más?", con el propósito de guiar a los alumnos hacia una respuesta más completa y detallada.

La segunda pregunta del diagnóstico plantea lo siguiente: "¿Por qué no lograba dormir Martín?". La mayoría de las respuestas de los alumnos coincidieron en que la causa era el ruido que escuchaba en su cuarto.

La tercera pregunta del diagnóstico planteaba lo siguiente: "¿Qué era lo único que tranquilizaba a Martín en la noche?". Esta pregunta resultó complicada para gran parte del grupo, ya que varios alumnos solicitaron que se les repitiera.

Un pequeño grupo de estudiantes respondió correctamente, mencionando que lo tranquilizaba saber que no se trataba de un animal grande, y fueron específicos al señalar los animales mencionados en la lectura como posibles opciones.

Por otro lado, algunos alumnos respondieron de manera parcial, sin incluir estos detalles. Sin embargo, la mayoría del grupo proporcionó respuestas que no estaban relacionadas con la lectura o expresaron que no recordaban la información.

Uno de los aspectos que más me llamó la atención fue la cuarta pregunta, que decía: "¿Quién es Nicolás?". La respuesta a esta pregunta se encontraba al final del texto, lo que hacía pensar que sería sencilla de recordar. No obstante, un número considerable de alumnos no logró responder correctamente, a pesar de haber leído el fragmento momentos antes. Esta observación me hizo reflexionar sobre las dificultades que algunos estudiantes enfrentan al retener y comprender la información clave de un texto.

La última pregunta del diagnóstico planteaba lo siguiente: "¿Por qué Martín fue a la cocina sin hacer ruido?". Las respuestas de los alumnos variaron. Una parte del grupo respondió correctamente, indicando que fue en busca de un pedazo de queso para el ratón. Sin embargo, otros estudiantes mencionaron que lo hizo para no despertar a sus padres, aunque esta información no se menciona en la lectura. Asimismo, algunos alumnos expresaron no recordar la razón.

La prueba SISAT incluye un formato de registro de la información, con los aspectos o componentes que serán evaluados, además se precisan las características esperadas para cada nivel de desempeño en relación con la comprensión lectora que son los siguientes:

- **Comprensión general de la lectura:** identifica las ideas o detalles relevantes, reconoce personajes, escenarios o resolución del tema, el recuerdo está organizado.
- **Comprensión parcial de la lectura:** Identifica solo alguna idea o detalles del texto, recuperación incompleta de detalles, enuncia contenido desorganizadamente.

- **Comprensión deficiente:** no identifica ninguna idea ni detalles, menciona frases o enunciados sin relación entre sí, expresa un contenido ajeno a lo leído.

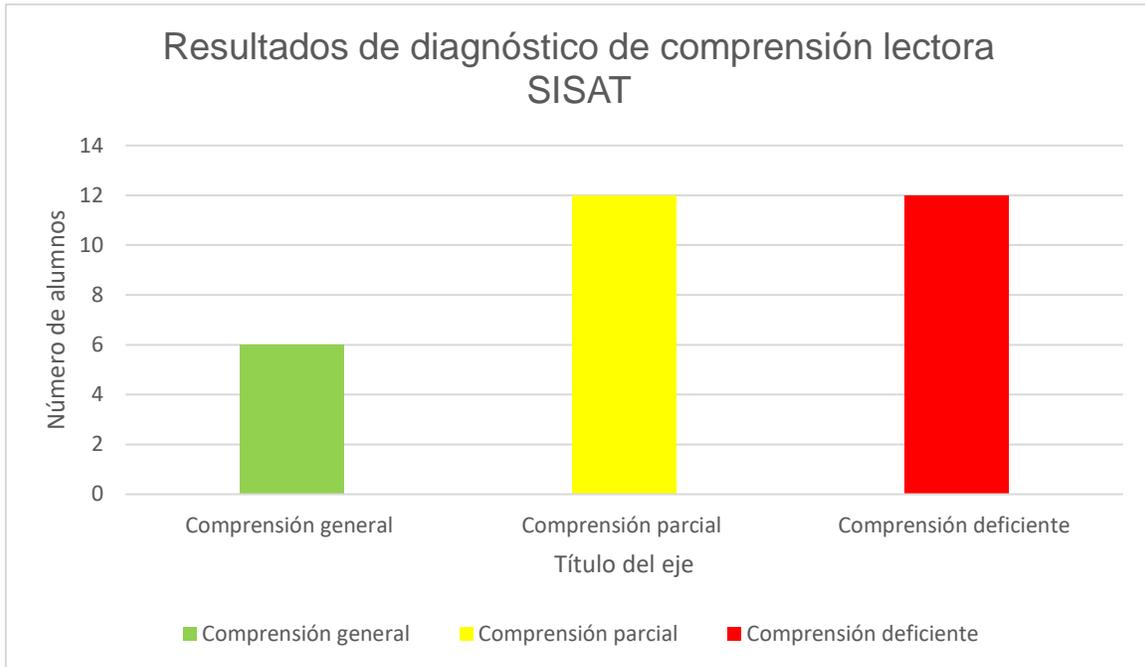
Los datos obtenidos reflejan que de 30 alumnos que solo el 20% de los estudiantes (6 alumnos) alcanzaron un nivel de "Comprensión general de la lectura", lo que indica que pudieron identificar ideas clave, personajes y detalles relevantes del texto de manera organizada y estructurada. En este nivel, los estudiantes demostraron una comprensión detallada de la lectura, mencionando aspectos específicos del contenido leído.

Por otro lado, el 40% de los estudiantes (12 alumnos) se ubicaron en el nivel de "Comprensión parcial de la lectura", lo que significa que lograron identificar solo algunas ideas o detalles del texto, pero su recuperación de información fue incompleta y desorganizada. Estos estudiantes presentaron dificultades para expresar de manera clara y ordenada lo que comprendieron de la lectura.

Finalmente, el 40% de los estudiantes (12 alumnos) se encuentran en el nivel de "Comprensión deficiente", lo que evidencia serias dificultades en la comprensión del texto. Al observar su desempeño, se identificó que algunos alumnos no recordaban partes importantes de la lectura, mientras que otros mencionaban información ajena al contenido del texto. Estos resultados evidencian la necesidad de reforzar la comprensión lectora del grupo, con especial atención en los estudiantes que se encuentran en los niveles "Comprensión parcial" y "Comprensión deficiente".

Figura 2

Gráfica de barras de los Resultados del Diagnóstico de SISAT de 30 alumnos evaluados



Los dos diagnósticos fueron aplicados a la totalidad del grupo y ambos tuvieron como propósito evaluar la comprensión lectora de los alumnos. En ambos casos, los estudiantes respondieron preguntas relacionadas con una lectura previamente planteada, la cual leyeron antes de contestar.

El primer diagnóstico consistió en una prueba de opción múltiple, aplicada de manera grupal en un solo día. Este instrumento permitió obtener una visión general del nivel de comprensión lectora en el grupo, a partir de respuestas escritas que los alumnos seleccionaban con base en la lectura.

Por otro lado, el segundo diagnóstico correspondió a la evaluación del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), el cual fue aplicado de forma individual y en diferentes días,

debido a la disponibilidad de tiempo y espacio. Este instrumento requería que yo leyera las preguntas en voz alta a cada alumno, y ellos respondían de la misma forma, en voz alta, mientras yo registraba sus respuestas. Dado que la aplicación era personalizada, cada sesión dependía del ritmo y del tiempo que el estudiante tardaba en responder, lo que implicó organizar un horario por turnos (por ejemplo, cinco alumnos un día y otros cuatro al siguiente).

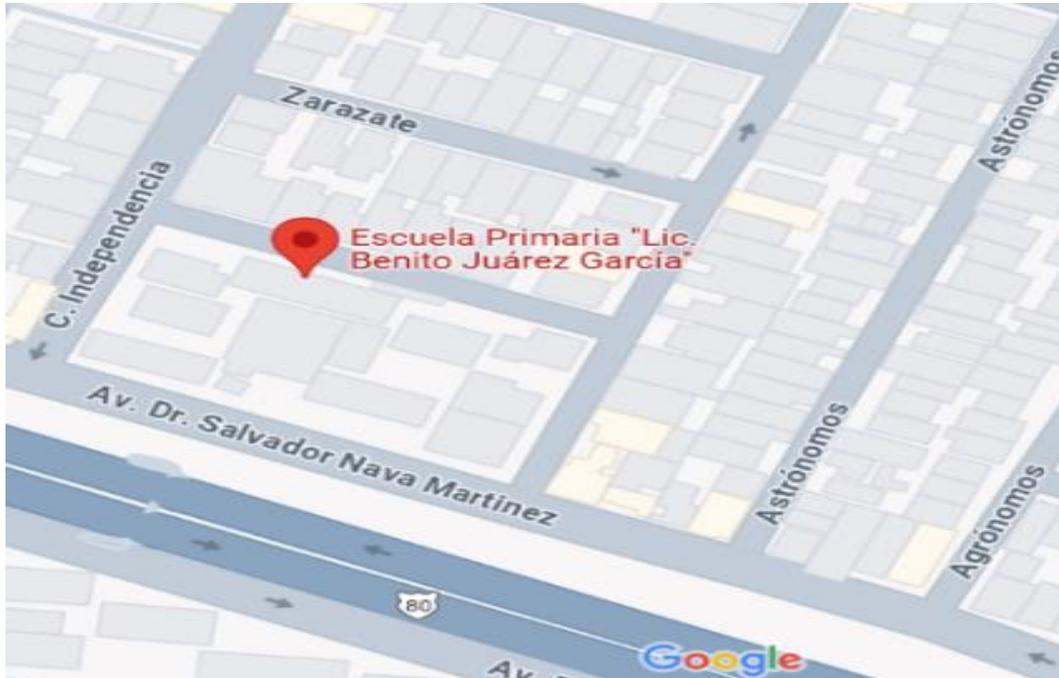
Ambos diagnósticos se complementaron bien, ya que uno se aplicó de manera escrita y grupal, y el otro fue oral e individual. Esto me ayudó a conocer mejor cómo comprendía cada alumno los textos. La información que obtuve me permitió identificar con mayor claridad las necesidades del grupo y planear actividades más adecuadas para favorecer la comprensión lectora. Gracias a esta combinación de diagnósticos, fue posible indagar y diseñar intervenciones.

Características Contextuales

Contexto Externo

La escuela primaria “Lic. Benito Juárez” es una escuela de sector público, del nivel educativo primaria y perteneciente al turno matutino se encuentra ubicada en la ciudad de San Luis Potosí capital, en la colonia Himno Nacional 1 primera sección, en la calle Juan Sebastián Bach #201. En la figura 3 se observa la ubicación de la escuela primaria Benito Juárez desde el acceso a Google Maps.

Figura 3



En cuanto a la seguridad de la zona en la que se encuentra la institución es de poco riesgo, lo cual hace que los alumnos se sientan un tanto seguros al trasladarse a la escuela, la institución se localiza entre la avenida Salvador Nava Martínez lo cual es bastante accesible para el transporte privado y público, aunque también se puede ver como una zona de riesgo ya que es muy transitada por vehículos, camiones públicos y camiones de distintas empresas, aunque los estudiantes no utilizan este acceso algunos padres de familia lo emplean para su desplazamiento. En la figura 4 se observa fachada de la escuela primaria Benito Juárez desde el acceso a Google Maps.

Figura 4

Fachada de la escuela primaria.



La escuela está ubicada en una zona habitacional. A su alrededor se pueden encontrar diferentes tipos de negocios y servicios que forman parte de la vida diaria de la comunidad. Entre los comercios cercanos hay tiendas de ropa, papelerías, panaderías, neverías, y lugares donde se venden utensilios para la cocina y el hogar. También hay estéticas, negocios donde se colocan uñas decorativas, así como puestos y locales de comida que ofrecen distintos platillos. Además, cerca de la escuela se encuentra una plaza comercial que reúne varios de estos servicios en un mismo espacio. En la zona también hay talleres donde reparan automóviles y cambian llantas.

Respecto a las instituciones cercanas, se localizan una secundaria y una universidad. Asimismo, se encuentra una iglesia, este entorno le brinda a la escuela una ubicación estratégica, al estar rodeada de servicios, comercios y centros educativos. Esto favorece una conexión cercana con el contexto y permite que los alumnos estén expuestos a distintos aspectos de la vida social, económica y cultural que los rodea.

El tema de la vialidad es un tema importante para la institución por lo cual está un tránsito escolar que se encarga de regular la fluidez de los carros que pasan frente a la institución, la calle que está frente a la escuela que es Juan Sebastián Bach es una calle poco transitada, la mayoría de carros que pasan por ahí en el horario de entrada y salida de los alumnos son principalmente los pertenecientes a los padres de familia, con ayuda del tránsito escolar los alumnos corren menos riesgo, aparte de este factor los padres de familia ya saben cuál es la dinámica para dejar a sus hijos en la institución.

Los maestros y directores tienen su acceso por el estacionamiento ya que la prioridad de la entrada principal lo tienen los alumnos de esta manera se tiene más un control de las personas que acceden solo por la entrada principal tomando en cuenta la seguridad de los alumnos por que se vigila el acceso a la institución, de igual manera al momento de la salida se le da prioridad a su seguridad puesto que se tienen organización, primero se lo autoriza la salida a primaria menor por el acceso principal de la escuela y primaria mayor por un acceso lateral de la institución, siempre y cuando los alumnos estén acompañados por un familiar o un tutor al momento de salir.

En cuanto a los servicios básicos, la escuela cuenta con todos ellos: luz, agua, drenaje, entre otros. También dispone de servicios de comunicación, como el acceso a internet, al cual

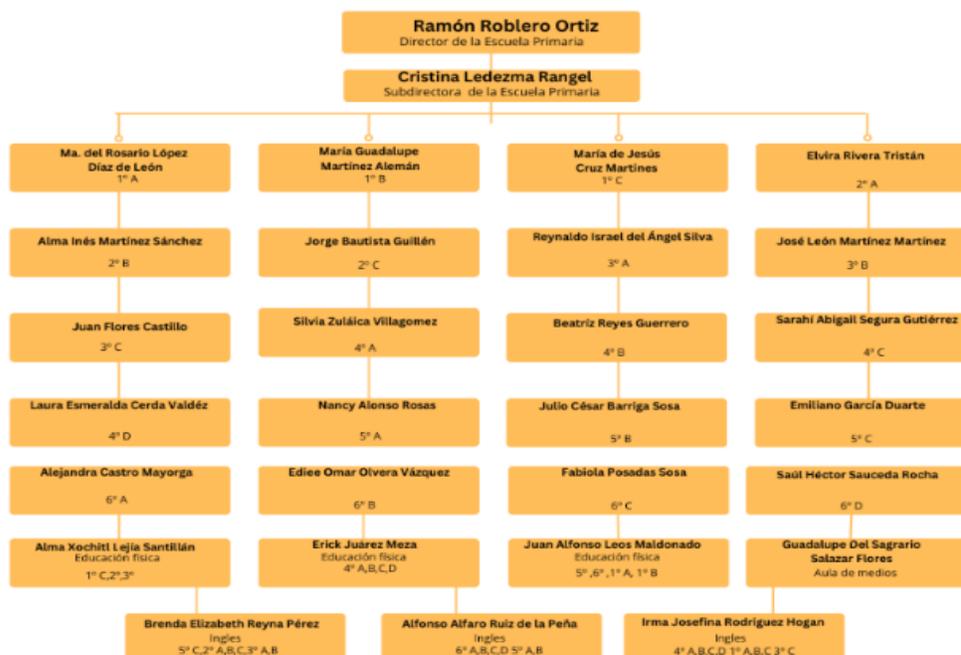
tienen acceso todos los docentes. Incluso durante las jornadas de prácticas, nosotros como practicantes también podemos hacer uso de este servicio desde nuestras computadoras, lo cual facilita el acceso a diversos contenidos que resultan favorables para el aprendizaje de los alumnos.

Contexto interno

La escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” dispone de 20 salones de clase todos en la misma planta dos oficinas administrativas (una para el turno matutino y otra para el vespertino), una sala destinada al personal docente, una bodega para el área de educación física, cuatro sanitarios que son utilizados por ambos turnos y una cooperativa escolar. El edificio se encuentra en condiciones adecuadas para atender a los estudiantes. Uno de los recursos tecnológicos que apoyan el trabajo educativo es el aula de medios, la cual está equipada con 21 computadoras, aunque algunas presentan funcionamiento regular.

Figura 5

Croquis de la Institución, fuente: elaboración institucional



Los espacios que se utilizan con más frecuencia son las dos canchas techadas de la institución, estas para realizar los honores a la bandera, celebraciones importantes, es utilizada para clases de educación física, la mayoría de los espacios con los que se cuenta la institución son utilizados por el alumnado para distintas actividades, se encuentran unas bancas frente a varios salones, recurren a ellas para comer en la hora del recreo para realizar distintas actividades escolares que requieren salir afuera.

La organización y el funcionamiento de la escuela en primer lugar está a cargo de la colaboración del director y su equipo de trabajo, y en segundo lugar de la necesidad de una cooperación estrecha entre los papás y los educadores. La participación de la familia y la comunidad, ayuda a las instituciones a llegar a sus metas para mejorar el aprovechamiento del estudiante.

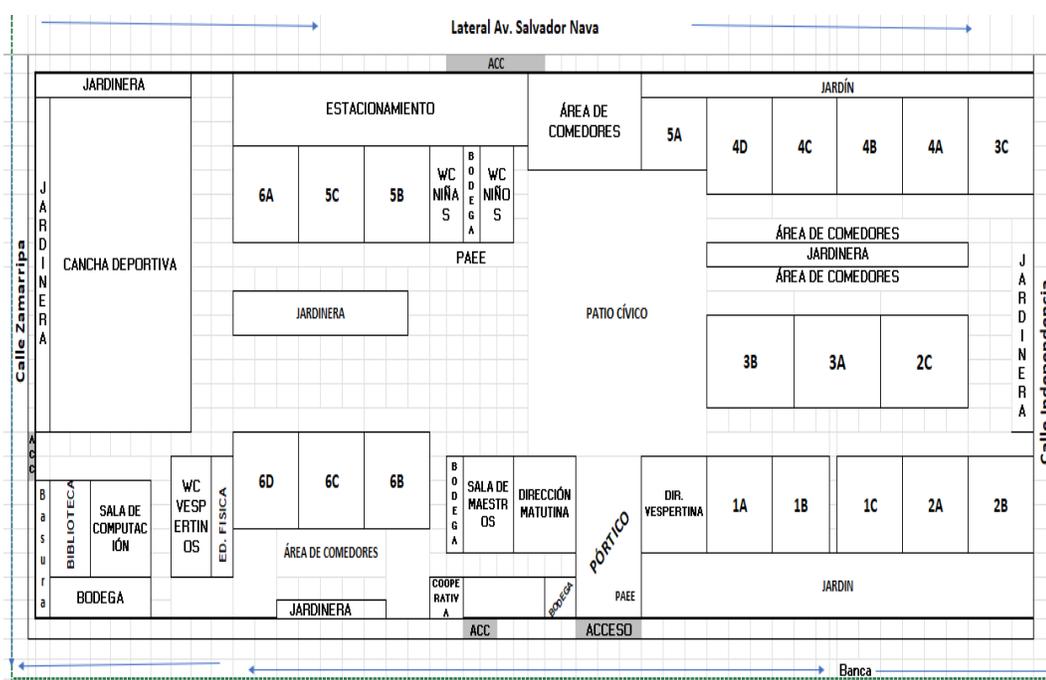
La institución cuenta con 600 alumnos distribuidos en 20 grupos con un maestro titular. El horario de jornada escolar es de 8:00 a 13:00 hrs, el receso tiene un horario dependiendo del grado, puesto que 1° y 2° salen de 10:20 am a 10:50 esto con el fin de que tengan oportunidad de ir con anticipación a consumir los productos que se ofrecen en la cooperativa, posteriormente la salida al recreo de los demás grupos es de 10:30 am a 11:00. El personal de la institución está conformado por director, subdirector, 1 administrativo, 3 personas de apoyo, 1 docente aula de medios, 2 docentes de inglés, 3 docentes educación física y 20 maestros frente a grupo.

En la escuela, la organización por grados está distribuida de la siguiente manera: en primero, segundo y tercer grado existen tres grupos por cada uno, identificados como A, B y

C, lo cual implica que hay tres docentes asignados por grado. En cuarto grado, la matrícula es un poco mayor, por lo que se cuenta con cuatro grupos: A, B, C y D. En el caso de quinto grado, hay nuevamente tres grupos (A, B y C), mientras que en sexto grado se retoma la estructura de cuatro grupos, desde el A hasta el D.

Figura 6

Organigrama del personal docente de la institución



Uno de los puntos que la escuela integra en su misión es formar ciudadanos íntegros: Educar a niños y niñas en los valores fundamentales como la honestidad, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, para que sean ciudadanos ejemplares que contribuyan positivamente a la sociedad.

La escuela no cuenta con una biblioteca general para todo el alumnado; sin embargo, para favorecer el hábito de la lectura, mejorar el lenguaje y estimular la imaginación, cada

aula dispone de un amplio compendio de libros. Estos son utilizados en las actividades requeridas o leídos por los estudiantes cuando así lo desean. Dichos libros fueron entregados por los docentes encargados de la comisión correspondiente.

De igual manera, otros profesores están a cargo de diferentes comisiones, como la asistencia de los alumnos, la puntualidad, el aseo del aula, entre otras. De estas actividades se lleva un registro diario, realizado por los alumnos del grupo responsable de cada comisión. Cada lunes se entrega un banderín al grupo que cumplió con lo solicitado, lo cual me parece una estrategia efectiva para motivar, promover comportamientos positivos y reforzar los valores en los estudiantes.

Contexto áulico

El grupo con el que trabajo actualmente este ciclo que es 2024-2025 es 3 grado grupo “B”, que lo conforman 30 alumnos, 14 niñas y 16 niños, sus edades son entre los 8 y los 9 años. En esta edad Ellos se encuentran en la etapa de operaciones concretas Según Piaget como se citó en (Rubio, 2020), durante esta etapa los niños adquieren la capacidad de resolver problemas a través del lenguaje, lo cual refleja un mayor desarrollo de su inteligencia.

El aula en la que se desarrolla el trabajo educativo es un espacio amplio, con forma rectangular, lo que permite una buena distribución del mobiliario y facilita la movilidad dentro del salón. Cuenta con cuatro ventanas rectangulares distribuidas a los costados, lo que proporciona buena iluminación natural durante la jornada escolar. Una de estas ventanas da hacia el área donde se ubican los grupos de primero y segundo grado, mientras que las otras tres tienen vista hacia el área destinada a los cuartos grados y al comedor escolar. Todas las ventanas están equipadas con cortinas, las cuales se abren o cierran según la actividad que se

esté realizando, permitiendo regular la entrada de luz. Además, el aula cuenta con dos ventiladores que contribuyen a mantener una temperatura adecuada, especialmente en días calurosos, lo cual favorece el confort de los estudiantes durante las clases.

En el aula hay 31 mesabancos, organizados en filas. El acomodo y la distribución de los asientos es decidido por los propios estudiantes, promoviendo así su autonomía. No obstante, en algunas actividades específicas se les solicita que cambien de lugar para favorecer el trabajo en equipo, la participación o el enfoque durante determinadas dinámicas. Al frente del grupo se encuentra el pizarrón, y sobre este hay instalada una televisión, aunque actualmente no se encuentra en uso. A un costado del pizarrón está el escritorio del docente, desde donde organiza y dirige diversas actividades. Frente a este escritorio se encuentra una pequeña mesa de madera, utilizada para colocar libros de los alumnos y una canasta destinada al acceso al baño. Esta canasta contiene jabón líquido y papel higiénico, los cuales son utilizados por los alumnos al momento de solicitar permiso para salir al sanitario.

En la parte trasera del salón, específicamente en la esquina derecha, se encuentra un locker en el que se almacenan diversos materiales utilizados por el docente. Entre estos se incluyen figuras de plástico, hojas de máquina, marcadores, carpetas, colores, entre otros insumos necesarios para las actividades escolares. También se resguardan en ese espacio algunos artículos de limpieza que son aportados por los alumnos, como papel higiénico y jabón, los cuales sirven de repuesto para el contenido de la canasta mencionada anteriormente.

Junto al locker, se encuentra una repisa que contiene los libros correspondientes a diferentes proyectos escolares, así como las libretas de la asignatura de computación. En otra

parte del mismo mueble se ha acondicionado una pequeña biblioteca de aula, con diversos títulos disponibles para la lectura libre de los alumnos. Entre los libros disponibles se encuentran ejemplares de ciencia ficción, cuentos infantiles, fábulas, textos informativos y de diversos géneros, con el propósito de fomentar el gusto por la lectura.

Uno de los recursos tecnológicos con los que cuenta el aula es un proyector instalado en el techo, que se activa fácilmente mediante un control remoto y se conecta a la computadora a través de un cable. Este recurso es de gran utilidad para el desarrollo de las clases, ya que permite proyectar presentaciones, videos educativos y actividades interactivas. Los alumnos muestran gran interés y entusiasmo cuando se utilizan estos materiales, lo cual favorece la comprensión de los contenidos y hace del proceso de enseñanza-aprendizaje una experiencia más dinámica y significativa. Además del proyector, el aula dispone de una impresora que es utilizada principalmente por el maestro titular para imprimir materiales didácticos, tareas, ejercicios o documentos necesarios para las actividades escolares. Este dispositivo también forma parte de los recursos tecnológicos que apoyan la organización y el desarrollo efectivo del trabajo dentro del aula.

Figura 7

Fotografía de interior de la alúa.



En relación con las características del grupo, se trata de estudiantes participativos y creativos, con una marcada preferencia por actividades lúdicas, tanto dentro como fuera del aula. Disfrutaban especialmente las pausas activas, las cuales favorecen su bienestar y disposición al aprendizaje. Asimismo, muestran un gran interés en trabajos que incluyan dibujo, en los cuales demuestran notable habilidad. El grupo manifiesta agrado por el trabajo en equipo y la escucha de cuentos. Además, se destaca su disposición a ayudar a compañeros que enfrentan dificultades en la realización de tareas, brindando apoyo en todo lo necesario.

Describe y focaliza el problema.

A partir de los instrumentos diagnósticos aplicados, se pudo observar que los estudiantes presentan diversas dificultades en el proceso de comprensión lectora. En una primera etapa, se aplicó una evaluación grupal con preguntas de opción múltiple, basada en una lectura previa. Esta prueba permitió obtener un panorama general del nivel de comprensión del grupo.

Según los resultados obtenidos, el 20% de los estudiantes mostró una comprensión general de la lectura, logrando identificar información explícita del texto y responder correctamente a la mayoría de las preguntas. El 40% presentó una comprensión parcial, es decir, respondieron correctamente a algunas preguntas, pero tuvieron dificultades para identificar detalles importantes o realizar inferencias sencillas. Finalmente, el otro 40% se ubicó en el nivel de comprensión deficiente, lo cual se reflejó en respuestas incompletas, confusas o incorrectas, incluso en preguntas guiadas.

Posteriormente, se aplicó de manera individual la prueba del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), cuyo objetivo es que los colectivos docentes detecten a tiempo a los alumnos en riesgo de rezago o incluso abandono escolar, al contar con información sobre la cual puedan decidir e intervenir oportunamente para lograr su permanencia en la escuela. En este caso, el enfoque se centró particularmente en el aspecto de la comprensión lectora, ya que se ha identificado como una de las áreas con mayores retos dentro del grupo. La aplicación se realizó de forma individual, lo cual permitió crear un ambiente adecuado para observar de manera más precisa el desempeño de cada alumno.

Durante esta segunda evaluación se observaron con mayor claridad algunas dificultades específicas. Por ejemplo, varios estudiantes expresaron no recordar elementos clave del texto, como los personajes o lo que ocurrió en la historia. Además, al responder a las preguntas de manera oral, muchos ofrecieron respuestas muy breves o generales

Estas evidencias permiten concluir que, aunque los estudiantes pueden leer en voz alta con cierta fluidez, tienen dificultades para construir el significado global del texto. En particular, muestran carencias en habilidades como la identificación de personajes, la secuencia de hechos, la realización de inferencias y la formulación de respuestas con base en la información leída.

Plantea los propósitos considerados para el plan de acción.

- Fomentar en los estudiantes el gusto por la lectura, creando un ambiente en el que leer sea una actividad placentera, voluntaria y significativa, para que se involucren de manera activa y motivada en cada experiencia lectora.

- Promover actividades que partan de los conocimientos previos de los alumnos, donde puedan establecer predicciones, formular hipótesis y conectar lo que leen con lo que ya saben, favoreciendo una comprensión más profunda y personal de los textos.
- Desarrollar habilidades de comprensión lectora que les permitan construir significado por sí mismos, como activar conocimientos previos, anticipar el contenido y hacer inferencias.

Incluye la revisión teórica que argumenta el plan de acción (presupuestos psicopedagógicos, metodológicos y técnicos).

Anderson y Pearson (1984) definieron la comprensión lectora como “un proceso mediante el cual el lector no sólo comprende, sino que también elabora un significado en su interacción personal con el texto” (como se citó en Vázquez, Hernández, Valdés, & Valenzuela, 2015,)

La comprensión lectora no solo implica entender las palabras de un texto, sino también darle un significado personal a lo que se lee.

En el sentido de la comprensión encuentro a (Cairney, 2018) y documenta que "comprender, significa saber por sí mismo, construir el significado y, en el proceso, aumentar la propia comprensión del mundo en toda su riqueza textual. "por lo tanto Leer nos da la oportunidad de construir nuevos conocimientos, y qué mejor que comprender lo que leemos para aplicarlo en nuestra vida diaria.

Vinculando el concepto de comprensión lectora con el de comprender, a partir de Morales y Ramos (2014), citando a Matute (2001) se le da sentido a "La lectura es un proceso esencial para que el niño adquiera nuevos conocimientos en la etapa escolar, siendo una

modalidad del lenguaje que permite la comprensión de un mensaje escrito a través de códigos visuales". Desde esta perspectiva, la lectura no es solo una decodificación de signos, sino un proceso que involucra la interpretación y apropiación de la información.

La lectura no es solo decir palabras, sino que implica pensar, reflexionar y entender lo que se está leyendo. Es un proceso en el que el lector participa activamente, conectando lo que lee con lo que ya sabe. En este sentido, Rentería (2018) señala que:

La lectura es un proceso cognitivo por medio del cual se establece una interacción entre el lector y el texto, y genera una comprensión del mismo a través del reconocimiento de la idea o ideas principales que este aporta, y del mensaje que transmite el autor, lo cual da lugar a la reconstrucción de significados o conocimientos, según la capacidad interpretativa e interés del lector (p.96)

Esto quiere decir que, para comprender un texto, no solo se necesita saber leer las palabras, sino también pensar en lo que significan, entender el mensaje del autor y conectar la información nueva con lo que ya se conoce. Por eso, la lectura también depende de lo que el alumno ha aprendido antes. A partir de esto, podemos relacionar la comprensión lectora con el desarrollo personal y escolar de cada estudiante, ya que lo que viven y experimentan influye en cómo entienden lo que leen.

Tal como afirma Carrera y Mazzarella (2001) citando a Vygotsky:

Señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. (p.4)

Dicho lo anterior, la comprensión lectora no es solo entender las palabras de un texto, sino también pensar en su significado y relacionarlo con lo que ya saben. En este sentido, los alumnos llegan al aula con una serie de experiencias previas que desempeñan un papel crucial en la manera en que comprenden los textos. Estos conocimientos previos no solo incluyen lo que saben acerca del mundo, sino también el vocabulario, las ideas previas y las situaciones con las que han tenido contacto a lo largo de su vida.

El contexto y las vivencias previas del estudiante son determinantes en el proceso de comprensión, ya que permiten que el lector relacione la información nueva con lo que ya conoce. Esto se hace evidente en las situaciones cotidianas dentro del aula, especialmente cuando, al leer ciertos textos, los alumnos suelen compartir experiencias personales o situaciones similares a las descritas en la lectura. Esta interacción entre el contenido del texto y la experiencia personal del estudiante no solo favorece la comprensión profunda, sino que también permite que los alumnos construyan nuevos significados a partir de lo que han aprendido previamente, facilitando un aprendizaje más significativo. Comprensión lectora hace referencia que mientras se lee se va creando un significado de lo que uno entiende

En este sentido, Cairney (2018) señala que:

La lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos y de otros basados en los textos. Los lectores eficientes, afirmaba, utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir el significado. (p.18)

Tomando como referencia la cita anterior la comprensión lectora no ocurre en un vacío, sino que se construye sobre el conocimiento previo que los estudiantes traen consigo.

Este conocimiento no solo se refiere a la lengua en sí, sino a las experiencias de vida, las interacciones sociales y culturales, y el entorno familiar que enriquecen el proceso de interpretación de textos.

Tras la revisión teórica realizada, se puede comprender que la comprensión lectora es un proceso complejo, dinámico y profundamente influenciado por los conocimientos previos, la experiencia personal y el contexto del lector. Los planteamientos de Anderson y Pearson (1984), Cairney (1992), Matute (citado en Morales y Ramos, 2014) y Vygotsky (citado en Carrera y Mazzarella, 2001) coinciden en señalar que leer no es únicamente decodificar palabras, sino construir significado a partir de una interacción activa entre el lector y el texto.

Con base en lo anterior, propongo el siguiente concepto de comprensión lectora: Considero que todas las personas poseemos conocimientos previos que influyen directamente en la forma en que interpretamos lo que leemos. A medida que avanzamos en la lectura, no solo accedemos a nueva información, sino que también la conectamos con lo que ya sabemos, dando lugar a la construcción de nuevos significados.

Desde esta perspectiva, la comprensión se manifiesta como un proceso en el cual el lector, mientras lee, despliega su capacidad para entender, interpretar y otorgar sentido personal a un texto. Una buena comprensión lectora no solo permite disfrutar de la lectura, sino que también facilita el aprendizaje y la aplicación de lo leído en diversos contextos. Por ello, se trata de una habilidad fundamental en la educación y en la vida cotidiana, ya que fortalece la capacidad reflexiva del individuo y su posibilidad de interactuar de manera crítica y consciente con el mundo que lo rodea.

Adentrarnos al proceso de lectura, cito a Solé (1999) que dice que plantea que este se desarrolla mediante tres momentos fundamentales:

Antes de la lectura:

- Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y enseñar a leer debe tener esto en cuenta. Los niños y los maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer.
- Dado que podemos hacer diferentes cosas con la lectura, es necesario articular diferentes situaciones oral, colectiva, individual y silenciosa, compartida y encontrar los textos más adecuados para lograr los objetivos que nos proponemos en cada momento. La única condición es lograr que la actividad de la lectura sea significativa para los niños, responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir.
- Antes de la lectura, el profesor debería pensar en la complejidad que la caracteriza y simultáneamente, en la capacidad que tienen los niños para enfrentarse a su manera a dicha complejidad.
- Para leer es necesario que el niño sepa qué debe hacer, conozca los objetivos que se pretende lograr con su actuación-, sienta que es capaz de hacerlo, piense que puede hacerlo, tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa y encuentre interesante lo que se le propone que haga.
- Se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.

- Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga «¡Fantástico! ¡Vamos a leer!», sino en que lo digan lo piensen-ellos. Esto se consigue que planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos de los alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación.
- Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema es habitual que los alumnos sobre todo y son pequeños, explican aspectos o experiencias propias sobre el tema, cuya relación puede ser evidente para ellos.
- Para establecer predicciones nos basamos en los mismos aspectos del texto que antes hemos retenido: su perestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por su puesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto.
- Es muy importante. Formular hipótesis, hacer predicciones, exige correr riesgos, pues por definición no implican exactitud de lo predicho o formulado. Para correr riesgos es necesario estar seguros de que se pueden correr, es decir, de que uno no va a ser sancionado por aventurarse.

- En general, las preguntas que pueden sugerirse acerca de un texto guardan estrecha relación con las hipótesis que pueden generarse sobre él y viceversa. Si las considero en un apartado distinto es por el hecho de que no son asimilables. (pp.77-87)

En relación con la cita anterior, considero muy valioso todo lo que se plantea, ya que el inicio de la lectura representa un momento clave para captar la atención de los alumnos y motivarlos para que no vean la lectura como algo aburrido o difícil. Los textos seleccionados para esta intervención resultaron especialmente interesantes para los alumnos, ya que abordaban temas relacionados con los animales, un contenido que ha sido trabajado previamente en clase y que genera gran entusiasmo en el grupo. A los estudiantes les gusta aprender cosas nuevas sobre los animales, y con frecuencia expresan su interés diciendo frases como: “¿Cuándo vamos a ver más cosas de animales?”.

Por esta razón, preparé este momento con intención, eligiendo textos que fueran realmente atractivos para ellos, tomando en cuenta sus gustos e intereses. Además, procuré que fueran comprensibles para la mayoría del grupo, de modo que pudieran disfrutar la lectura y comprender su contenido. Me tomé el tiempo para buscar e investigar cuentos adecuados y llamativos, con el objetivo de lograr una mayor participación e involucramiento por parte de los alumnos al sentirse identificados con los temas tratados. Asimismo, antes de comenzar la lectura, los alumnos compartieron lo que ya sabían sobre el tema o sobre elementos relacionados con el texto. Esto les permitió activar sus conocimientos previos y establecer conexiones con lo que estaban a punto de leer, facilitando así la construcción de su propio significado. A través de preguntas detonadoras y del diálogo guiado, los ayudé a

observar detalles del texto, como el título y las imágenes, lo cual los llevó a formular hipótesis y predicciones sobre el contenido.

Durante la lectura:

- La información del texto se integra en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión.
- Aunque sea a un nivel inconsciente, los lectores, a medida que leemos, predecimos, nos planteamos preguntas, recapitulamos la información y la resumimos, y nos encontramos alerta ante posibles incoherencias o desajustes. Es un proceso que se da, además, de forma constante pero que a veces no se da: cuando no se aprende a leer de forma adecuada.
- Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos.
- Tratar que el alumno sea un lector activo, que construye una interpretación del texto a medida que lo lee.
- Una manera de implicar más a los participantes puede consistir en que ellos formulen a su vez preguntas para ser respondidas por todos tras la lectura; o bien que planteen sus dudas y confusiones; o que elaboren un pequeño resumen, individualmente o en parejas, para contrastar y enriquecer el que realiza el «responsable».

- Las lagunas en la comprensión pueden ser atribuidas o bien a no conocer el significado de algunos de los elementos a que me refiero, o bien al hecho de que el significado que el lector puede atribuir no es coherente con la interpretación que va realizando del texto.
- Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, no hay que hacer mucho más de lo que resulta de imprescindible para que pueda comprenderse el texto: discutir con los alumnos los objetivos de la lectura; trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero no cargas abrumadoras para el alumno; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes; enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y a buscar verificación para sus hipótesis; explicar a los niños qué pueden hacer cuando se encuentran problemas con el texto.
(pp.101-106)

Coincido con lo planteado en la cita anterior, ya que durante la lectura se da un proceso fundamental: el lector interactúa constantemente con la información nueva del texto y la va integrando con los conocimientos que ya posee. Esta relación entre lo que el alumno sabe y lo que va descubriendo permite que la comprensión sea más profunda y significativa.

Por esta razón, seleccioné estrategias para trabajar esta etapa, tomando en cuenta tanto los objetivos didácticos como las características e intereses del grupo. En el caso particular de mis alumnos, observé que disfrutaban leer en voz alta, por lo cual apliqué la estrategia de lectura compartida. Esta modalidad favoreció la participación activa de todos los estudiantes y mantuvo su atención e interés, ya que permanecieron atentos al momento en que les

correspondía leer. A medida que se desarrolló la lectura, cada alumno fue construyendo su propia interpretación del texto, con el acompañamiento tanto mío como del grupo.

Asimismo, durante esta etapa es esencial que se brinde un espacio para que los alumnos expresen sus dudas, especialmente aquellas relacionadas con el significado de palabras o frases que no comprenden. Ignorar estas dudas podría afectar negativamente la interpretación del texto, llevándolos a elaborar ideas equivocadas o poco coherentes sobre el contenido. Por esta razón, el docente debe estar atento para intervenir oportunamente y clarificar estos aspectos. Las estrategias propuestas para esta fase deben plantear metas claras, con un nivel de dificultad moderado y adecuado a las capacidades de los alumnos, en concordancia con lo que establecen el plan y programa de estudios.

Después de la lectura

- Enseñar a formular y a responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa.
- La puesta en práctica de secuencias didácticas que requieran la actividad conjunta del profesor y los alumnos en torno a la lectura, secuencias en las que aquél puede seguir de cerca el proceso que éstos realizan.
- La intención de utilizar las informaciones que se obtienen en la situación de enseñanza como instrumento de reflexión sobre la práctica y para proceder a evaluarla. Esa finalidad puede conducir, entre otras cosas, a una mayor sistematización en la recogida de datos y a su plasmación en hojas de registro, pautas, etc. (pp.117-126)

En relación con lo anteriormente expuesto, apliqué estrategias efectivas después de la lectura, siendo una de las principales el uso de preguntas relacionadas con el texto. Esta actividad permitió que los alumnos recordaran lo que leyeron, reflexionaran sobre ello y expresaran sus ideas. Me aseguré de que las preguntas estuvieran bien planteadas, ya que se siguió el ejemplo de las preguntas planteadas en la prueba SisAT de igual manera que estuvieran relacionadas con el contenido del cuento y de guiar el proceso con ejemplos y explicaciones claras, lo cual motivó a los estudiantes a responder con mayor detalle y profundidad, evitando respuestas cortas o incompletas. Se realizó una retroalimentación al concluir la actividad, lo cual resultó fundamental para fortalecer el proceso de aprendizaje. Este espacio permitió aclarar dudas, la retroalimentación contribuyó a que los estudiantes comprendieran mejor sus logros y áreas de oportunidad, favoreciendo un ambiente de confianza y mejora continua en el aula.

Además de los momentos propuestos por Solé, antes, durante y después de la lectura para consolidar la comprensión después de la lectura, otros autores como Baumann (1985, citado en Solé, 1999) han propuesto enfoques estructurados que permiten guiar a los alumnos en este proceso de manera progresiva y efectiva. Este autor plantea un modelo de enseñanza directa de la comprensión lectora, etapas que pueden articularse con las fases del proceso lector que son las siguientes y se retoman las que tienen más relación con lo que se trabajará en las estrategias:

- Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.

- Enseñanza directa. El profesor muestra, explica y describe la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto.

En coherencia con este modelo anterior mencionado, al iniciar la clase se les mencionó a los alumnos el objetivo de la actividad, lo cual favoreció que comprendieran la intención del trabajo y lo que se esperaba lograr. Durante el desarrollo de las estrategias, se aplicó la enseñanza directa, ya que se explicó detalladamente en qué consistía la actividad, paso a paso, y se proporcionaron ejemplos concretos que sirvieron de guía para que los estudiantes pudieran desarrollar su comprensión con mayor claridad. Finalmente, se realizó una retroalimentación, donde se revisaron y discutieron las respuestas de los alumnos, lo que permitió reforzar los aprendizajes y resolver dudas. Esta estructura favoreció no solo la participación activa, sino también una comprensión más profunda del texto trabajado, en línea con lo que proponen Solé y Baumann (1999): respecto al acompañamiento docente en la comprensión lectora.

Las habilidades involucradas en la comprensión lectora y la lectura según Solé (1999):

Aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se habla. (p.18)

La predicción representa una habilidad esencial en el proceso de comprensión lectora, permite al alumno anticipar el contenido del texto a partir de indicios previos como títulos, imágenes, estructura y conocimientos personales. Esto fue algo que se evidenció a lo largo

de las intervenciones, ya que los alumnos, antes y durante la lectura, realizaban anticipaciones de manera espontánea al observar las ilustraciones, leer el título o comentar lo que creían que pasaría en la historia.

Al inicio de cada sesión, se generaban espacios para que compartieran lo que sabían sobre el tema o para que hicieran hipótesis basadas en elementos visuales o textuales. Durante la lectura, se retomaban estas predicciones para compararlas con lo que realmente sucedía en el texto, lo cual despertaba su interés y motivación. Esto no solo activó sus conocimientos previos, sino que también favoreció la construcción del significado durante la lectura, porque los alumnos se involucraban activamente con el contenido y trataban de verificar si lo que imaginaron coincidía con lo que estaban leyendo.

La predicción ocupa un lugar fundamental dentro de la comprensión lectora, involucra la elaboración de hipótesis que el lector contrasta y ajusta conforme avanza en el texto. En este sentido, la autora Solé (1999) señala que “la habilidad de predicción se refiere a la implicación activa del lector en un proceso de anticipación e inferencia continua, basado tanto en la información que aporta el texto como en su propio bagaje de conocimientos y experiencias previas.”

Cuando este proceso de hipótesis no se activa, la lectura tiende a ser ineficaz, dado que el estudiante no solo presenta dificultades para comprender el texto, sino que muchas veces no es consciente de que no lo está comprendiendo. Esto se traduce en una lectura pasiva y descontextualizada, sin posibilidad de autorregulación ni ajuste. Por el contrario, cuando el lector elabora y contrasta sus hipótesis a lo largo de la lectura, se genera un proceso dinámico de interpretación y verificación que fortalece la comprensión.

Desde el enfoque, fomentar la predicción debe ser una práctica explícita en el aula. Esto puede lograrse a través de actividades previas a la lectura, como la observación de ilustraciones, el análisis de títulos y subtítulos, y la formulación de preguntas anticipatorias.

Otra de las habilidades involucradas en la comprensión lectora es la inferencia que para esto se retoma nuevamente a la autora Solé (1999) explica que:

La inferencia es una habilidad clave en la comprensión lectora, ya que implica ir más allá de lo que el texto expresa de manera literal. Consiste en deducir información implícita a partir de lo que se dice explícitamente, estableciendo conexiones con los conocimientos previos del lector. Estas inferencias, especialmente las que requieren elaboración personal, demandan que el lector acceda a su bagaje cognitivo más amplio, integrando información nueva con sus experiencias, saberes y reflexiones. (p.100)

Durante las intervenciones, fue posible observar que los alumnos realizaron inferencias a lo largo de la lectura de los cuentos. Esto se evidenció cuando interpretaban lo que sentían o pensaban los personajes, incluso sin que el texto lo dijera directamente. Por ejemplo, al leer ciertos fragmentos, los estudiantes dedujeron cómo podría continuar la historia, por qué un personaje actuaba de cierta manera o qué consecuencias tendría una acción dentro del relato.

A partir de estos planteamientos, es posible reconocer la importancia de seleccionar textos adecuados que permitan poner en práctica las habilidades mencionadas. En este sentido, el cuento se presenta como un recurso didáctico ideal, especialmente en los primeros

años de escolaridad, ya que, por sus características narrativas, facilita el desarrollo de habilidades como la predicción e inferencia.

En esta línea, (Ríos, 2013, citando a Pastoriza, 1993) menciona lo siguiente:

El cuento maravilloso permite a los niños de la escuela primaria intercalar conocimientos al saber vital y a la naturaleza, mezclados con el elemento mágico o sobrenatural. Así mismo, es importante que el niño logre interesarse por la lectura de éstos, tomando en cuenta tres objetivos fundamentales del cuento en la escuela primaria:

- Divertirse. La lectura del cuento servirá al niño de pasa tiempo y le proporcionará placer y entendimiento.
- Formarse. El cuento ayudará al alumno a reconocer los valores éticos y estéticos, formar juicios críticos y fomentará el gusto por la lectura;
- Informarse. El cuento podrá orientar y enterará al niño de diferentes temas que se traten en los relatos." (p.34)

A partir de lo anterior, se comprende que el cuento maravilloso no solo entretiene, sino que también es un recurso didáctico poderoso que permite desarrollar el pensamiento crítico, promover valores y enriquecer el vocabulario y la comprensión lectora de los estudiantes. Además, su componente mágico despierta la imaginación y favorece una actitud positiva hacia la lectura desde los primeros años escolares. Por ello, se incluyó el uso de cuentos en las estrategias aplicadas para mejorar la comprensión lectora durante mi intervención.

En coherencia con lo anterior, se considera pertinente utilizar el cuento como recurso didáctico en el presente trabajo, ya que, tal como afirma Méndez (2017):

Es un recurso didáctico flexible que puede ser utilizado por cualquier área de estudio y para trabajar temas transversales en la institución educativa. Además, su aspecto lúdico permite que los niños y adolescentes vayan por caminos de la imaginación y fantasía, lo que despierta su creatividad y contribuye a crear vínculos entre el maestro y los estudiantes, lo que trae como consecuencia, motivación y actitud positiva hacia el área de estudio. (p. 41)

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, “la comprensión lectora se considera un desafío para desarrollar el pensamiento reflexivo de los estudiantes. Para fortalecer la comprensión lectora se aborda una unidad de comprensión y producción de textos académicos” (Rodríguez, 2024). Esta visión se hizo tangible en la práctica a través de las estrategias que planeé y apliqué durante la intervención, como el uso de una hoja de trabajo dividida en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Antes de leer, los estudiantes activaron sus conocimientos previos sobre elefantes y colores; durante la lectura, anotaron lo que iban comprendiendo de cada fragmento; y al finalizar, escribieron lo que entendieron del cuento Elmer, el elefante de colores. Estas actividades les permitieron conectar ideas, expresar sus interpretaciones de forma escrita y reflexionar sobre el mensaje del texto, favoreciendo así una comprensión más profunda y significativa.

Además, en consonancia con lo planteado por Ramírez (2024), quien señala que “la Nueva Escuela Mexicana considera la comprensión lectora como un desafío para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes”, se promovieron actividades que

apuntaron a este propósito. Durante las actividades de comprensión lectora, impulso el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo al generar espacios en los que los alumnos pueden expresar sus opiniones personales a partir de los textos leídos. A través de preguntas abiertas y actividades de discusión guiada, los estudiantes analizan el contenido, identifican el mensaje central, evalúan las acciones de los personajes y relacionan lo leído con su vida cotidiana. Esta metodología les permitió no solo comprender el texto, sino también desarrollar una postura propia frente a lo leído, favoreciendo una lectura activa, significativa y crítica.

En el presente informe se propone la implementación de diversas estrategias con el propósito de favorecer la comprensión lectora en los estudiantes. En este sentido, resulta pertinente retomar el concepto de estrategia educativa desde una perspectiva teórica que respalde su aplicación en el ámbito escolar. En palabras de Vargas (2020):

En consideración a diferentes concepciones y abordajes, para el investigador la estrategia educativa es un procedimiento (conjunto de acciones) dirigidos a cumplir un objetivo o resolver un problema, que permita articular, integrar, construir, adquirir conocimiento en docentes y estudiantes en el contexto académico. (p.21)

Asimismo, el mismo autor, citando a Acosta (2020), amplía la comprensión del término al señalar que las estrategias de enseñanza pueden entenderse como "todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se le proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información; es decir, procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos." Esta definición subraya el papel activo del docente en el diseño y la aplicación de recursos didácticos que

faciliten una comprensión más profunda y duradera, lo cual es especialmente relevante cuando se trata de fortalecer la comprensión lectora.

En esta misma línea, Cairney (2018) destaca que:

Las estrategias de enseñanza, a su vez, deberían promover el interés del lector por el texto, la construcción de significados, la respuesta del lector y el diálogo sobre los puntos de vista personales. Los lectores necesitan ayuda para descubrir las posibilidades que les ofrece el lenguaje escrito para su aprendizaje y disfrute. (p.18)

Plantea el plan de acción donde se describen el conjunto de acciones y estrategias que se definieron como alternativas de solución

Al desarrollar este informe de prácticas profesionales, fue necesario diseñar un plan de acción en el que se establecieron los propósitos a cumplir mediante la implementación de diversas estrategias didácticas, con el fin de abordar el problema identificado en el diagnóstico: la comprensión lectora de los estudiantes. Para la elaboración de este plan se tomaron en cuenta los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) del Programa de Estudio 2022, correspondientes a fase 4, que es la que abarca a los estudiantes de tercer grado de primaria. Estos procesos permitieron vincular las actividades propuestas con los propósitos de cada estrategia.

Cada sesión inició con la presentación del propósito de aprendizaje, de forma clara y sencilla para que los estudiantes supieran qué se esperaba lograr al finalizar el trabajo del día. A continuación, se procedía con la lectura del texto planeado, ya fuera mediante una lectura compartida o una lectura realizada por mí como docente. Durante el desarrollo de la lectura,

se fomentó en los estudiantes la participación activa, permitiendo que expresaran sus opiniones, formularan inferencias, hicieran predicciones sobre lo que podría ocurrir en el texto, y compartieran comentarios personales relacionados con el contenido. En las sesiones de lectura compartida, los alumnos mostraron entusiasmo por participar leyendo en voz alta, lo que contribuyó a fortalecer su fluidez lectora y su motivación.

Al finalizar la lectura, se realizaba un espacio de retroalimentación con todo el grupo, en el cual se discutía de manera colectiva el contenido del texto. Este espacio era guiado a través de preguntas detonadoras que buscaban profundizar la comprensión, promover la reflexión y conectar lo leído con experiencias previas o conocimientos propios. Como docente, mi rol era el de facilitadora, asignando turnos de participación y estimulando la escucha activa entre los compañeros. Posteriormente, se desarrollaban actividades complementarias que variaban según el propósito de cada sesión. A continuación, se presenta el plan de acción, donde se describe de manera general cómo se llevaron a cabo las actividades en cada sesión, las estrategias aplicadas y los resultados observados.

Nombre de la actividad	Propósito	PDA	Fecha de aplicación	Producto
Recreación con plastilina	Que los alumnos, a partir de la lectura y la comprensión de un cuento, sean capaces de interpretar el texto de forma personal y creativa, mediante la representación en plastilina de los	Realiza recreaciones orales o escritas, acompañadas de una representación gráfica.	13 de marzo del 2025	Creación de plastilina

	elementos, personajes o escenas principales que hayan comprendido.			
Conversación escrita	Que los alumnos, a partir de la lectura y la comprensión de un cuento, intercambien ideas por medio de una conversación escrita, en la que expresen lo que comprendieron del texto, compartan interpretaciones y formulen preguntas o comentarios sobre el contenido	Escucha las ideas de otros y otros, y expresa las propias con respeto.	25 de marzo del 2025	Hoja de trabajo
Lectura compartida	Que los alumnos comprendan un texto leído de manera grupal mediante la lectura compartida, activando conocimientos previos, anticipando el contenido y realizando inferencias, así como respondiendo	Identifica y establece relaciones causa- efecto en una narración.	1 de abril del 2025	Hoja de trabajo

	preguntas que les permitan expresar lo que entendieron.			
Lo que comprendí	Que los alumnos comprendan un texto leído en voz alta y expresen lo que entienden de cada fragmento, identificando las ideas o detalles relevantes, así como reconociendo a los personajes, los escenarios y la resolución del problema.	Comprende, a partir de la lectura de textos descriptivos, que hay formas detalladas para describir a las personas y los lugares, señalando características.	3 de abril del 2025	Hoja de trabajo

Describe las prácticas de interacción en el aula

Durante el periodo de prácticas profesionales en el grupo de 3° grado de la escuela primaria Benito Juárez, mi experiencia ha sido sumamente grata y enriquecedora. Desde el primer día, los alumnos mostraron interés por entablar una relación cercana conmigo, ya fuera haciéndome preguntas personales o compartiendo aspectos de su vida cotidiana. Resulta especialmente significativo observar cómo los estudiantes, de manera espontánea, se

acercaban a contarme experiencias, juegos que disfrutaban, actividades que les gustan hacer y temas que les generan curiosidad. Esta disposición al diálogo generó un ambiente de confianza mutua que favoreció la interacción constante durante las sesiones de clase.

Al observar al grupo, se puede notar que los alumnos disfrutaban especialmente de actividades recreativas, tales como dibujar, pintar, modelar con plastilina y realizar manualidades. Durante una intervención en la que se utilizó plastilina para representar elementos de un cuento, los estudiantes demostraron un alto grado de dedicación y atención al detalle en sus creaciones, lo cual reflejaba no solo su compromiso, sino también su comprensión del contenido abordado. Del mismo modo, al trabajar con materiales menos comunes como acuarelas, los alumnos mostraron entusiasmo.

Acciones

Durante las sesiones de intervención, se promovió de manera constante la participación activa de los alumnos a través de preguntas relacionadas con los textos leídos, comentarios motivacionales y espacios de expresión libre. Los estudiantes mostraban entusiasmo por participar, solicitaban intervenir de manera voluntaria, y su ejemplo motivaba a sus compañeros a hacer lo mismo. Al inicio de cada actividad de lectura, se les planteaban preguntas anticipatorias como: “¿De qué creen que tratará el cuento?” o “¿Qué saben sobre este tema?”, lo cual permitía activar sus conocimientos previos.

A lo largo de la lectura, se continuaba con cuestionamientos que fomentaban la reflexión y la inferencia, y al finalizar, se promovía la expresión de opiniones y emociones relacionadas con el contenido. Un aspecto relevante fue el uso de retroalimentación constante y significativa. No se limitaba a confirmar si una respuesta era correcta o incorrecta, sino que

se orientaba al alumno con preguntas adicionales que lo llevaban a profundizar o justificar su respuesta en relación con el texto. Otra acción importante fue el circular por el aula durante las actividades. Esta práctica me permitió observar directamente el trabajo de los alumnos en sus hojas, escuchar los comentarios que intercambiaban con sus compañeros y brindar apoyo individualizado en caso de ser necesario.

Estrategias

Entre las estrategias implementadas para fomentar la interacción se encuentran la lectura compartida, el trabajo en parejas, y el uso de preguntas clave antes, durante y después de la lectura. Por ejemplo, en una actividad de comprensión lectora, los alumnos trabajaron en parejas para formularse preguntas entre ellos sobre un cuento. Esta estrategia favoreció el diálogo, la colaboración y permitió que los estudiantes reforzaran mutuamente su comprensión, al recordar detalles que su compañero podía haber entendido mejor. Además, durante las participaciones orales, se aplicaron normas de convivencia como levantar la mano para hablar y respetar el turno de los demás.

En algunas ocasiones, se asignaban turnos de participación para asegurar que todos los alumnos tuvieran la oportunidad de intervenir. La asignación de parejas o equipos fue estratégica, combinando alumnos con diferentes niveles de desempeño, lo cual favoreció la tutoría entre pares y enriqueció las interacciones. El hecho de que los alumnos se sintieran escuchados y valorados durante estas actividades fortaleció su autoestima académica y su disposición para participar.

Recursos didácticos

Para apoyar las prácticas de interacción en el aula, se utilizaron diversos recursos y materiales. Uno de los instrumentos más valiosos fue el proyector del aula, mediante el cual se presentaban los cuentos que posteriormente eran leídos en voz alta. La inclusión de imágenes en las proyecciones fue un elemento clave, ya que permitía a los alumnos relacionar lo que escuchaban con lo que veían, facilitando así la comprensión global del texto y generando comentarios espontáneos relacionados con las ilustraciones.

También se emplearon hojas de trabajo estructuradas, como una dividida en tres secciones (antes, durante y después de la lectura). Este instrumento permitió que los alumnos interactuaran con el texto en diferentes momentos del proceso de lectura, registraran sus ideas, formularan hipótesis, respondieran preguntas y compararan sus respuestas con las de sus compañeros, promoviendo así una comprensión activa y participativa. Además, se utilizaron materiales concretos como plastilina, lo cual motivó a los estudiantes a expresar lo comprendido a través de medios artísticos. Estos recursos no solo enriquecieron las sesiones, sino que también permitieron diversificar las formas de participación y expresión.

Utiliza referentes teóricos y metodológicos para explicar situaciones relacionadas con el aprendizaje

Para reflexionar en torno a mi práctica, se optará por utilizar la metodología de investigación-acción, permite al docente reflexionar sobre su propia práctica mientras busca mejorarla. Esta metodología se desarrolla dentro del contexto del aula y tiene como objetivo promover cambios significativos tanto en el desarrollo profesional del docente como en los procesos educativos. Según Latorre (2005):

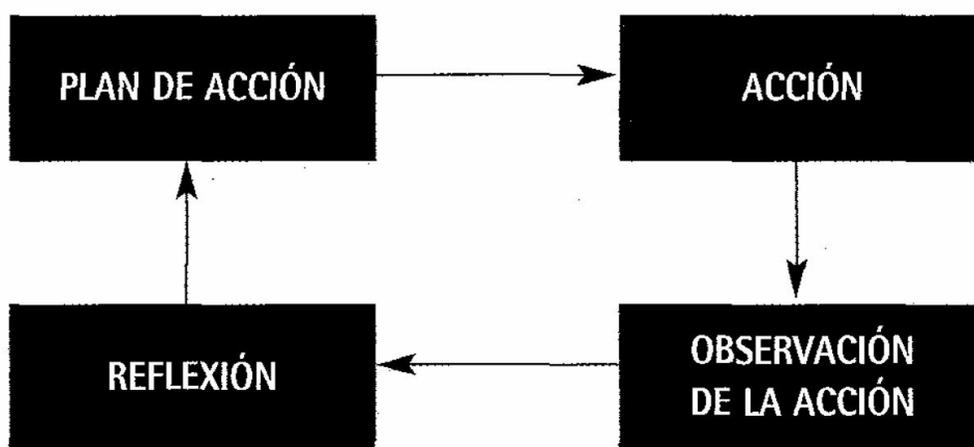
La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (p.23)

En este mismo marco, Elliott (1993), citado por Latorre, entiende la investigación-acción como un proceso reflexivo sobre las propias acciones del profesorado en situaciones sociales, cuyo fin es comprender mejor los problemas prácticos y buscar soluciones desde la experiencia. Por su parte, Kemmis (1984) señala que esta metodología no solo tiene un valor práctico y moral, sino también crítico, ya que promueve una indagación autorreflexiva de quienes participan en el proceso educativo para mejorar tanto sus prácticas como la justicia y racionalidad en sus contextos. Asimismo, Kemmis y McTaggart (1988) consideran que los principales beneficios de la investigación-acción son mejorar la práctica docente, entender mejor esa práctica y transformar el entorno educativo en el que se desarrolla. Más que generar conocimiento teórico, la investigación-acción busca cuestionar las prácticas sociales y los valores que las sostienen, con la intención de hacerlas visibles y promover el cambio. Por ello, sus objetivos centrales son transformar la práctica educativa, comprenderla mejor y vincular permanentemente la acción, la reflexión y la formación docente.

El ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión que posteriormente se muestran en la figura 8

Figura 8

El ciclo reflexivo en la investigación-acción según Carr y Kemmis (1986) Fuente: Latorre, 2005.



Para guiar el desarrollo de esta intervención, se tomará como base el ciclo reflexivo propuesto por Kemmis (1989), citado por Latorre (2005) que nos dice lo siguiente:

El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, por la planificación constituido y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión.

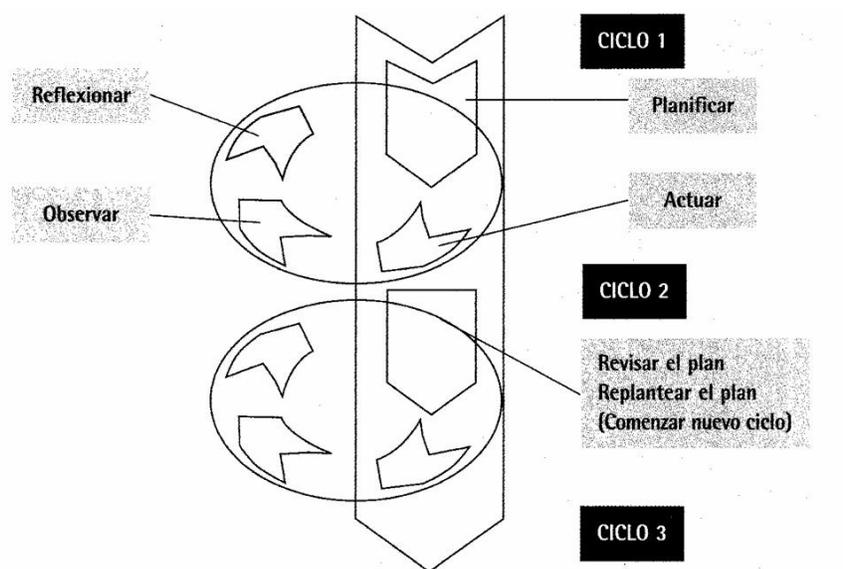
Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. (p.35)

En este mismo sentido, se detalla que el modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar. La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc., a través de ciclos sucesivos (p. 36).

Figura 9

Fase del ciclo reflexivo de Kemmis, tomado de Latorre, 2005.



Implementación, análisis y evaluación de la propuesta de mejora

Pertinencia y consistencia de la propuesta

La propuesta de intervención centrada en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria responde a una necesidad detectada durante el diagnóstico inicial, en el que se identificaron dificultades para interpretar textos expositivos, especialmente aquellos que presentan una estructura de problema-solución. Esta situación evidencia una limitación en el desarrollo de habilidades lectoras fundamentales para el aprendizaje.

La pertinencia de esta propuesta radica en que parte de una necesidad concreta y contextualizada del grupo escolar, en el cual se observó que varios estudiantes presentaban

comprensión parcial o deficiente al enfrentarse a textos breves. Ante esta problemática, resulta indispensable diseñar estrategias didácticas que favorezcan una lectura activa y significativa, donde los alumnos puedan identificar ideas principales, relaciones entre las partes del texto y las soluciones propuestas a los problemas planteados.

Asimismo, la consistencia de la propuesta se sustenta en la alineación entre los propósitos del plan de estudios y las características del grupo. Se incorporan actividades que promueven la lectura compartida, el diálogo entre pares, la interpretación de fragmentos y la reconstrucción de ideas centrales, lo cual permite avanzar gradualmente en el desarrollo de competencias lectoras.

Identificación de Enfoques curriculares y su integración en el diseño de la secuencia de actividades

El enfoque que fundamenta esta intervención es el constructivismo, el cual concibe el conocimiento como una construcción activa que realiza el sujeto a partir de su interacción con el entorno. De acuerdo con Serrano y Pons (2011):

El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso, la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla. (p.11)

Desde esta perspectiva, aprender implica construir significados a partir de los saberes previos, lo que convierte al estudiante en protagonista de su proceso de aprendizaje. Este

enfoque se vio reflejado en el diseño e implementación de la secuencia de actividades centradas en la comprensión lectora, ya que cada una de las estrategias propuestas buscó generar espacios donde los alumnos pudieran activar sus conocimientos previos, confrontarlos con nuevas ideas y construir, mediante la interacción, una comprensión más profunda de los textos trabajados.

Durante la lectura compartida, por ejemplo, se promovieron momentos de diálogo donde los estudiantes interpretaron fragmentos de textos expositivos a partir de sus propias experiencias, generando hipótesis, formulando preguntas y estableciendo relaciones de causa-efecto. Así, no se trató de que los alumnos memorizaran la información presentada en el texto, sino que elaboraran modelos explicativos que les permitieran entender el problema y la solución planteados en él.

Asimismo, el uso de actividades en pareja y de estrategias como la “conversación escrita” permitió que los estudiantes reinterpretaran la información de manera colaborativa, fortaleciendo su comprensión a través del intercambio de ideas. Estas intervenciones fomentaron un aprendizaje activo, significativo y contextualizado, en coherencia con los principios del enfoque constructivista. En suma, el enfoque curricular adoptado orientó toda la propuesta didáctica, ya que se diseñaron actividades que no sólo buscaron desarrollar habilidades lectoras, sino también favorecer la construcción autónoma del conocimiento, respetando los ritmos y formas de aprender de cada estudiante.

Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora.

Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema y / o la mejora, considerando sus procesos de transformación.

En el presente informe de prácticas profesionales, se describirán las diversas estrategias didácticas de comprensión lectora aplicadas durante mi intervención educativa. Con el fin de garantizar la confidencialidad y seguridad de los estudiantes, los nombres serán reemplazados por códigos alfanuméricos, como A1, A2, entre otros, correspondientes a cada alumno. Asimismo, las reflexiones que acompañan el análisis de las actividades se presentarán en letra cursiva, con el propósito de diferenciarlas del resto del contenido. Esta disposición responde a los lineamientos establecidos en el ciclo reflexivo de Kemis, el cual requiere una reflexión constante sobre las acciones realizadas en el aula. A continuación, describiré cada una de las intervenciones, se le asignó un nombre. (Anexo 4 de las planeaciones utilizada en las intervenciones de las estrategias aplicadas)

Recreación con plastilina

Propósito: Que los alumnos, a partir de la lectura y la comprensión de un cuento, sean capaces de interpretar el texto de forma personal y creativa, mediante la representación en plastilina de los elementos, personajes o escenas principales que hayan comprendido.

Esta sesión se realizó el día 13 de marzo del 2025 a las 9:00 AM. Asistieron 23 de 30 alumnos. La plastilina con la que se trabajó durante la sesión fue solicitada previamente a los alumnos, quienes la llevaron puntualmente a la escuela el día indicado. Al iniciar la jornada escolar, varios estudiantes, al verme llegar al aula, se acercaron con entusiasmo para preguntarme con curiosidad para qué sería utilizada la plastilina que habían traído. Les

respondí que la ocuparíamos más adelante en una actividad especial. Esta respuesta generó aún más expectativa, y varios alumnos expresaron su deseo de comenzar de inmediato con dicha actividad.

La sesión dio inicio con una pregunta dirigida al grupo: "¿Para ti, ¿qué es comprender?" Las respuestas de los alumnos reflejaron distintas formas de concebir el concepto, entre ellas:

- A3: "Es entender algo."
- A23: "Es cuando ya sabes qué significa."
- A27: "Es cuando le agarras la onda."
- A16: "Es cuando sabes qué está pasando."
- A30: "Comprender una historia."
- A21: "Hacer caso a algo."
- A5: "Cuando comprendes algo bien, así puedes aprender."

Reflexión: Para la próxima sesión, me gustaría haber escrito la palabra comprender en el pizarrón desde el inicio. Considero que esto hubiera ayudado a que los alumnos la tuvieran presente durante toda la actividad, y así, al finalizar, pudieran hacer una conexión más clara entre lo que hicieron y el significado de "comprender". Esta acción sencilla habría reforzado el propósito de la sesión y facilitado una toma de conciencia más profunda en los estudiantes.

Posteriormente, informé a los alumnos que les leería un cuento titulado "Las chivas locas". (link de lectura consultada <https://online.fliphtml5.com/pakzh/uokv/#p=1>)Esta noticia generó emoción entre los estudiantes, quienes reaccionaron con risas y comentarios de expectativa, mostrando interés por conocer el contenido de la historia. Antes de iniciar la lectura, se les pidió que prestaran atención a diversos elementos del cuento, tales como los personajes, los posibles conflictos que surgieran y el desarrollo general de la trama, ya que posteriormente representarían lo comprendido mediante figuras hechas con plastilina.

En relación con lo mencionado anteriormente (Solé, 1999) nos dice lo siguiente:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual intenta satisfacer, obtener información pertinente, para los objetivos que guían su lectura, siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura o dicho de otra forma que siempre leemos, para algo, para alcanzar una finalidad. (p.17)

Esta idea se relaciona directamente con la intervención realizada, ya que al indicar a los alumnos que prestaran atención a aspectos específicos del cuento como los personajes principales, los posibles conflictos y el desarrollo de la trama se les proporcionó un objetivo claro para guiar su lectura. De este modo, se promovió una lectura con intención, en la que los estudiantes no solo escuchaban el cuento por entretenimiento, sino que sabían que dicha información les sería útil para una tarea posterior, en este caso, la representación de lo comprendido mediante figuras de plastilina. Así, se retoma lo que plantea Solé, al generar una situación de lectura orientada por una finalidad concreta.

La lectura del cuento se realizó en voz alta. Durante el transcurso de la misma, los alumnos se mostraron muy interesados, comentaban entre ellos algunas partes que les

parecían llamativas y, en general, mantenían una actitud participativa. En un momento del cuento apareció la palabra "chicote", lo cual generó duda entre algunos alumnos, quienes manifestaron no saber su significado. Para aclararlo, se les mostró una ilustración del libro en la que aparecía uno de los personajes portando dicho objeto. Esta referencia visual facilitó su comprensión, y algunos alumnos exclamaron: A26:"Ese es Lucio, maestra, el que cuida las chivas."

***Reflexión:** Fue acertado atender de inmediato esta duda, ya que, si los alumnos no comprendían el significado de la palabra, existía el riesgo de que no lograsen seguir adecuadamente la lectura o no interpretaran con claridad el contexto en el que aparecía. Además, algunos podrían haber continuado escuchando sin darse cuenta de que no habían comprendido esa parte, lo que habría limitado su comprensión posterior.*

Por eso, es importante hacer pausas durante la lectura para explicar las palabras que no se entienden, ya que esto ayuda a que los alumnos comprendan mejor lo que están escuchando y también los motiva a pensar y participar activamente en lo que se está leyendo.

"Cuando en el texto aparece algún problema u obstáculo que nos impide la comprensión, nos damos cuenta, la lectura se interrumpe y dedicamos nuestra atención a deshacer el obstáculo." (Solé, 1999). Esta afirmación se relaciona con lo que ocurrió durante la lectura en voz alta del cuento, ya que, al surgir la palabra "chicote", algunos alumnos expresaron no conocer su significado. Siguiendo lo planteado por Solé, se destinó un momento para atender esta dificultad: se explicó brevemente qué era un chicote y se mostró una imagen del libro donde aparecía representado, lo cual ayudó a los alumnos a comprender el término y continuar con la lectura.

Al concluir la lectura, varios estudiantes compartieron comentarios Algunos de ellos fueron:

- A27: "Maestra, esas chivas se parecen a nosotros."
- A29: "Está muy divertido el cuento, maestra. Pobre de Lucio, que no puede con sus chivas por ser tan locas."
- A15: "¿Cómo le hará José para que sus borregas estén muy calmadas?"

A continuación, se reiteró la indicación sobre el uso de la plastilina: los alumnos debían representar, a partir de lo que comprendieron del cuento, alguna escena, personaje o elemento significativo. Se les permitió sacar su plastilina, lo cual generó alegría, ya que habían estado esperando este momento con mucho entusiasmo. Para evitar que se ensuciaran las bancas, se les proporcionó una hoja de papel de reúso sobre la cual trabajarían. Además, se les entregó un pequeño pedazo de cartón que llevarían a casa como base para conservar y presentar su creación terminada.

Durante el desarrollo de la actividad, se hizo un recorrido por los lugares de trabajo de los alumnos para observar sus avances. Se pudieron identificar diversas representaciones relacionadas con el cuento: varios alumnos modelaron a los dos pastores que aparecían en la historia. Uno de ellos comentó: "Miré, maestra, este es Lucio y le puse el chicote que sonó, y por eso se espantaron más las chivas." También se observaron escenarios mencionados en la narración, como el río por el que pasaban las borregas. Otro alumno mencionó: "Yo puse esta chiva atrás de estos árboles porque fue cuando salieron corriendo y se dieron topes entre ellas.". Al momento de que los alumnos realizaban la actividad se les observaba concentrados y disfrutando lo que hacían. (Anexo 5, creaciones de plastilina de los alumnos)

***Reflexión:** Recorrer los espacios de trabajo fue una estrategia valiosa para observar de manera directa la comprensión de los alumnos. A través de sus comentarios espontáneos y específicos sobre la lectura, fue posible notar que habían comprendido detalles importantes del cuento. Además, pude constatar que la actividad fue de su agrado, ya que trabajaban de forma autónoma, ordenada y entusiasta, e incluso expresaron su deseo de repetirla.*

La implementación del uso de plastilina como recurso para representar lo leído resultó ser no solo innovadora, sino también altamente beneficiosa para el aprendizaje. Este tipo de actividades permite que los estudiantes expresen su comprensión de manera creativa y significativa, reforzando así su vínculo con los textos y fomentando un aprendizaje más activo y participativo.

"Las formas alternativas de crear significados se basa en la convicción el uso de métodos no escritos para crear significados ayuda al lector a crear una representación personal más rica del texto." (Carney, 1992). Esta idea se vincula con el uso de plastilina durante la intervención, ya que permitió a los estudiantes representar lo leído de una forma creativa y no convencional. Al darles la oportunidad de construir físicamente elementos del cuento con sus manos, se fomentó una comprensión más profunda y personal del texto.

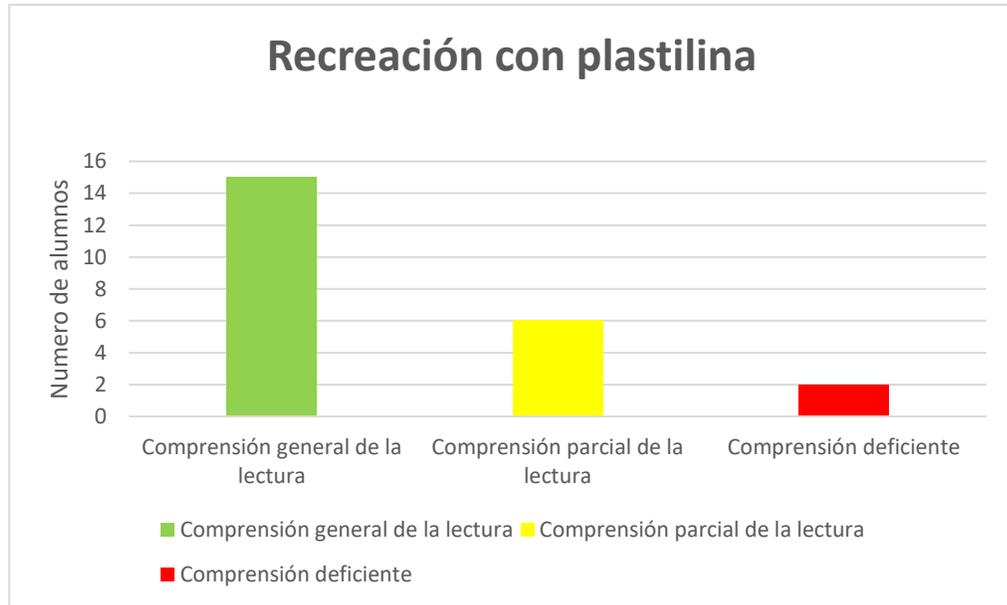
Para evaluar la actividad de recreación con plastilina, utilicé una lista de cotejo basada en los niveles de comprensión lectora establecidos en el SISAT: comprensión general, parcial y deficiente. Esta herramienta me permitió observar cómo los alumnos representaron con plastilina los elementos clave del texto trabajado, tales como los personajes, las acciones principales y la secuencia de eventos, así como su capacidad para explicarlos oralmente.

Además, se utilizó la hoja de trabajo que previamente habían completado, la cual sirvió como apoyo para comparar lo que habían escrito con lo que representaron en plastilina. Esta comparación permitió obtener más información sobre el nivel de comprensión de cada alumno, ya que reveló si lo que plasmaron de forma creativa coincidía con lo que habían comprendido y escrito durante la lectura.

De los estudiantes que participaron, la mayoría logró representar adecuadamente las partes más importantes del cuento, lo que reflejó un nivel de comprensión general. Sin embargo, 6 alumnos se ubicaron en el nivel de comprensión parcial: aunque lograron identificar algunos elementos del texto, hubo omisiones o confusiones en las acciones principales. Por otro lado, 2 alumnos mostraron un nivel de comprensión deficiente, ya que su representación y explicación fueron poco claras, y no lograron establecer relación con el contenido del texto. En estos casos, se observó que las principales dificultades se relacionaron con la organización de ideas y la identificación de los elementos centrales del cuento.

Figura 10

Grafica de barras de los Resultados de la estrategia recreación con plastilina



Conversación escrita

Propósito: Que los alumnos, a partir de la lectura y la comprensión de un cuento, intercambien ideas por medio de una conversación escrita, en la que expresen lo que comprendieron del texto, compartan interpretaciones y formulen preguntas o comentarios sobre el contenido, así mismo que identifiquen, los personajes principales, los posibles conflictos el desarrollo general de la trama.

La sesión se realizó el día 25 de marzo del 2025 a las 8:40 se contó con la asistencia de 25 de 30 alumnos. Comenzó cuando escribí una pregunta: ¿Cuál es tu color favorito? en el pizarrón y les indiqué que debían responderla de forma escrita en sus cuadernos. Posteriormente, escribí algunas preguntas adicionales en el pizarrón para modelar el ejercicio; conforme las leía en voz alta, los alumnos anotaban sus respuestas, participando con entusiasmo y mostrando disposición para escribir. Les comenté que más adelante

realizaríamos una actividad más dinámica, pero antes compartiríamos la lectura de un cuento titulado "El caminante de los pies gigantes"(link de lectura consultada <https://online.fliphtml5.com/pakzh/odqr/#p=1>)

***Reflexión:** Este ejercicio funcionó como una guía que permitió a los alumnos tener una idea general de cómo se desarrollaría la actividad posterior. Al momento de trabajar con la hoja de trabajo, algunos alumnos mostraron mayor facilidad para comprender la dinámica, ya que previamente habían realizado una actividad similar.*

Sin embargo, considero que la estrategia podría haberse fortalecido si hubiera presentado un ejemplo más cercano y relacionado directamente con el tipo de actividad que se llevaría a cabo. Esto habría permitido que un mayor número de alumnos comprendiera con mayor claridad lo que se esperaba de ellos y se sintiera más seguro al momento de desarrollar la actividad.

Antes de iniciar la lectura, planteé una pregunta generadora para despertar su curiosidad: “¿De qué creen que tratará el cuento?” Entre las respuestas de los alumnos se destacaron ideas como: “De un hombre que era muy gigante” o “De un hombre que tiene los pies muy grandes”, lo cual mostró que, a partir del título, ya estaban formulando predicciones sobre el contenido del texto.

Para presentar el cuento, utilicé el cañón y comencé a leerlo en voz alta, cuidando la entonación de acuerdo con las diferentes partes del relato, con el fin de captar la atención de los alumnos y hacer la experiencia más amena. A lo largo de la lectura, se generaron varios momentos de intercambio oral. Por ejemplo, en una parte les pregunté: “¿Ustedes se atreverían a hablar con el gigante?”, y la mayoría respondió, con cierta emoción y risa, que

no. Más adelante, el texto mencionaba que el gigante podía hacer lo que más le gustaba gracias a sus grandes pies, por lo que pregunté: “¿Qué es lo que más le gusta al gigante?”, a lo cual todos respondieron al unísono: “¡Viajar!”

***Reflexión:** El uso de preguntas durante la lectura fue una estrategia pertinente, ya que permitió mantener la atención activa de los alumnos, así como promover la participación y la conexión personal con el texto. Las preguntas intercaladas facilitaron la comprensión de ciertos pasajes, al mismo tiempo que invitaron a los estudiantes a reflexionar y anticipar lo que ocurriría en la historia. Además, este tipo de intervenciones orales propició un ambiente más dinámico y cercano, favoreciendo el interés por la lectura.*

Asimismo, cuidar la entonación durante la narración fue un elemento clave para lograr que los alumnos se mantuvieran atentos e interesados. Adaptar la voz a las diferentes situaciones del cuento ayudó a transmitir emociones, destacar momentos importantes y enriquecer la experiencia literaria, haciendo de la lectura en voz alta un recurso más efectivo para la comprensión y el disfrute del texto.

El cuento incluía ilustraciones que eran proyectadas conforme avanzaba la lectura. Esto generaba gran emoción entre los alumnos, quienes hacían comentarios espontáneos como: A30:“¡Las personas que aparecen son más pequeñas que el pie del gigante!”,A28:“¡Mire maestra, ahí está la bolsa que dice el cuento, donde el gigante guarda sus tesoros de cada viaje!”, o A15:“¡Parece que también tiene una gallina!”. En otra parte, cuando aparecieron peces voladores, pregunté: “¿Qué hacen esos peces?”, y algunos respondieron con seguridad: “Son los peces que vuelan, que conoce el gigante”.

Mientras yo leía en voz alta los alumnos hacían intervenciones para comentar cosas que tenían que ver con el cuento en una parte del cuento nos menciona que el gigante ya había olvidado de donde venía y A27 menciona "cuando tuvo que haber viajado para que ya no recuerde de donde es " "de que talla serán sus zapatos maestra "

Sánchez (2009), citado en (Ortiz & Bermúdez, 2022), sostiene que:

La imagen desde el punto de vista escolar representa un beneficio para el aprendizaje porque ayudan a la comprensión de los textos y a desarrollar el vocabulario, incentiva y fomentan la creatividad ya que dan al alumno la libertad de usar su imaginación y transmiten contenidos culturales que pueden ser difíciles de explicar con palabras.

(P.7)

Esta afirmación se relaciona con el papel que tuvieron las ilustraciones durante la actividad de lectura, ya que las imágenes proyectadas no solo facilitaron la comprensión del relato, sino que estimularon la participación espontánea

Reflexión: *Las intervenciones de los alumnos durante la lectura fueron muy valiosas y enriquecedoras, ya que no solo reflejaban su interés por la historia, sino que también favorecieron una comprensión más profunda del texto. Al compartir sus observaciones y preguntas, los estudiantes contribuyeron a la construcción colectiva del significado del cuento, generando un ambiente participativo y colaborativo.*

Estas interacciones fomentaron un clima de confianza en el aula, pues al escuchar que sus compañeros participaban de manera espontánea, más alumnos se sintieron motivados a compartir sus propias ideas, lo cual incrementó su nivel de implicación en la actividad. Por otro lado, el uso de las ilustraciones fue un recurso muy efectivo, ya que

permitió que los alumnos conectaran visualmente lo que iban comprendiendo del texto con las imágenes proyectadas.

En uno de los pasajes del cuento apareció un personaje nuevo: un sabio. En ese momento A27 pidió participar leyendo esa parte “pero con voz de sabio”. Accedí con gusto y esto motivó a otros compañeros, quienes también deseaban participar activamente en la lectura en voz alta, asumiendo el rol de distintos personajes. La clase se mostró muy involucrada y disfrutaban tanto de escuchar como de interpretar. En una escena donde el sabio envía al gigante a buscar unas piedras especiales, pregunté: “¿Creen que las encuentre?”, y todos los alumnos, en coro y con entusiasmo, gritaron: “¡Sí!”. Incluso A1: añadió: “¡Va a viajar por todo el mundo para encontrarlas!”

También surgieron predicciones interesantes. Cuando el cuento mostraba la bolsa donde el gigante guardaba sus recuerdos, A6: expresó: “¿Qué tal si es una bolsa mágica?”, a lo que A19: respondió: “¡Sí! Porque se ve muy pequeña para que quepan todas las cosas que ha encontrado en sus viajes”.

Johnston (1989), citado en Salazar (2023), señala que “Las inferencias son actos fundamentales de comprensión que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y completar las partes de información ausentes o implícitas en el texto”. Esta idea se relaciona con cómo los estudiantes fueron capaces de entender cosas que no estaban dichas de forma directa en el cuento. A través de sus comentarios y respuestas, se pudo ver que usaban su imaginación y su lógica para adivinar lo que podía pasar o explicar detalles que el texto no decía de forma clara, lo cual muestra que estaban comprendiendo el cuento de una manera activa y profunda.

En otra parte del cuento, en el sueño del protagonista, aparece un nuevo personaje: otro gigante. Uno de los alumnos, muy emocionado, pidió leer esa parte con una voz grave, intentando imitar a un gigante. Nuevamente accedí, y esa intervención causó entusiasmo entre los demás, quienes también querían leer y representar a los diferentes gigantes que aparecían más adelante. Mientras un alumno leía, los demás escuchaban con atención, lo que generó un ambiente muy participativo, alegre y respetuoso.

Ibarra (2022) afirma que “la actividad de leer eficientemente conlleva a establecer un vínculo con el texto en el cual el lector se ve involucrado tanto intelectual como emocionalmente”. Esta idea se refleja en cómo los estudiantes no solo comprendieron el cuento, sino que también se conectaron con él a través de sus emociones, el juego de voces y la participación activa.

***Reflexión:** Las predicciones que surgieron durante la lectura fueron especialmente valiosas, ya que reflejan que los alumnos no sólo estaban atentos al contenido del cuento, sino que también estaban activamente involucrados en la construcción del significado a partir de lo que escuchaban y veían. Comentarios como el de A6, quien propuso que la bolsa del gigante podría ser mágica, y la respuesta de A19, que argumentó con base en lo que observaba.*

Por otro lado, cuando los alumnos quisieron representar a los personajes usando diferentes tonos de voz, fue un momento muy especial. Esta idea surgió de ellos mismos, lo que muestra que estaban disfrutando mucho el cuento y se sentían parte de él. Gracias a esto, el ambiente en el salón se volvió más divertido y todos trabajaron juntos con entusiasmo.

Que varios alumnos quisieran leer y actuar como los gigantes ayudó a que todos participaran más, escucharan con atención y respetaran las intervenciones de sus compañeros.

Este tipo de actividades muestran lo valioso que es dejar que los estudiantes se expresen libremente durante la lectura. Ya sea haciendo predicciones, actuando o comentando, esto les permite entender mejor lo que leen y les da más confianza para compartir sus ideas en un espacio donde se sienten cómodos y escuchados.

Al terminar el cuento los alumnos compartieron lo que habían comprendido, para eso yo les realice algunas preguntas de manera grupal la primera fue ¿Por qué el gigante estaba orgulloso de sus pies? A lo cual algunos alumnos contestaron lo siguiente "por qué podía dar grandes pasos" "porque gracias a ellos podía conocer lugares bonitos" a A20 le pregunté: ¿Qué guardaba el gigante en su bolsa? A lo que ella respondió: "los recuerdos de sus viajes" y A11 agregó "si maestra, pero se los tuvo que entregar a la señora y los perdió".

En relación con lo mencionado anteriormente (Splitter, 1996, citado en *Revista Neuronum*) menciona lo siguiente:

La pregunta de indagación debe ser acerca de algo que interese a quien indaga, y que a la vez sea considerado por este como algo importante e intrigante”. Además, las temáticas que se desarrollen pueden partir de una pregunta que cause interés en los estudiantes, puesto que motiva a leer y comprender. (p.9)

Esta idea se vincula con la manera en que se integraron preguntas durante la lectura del cuento, ya que, aunque no fueron preguntas de indagación en sentido estricto, sí funcionaron como detonantes del interés y la reflexión de los alumnos. Se generaron

momentos de participación espontánea y diálogo, lo cual fortaleció el vínculo con el texto y motivó a los estudiantes a mantenerse atentos, comprender y disfrutar la historia.

Previo a la realización de la hoja de trabajo, se seleccionó cuidadosamente a un grupo de alumnos con base en los resultados obtenidos durante la aplicación del diagnóstico de comprensión lectora. En dicho diagnóstico, se identificaron niveles de desempeño entre los estudiantes, y se eligió a aquellos que se ubicaron en los niveles de desempeño *general* y *destacado*. Esta selección tuvo como propósito fomentar un trabajo colaborativo en el que los alumnos con un mayor dominio pudieran apoyar e interactuar con sus compañeros, favoreciendo así un aprendizaje mutuo.

Una vez seleccionados, estos alumnos fueron invitados a pasar al frente del grupo. A cada uno se le dio la oportunidad de elegir, de manera respetuosa y ordenada, a un compañero que se encontrara sentado en su lugar. Las niñas formaron primero sus equipos, mostrando disposición y cooperación durante esta dinámica. Posteriormente, a cada pareja se le permitió ubicarse en el espacio del aula que consideraran más cómodo para llevar a cabo la actividad.

Reflexión: *La estrategia de formar parejas a partir de los alumnos con niveles de comprensión lectora más altos fue muy acertada, ya que permitió que estos estudiantes actuaran como apoyo y guía para sus compañeros durante la actividad. Esto generó un ambiente de colaboración donde se favoreció la confianza y el trabajo en equipo. Además, se observó que al trabajar con un compañero que comprendía mejor las instrucciones o el contenido del texto, los alumnos que requerían mayor apoyo se sintieron más seguros, participaron con mayor entusiasmo y lograron avanzar con más claridad en la actividad.*

Los resultados fueron positivos: la mayoría de las parejas trabajó de forma autónoma, con respeto y disposición, lo que contribuyó a una sesión fluida y significativa.

Se entregó a cada binomio una hoja de trabajo diseñada especialmente para la actividad. Esta hoja contenía dos apartados claramente diferenciados por colores: uno en color azul, identificado como "Alumno 1", y otro en color verde, denominado "Alumno 2". Se explicó detalladamente que debían escribir el nombre de uno de los integrantes del equipo en el recuadro correspondiente al "Alumno 1", y el nombre del otro en el espacio designado para el "Alumno 2". Esta diferenciación por colores tenía como finalidad organizar la participación de cada uno durante la actividad y delimitar los espacios donde debían escribir sus aportaciones dentro de la tabla ubicada en la parte inferior del formato.

Reflexión: *La hoja de trabajo fue funcional y estuvo bien estructurada, ya que permitió organizar de manera clara la participación individual dentro del trabajo en parejas. El uso de colores fue una estrategia acertada que ayudó a los alumnos a identificar fácilmente su espacio de trabajo. Sin embargo, considero que esta herramienta puede mejorarse para futuras actividades, ya sea incorporando instrucciones más explícitas o adaptando el diseño según el tipo de texto o propósito específico de la lectura.*

Además, aunque se brindó una explicación general del uso de la hoja, una explicación más detallada o acompañada de un ejemplo concreto habría facilitado aún más su comprensión. Esto posiblemente habría evitado confusiones iniciales y permitido un desarrollo más fluido de la actividad. En general, la propuesta funcionó adecuadamente, pero tiene potencial para enriquecerse y ser aún más efectiva en sesiones posteriores.

Una vez que todos los equipos comprendieron la estructura de la hoja de trabajo, se presentaron en el pizarrón una serie de preguntas abiertas relacionadas con el cuento trabajado previamente. Se explicó que el alumno identificado como "Alumno 1" sería quien iniciaría la actividad formulando una pregunta a su compañero, pudiendo elegir libremente entre las opciones propuestas en el pizarrón o crear una propia relacionada con la historia leída. El alumno identificado como "Alumno 2", es decir, aquel cuyo recuadro estaba marcado con color verde, debía registrar su respuesta por escrito en el espacio correspondiente de la tabla. Inmediatamente después, este alumno formularía una nueva pregunta relacionada con el contenido del cuento a su compañero, quien, a su vez, debía responder en su sección correspondiente. Esta actividad continuaría alternadamente hasta completar todos los recuadros establecidos en la hoja.

La explicación fue comprendida por la mayoría del grupo; sin embargo, algunos alumnos presentaron dificultades iniciales para seguir correctamente la dinámica, por lo cual se brindó una segunda explicación más detallada a aquellos que lo requirieron. Este refuerzo permitió que todos pudieran integrarse adecuadamente a la actividad.

***Reflexión:** Reiterando que fue una buena estrategia el que los alumnos trabajaran en parejas, una de las ventajas más notables fue que, al surgir dudas durante la actividad, los integrantes del binomio pudieron apoyarse entre sí para comprender cómo debían realizarla.*

Durante el desarrollo de la misma, se observó que los alumnos trabajaban con un alto grado de autonomía. Muchos de ellos mostraron disposición para colaborar y compartir ideas. No obstante, algunos estudiantes solicitaron apoyo adicional, especialmente en aspectos

relacionados con la escritura dentro de la hoja de trabajo, ya que en algunos casos se confundían respecto a qué apartado debían completar o cómo redactar adecuadamente sus respuestas.

Al escribir preguntas y respuestas entre ellos, no solo compartieron sus ideas, sino que también profundizaron en su comprensión del cuento. Esta forma de trabajo les dio tiempo para pensar, expresar sus interpretaciones y construir significado de manera conjunta. En este sentido, Carney (2018) señala que esta estrategia “contribuye a que se interesen por los procesos de lectura, escritura y comprensión como constructores de significado y no como simples decodificadores de textos y deletreadores de palabras”. Lo vivido en el aula evidenció que los estudiantes no solo estaban leyendo por cumplir una tarea, sino que realmente estaban entendiendo, interpretando y disfrutando el texto, lo cual fortalece su vínculo con la lectura y el lenguaje escrito.

Durante la estrategia de intervención escrita, una posible limitación fue que algunos alumnos, al momento de realizar la actividad, probablemente no comprendieron el significado de ciertas palabras incluidas en el texto. Esta situación pudo haber afectado su desempeño al momento de expresar por escrito lo que habían comprendido. Cabe señalar que en ese momento no se generó un espacio para aclarar dudas: los alumnos no manifestaron dificultades de vocabulario, y yo, como docente en formación, no pregunté si había palabras que no entendieran, lo que impidió detectar a tiempo posibles obstáculos en la comprensión.

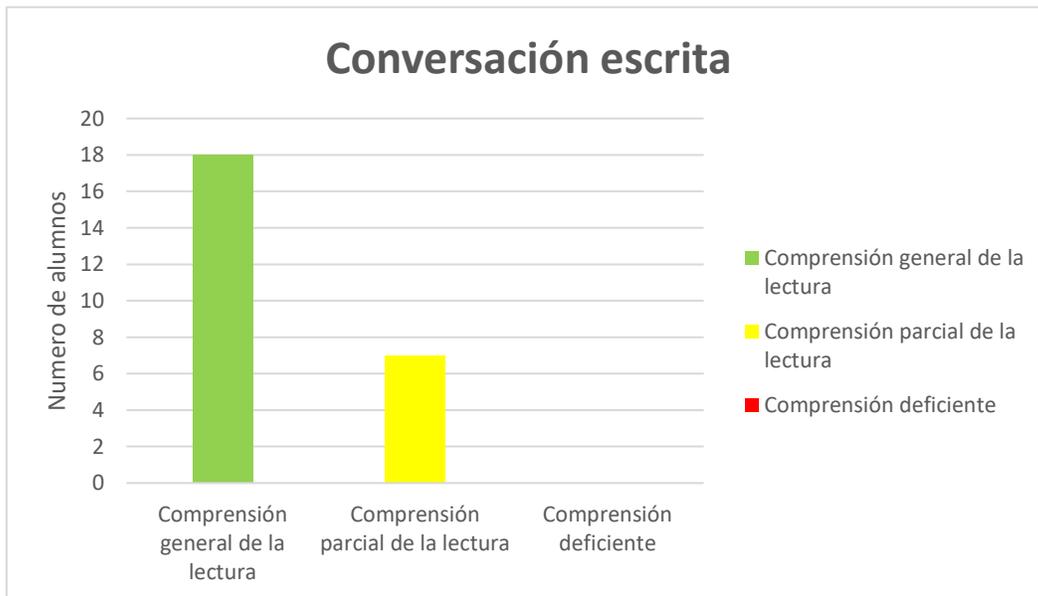
Esta situación puede relacionarse con lo que menciona Solé (1999) sobre las causas de las lagunas en la comprensión lectora:

Las lagunas en la comprensión pueden ser atribuidas o bien a no conocer el significado de algunos de los elementos a que me refiero, o bien al hecho de que el significado que el lector puede atribuir no es coherente con la interpretación que va realizando del texto (p. 113).

Esta reflexión permite reconocer la importancia de generar pausas durante la lectura para verificar si los estudiantes han comprendido todo el vocabulario, así como promover un ambiente donde se sientan con la confianza de expresar sus dudas. De esta forma, es posible evitar que una dificultad en el significado de una palabra se convierta en un obstáculo para la comprensión del texto completo.

Figura 11

Gráfica de barras de los Resultados de la estrategia conversación escrita



Lectura compartida

Propósito: Que los alumnos comprendan un texto leído de manera grupal mediante la lectura compartida, activando conocimientos previos, anticipando el contenido y realizando inferencias, así como respondiendo preguntas que les permitan expresar lo que entendieron.

La sesión se realizó el día 1 de abril del 2025 a las 9:00AM, se contó con la asistencia de 24 de 30 alumnos. Dio inicio con la presentación de la portada del cuento titulado Elmer, el elefante de colores "Se mostró a los alumnos la imagen principal del cuento, en la cual se aprecia a un elefante con una piel compuesta por cuadros de diversos colores. Esta imagen generó de inmediato interés y curiosidad en los estudiantes, quienes comentaron que la portada les parecía divertida y llamativa. A6 expresó con asombro: "Yo no he visto un elefante así de raro"

A continuación, se les explicó que trabajaríamos con una hoja dividida en tres rectángulos de diferentes colores, cada uno con un propósito distinto. Se les pidió que iniciaran con el primer rectángulo, de color verde, que contenía preguntas orientadas a activar sus conocimientos previos. Las preguntas eran: ¿De qué crees que trate el cuento?, ¿Qué animales conoces que vivan en la selva?, ¿Qué sabes sobre los elefantes?, y ¿Cómo te imaginas que se siente ser diferente a los demás? Los alumnos comenzaron a escribir sus respuestas.

Después de dar un tiempo para responder, se compartieron algunas ideas de manera grupal. Al preguntar "¿De qué creen que trate el cuento?", A9: "Por lo que se ve en la portada, seguro es de un elefante raro". Posteriormente, al cuestionar sobre lo que sabían de los elefantes, surgieron respuestas muy variadas, tales como A29: "Tienen una memoria

increíble”, A8: “Son muy grandotes”, A22: “Tienen una trompa”, A26: “Son parientes de los mamuts”, A5: “Pesamos muchas toneladas” y A16: “Tienen unas orejas muy grandes”. También A18 dijo: “Es uno de los animales más grandes del mundo”. Estas respuestas permitieron reconocer los conocimientos previos de los alumnos.

Solé (1999) señala que “se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él”. Esta perspectiva se vincula directamente con la importancia de iniciar la lectura activando lo que los estudiantes ya saben, lo cual favorece una comprensión más profunda. Al reconocer y dar espacio a sus ideas previas, no solo se valoran sus saberes, sino que también se crea un punto de partida significativo desde el cual pueden construir nuevos aprendizajes relacionados con el texto.

***Reflexión:** El uso de preguntas para activar los conocimientos previos resultó ser una estrategia pertinente, ya que permitió a los alumnos conectar sus saberes previos con el contenido del cuento que se presentaría. Además, generó un ambiente participativo en el que todos se sintieron en confianza para expresar lo que sabían.*

Las respuestas ofrecidas mostraron que los estudiantes contaban con información variada y relevante sobre el tema, lo cual enriqueció la actividad inicial. Asimismo, el diseño visual de la hoja, con colores diferenciados, facilitó la organización del trabajo y la comprensión de los pasos a seguir.

Seguido de esta actividad, se les entregó una copia impresa del cuento con ilustraciones incluidas. Se les informó que realizaríamos una lectura compartida, lo cual generó gran entusiasmo entre ellos, ya que en sesiones anteriores esta dinámica había sido de

su agrado. Les pedí que se ubicaran en el título del cuento y les mencioné que comenzaría yo la lectura para después ir asignando turnos a diferentes alumnos. Durante la lectura se observó a los estudiantes atentos, levantando la mano con emoción para participar. Muchos mostraron un gran interés por leer en voz alta, y al hacerlo, algunos incluso les daban entonación adecuada a los diálogos, a las preguntas y a las onomatopeyas que aparecían en el texto. (Anexo 6 lectura entregada a cada alumno)

Tras leer una primera parte del cuento, se les pidió que respondieran las preguntas del rectángulo azul, las cuales estaban enfocadas en inferencias y predicciones. Se les concedió un tiempo para que reflexionaran y escribieran sus respuestas. Una de las preguntas planteaba: ¿Qué crees que hará Elmer al darse cuenta de que es diferente a los demás elefantes? Las respuestas de los alumnos reflejaron distintas interpretaciones: A23: “Yo creo que será feliz” A3: “Se va a poner triste porque él quiere ser como los demás, no de colores” A25: “Hará felices a los demás elefantes” A17: “De seguro se va a quedar igual

Solé (1999) menciona que:

Es muy importante formular hipótesis, hacer predicciones, exige correr riesgos, pues por definición no implican exactitud de lo predicho o formulado. Para correr riesgos es necesario estar seguros de que se pueden correr, es decir, de que uno no va a ser sancionado por aventurarse. (p.94)

Esta afirmación se vincula con situaciones en las que se anima a los estudiantes a anticipar lo que podría suceder en un texto, permitiéndoles expresar libremente sus ideas, sin temor a equivocarse. Cuando se fomenta este tipo de participación, los alumnos se sienten con la confianza necesaria para compartir sus pensamientos.

Continuamos con la lectura del cuento, y los alumnos mantuvieron una actitud participativa y entusiasta. Al momento de leer, se evidenció el interés por hacerlo de forma expresiva, prestando atención a la entonación, especialmente en los fragmentos donde aparecían preguntas o sonidos. Además, entre cada segmento de lectura, se les hacía preguntas de predicción como: ¿Qué crees que hará Elmer ahora? o ¿Cómo reaccionarán los demás elefantes?

***Reflexión:** Esta parte de la clase fue muy útil porque ayudó a que los alumnos pensaran más allá de lo que dice el cuento, imaginando lo que podría pasar o cómo se sentían los personajes. Las respuestas que dieron mostraron que estaban entendiendo bien la historia y que se estaban interesando en lo que pasaba con Elmer.*

Hacer preguntas mientras leíamos fue una buena estrategia porque mantuvo a los alumnos atentos y con ganas de participar. Además, los hizo pensar en lo que podría pasar después, usando lo que ya sabían o lo que leyeron antes.

Por otro lado, el interés por leer con entonación y entusiasmo reforzó la idea de que la lectura compartida puede ser una experiencia dinámica y disfrutable. Esto contribuyó a crear un ambiente de participación activa, en el que los alumnos se sintieron cómodos para expresar sus ideas y fortalecer su comprensión.

Al concluir la lectura, se generó un espacio para compartir lo que habían comprendido del cuento. Antes de ello, se observaron nuevamente las ilustraciones del texto. Los alumnos mostraron interés en los dibujos, comentando cuál de los elefantes les gustaba más. Entre sus observaciones destacaron frases como: “A mí me gusta el de color morado”, “Ese parece más serio”, “Elmer se ve feliz en esa parte”, entre otras. Este intercambio de ideas permitió una

lectura más rica, vinculando texto e imagen como medios para la interpretación. Finalmente, se les pidió a los alumnos que respondieran las últimas preguntas del recuadro de color rojo, centradas en el cierre de la lectura.

Reflexión: *Esta parte de la sesión fue valiosa porque permitió a los alumnos expresar lo que comprendieron del cuento a partir de las imágenes y del texto. Observar nuevamente las ilustraciones ayudó a reforzar su comprensión y a conectar lo que leyeron con lo que veían, lo cual hizo que la experiencia fuera más significativa. Los comentarios que hicieron sobre los elefantes reflejan que disfrutaron la historia y que lograron identificar emociones y detalles importantes.*

Aunque se realizó un cierre mediante las preguntas del recuadro rojo, me hubiera gustado que este momento fuera más completo. Considero que un cierre más estructurado, donde los alumnos pudieran compartir sus aprendizajes principales o hacer una pequeña reflexión grupal sobre el mensaje del cuento, habría fortalecido aún más la comprensión y el sentido de la actividad. Esto es algo que puedo mejorar en futuras sesiones para dar un mejor cierre a la experiencia de lectura.

Durante la estrategia de lectura compartida, se utilizó una lista de cotejo como instrumento de evaluación, con el fin de identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Una posible causa de esta dificultad fue que algunos alumnos podrían no haber comprendido ciertas palabras o expresiones, y, al tratarse de una lectura grupal, quizá no se sintieron con la confianza de interrumpir para preguntar. Por mi parte, reconozco que faltó hacer pausas intencionadas para verificar la comprensión del vocabulario, lo que limitó la posibilidad de detectar estas confusiones a tiempo.

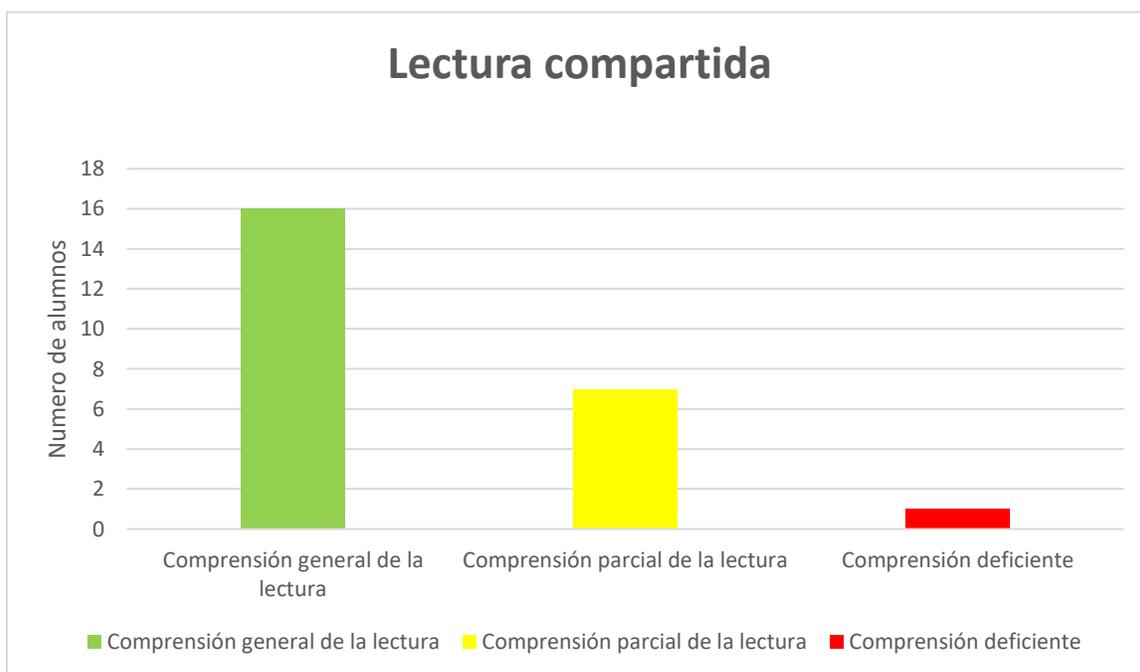
Esta situación se relaciona con lo que menciona Solé (1999) sobre las dificultades que pueden surgir durante la lectura:

Lagunas en la comprensión pueden ser atribuidas o bien a no conocer el significado de algunos de los elementos a que me refiero, o bien al hecho de que el significado que el lector puede atribuir no es coherente con la interpretación que va realizando del texto (p. 133).

Este aspecto me permitió reflexionar sobre la importancia de detenerme durante la lectura compartida para explorar el significado de palabras clave junto con los alumnos, y así favorecer una comprensión más profunda y compartida por todo el grupo.

Figura 12

Gráfica de barras de los Resultados de la estrategia lectura compartida



Lo que comprendí

Propósito: Que los alumnos comprendan un texto leído en voz alta y expresen lo que entienden de cada fragmento, identificando las ideas o detalles relevantes, así como reconociendo a los personajes, los escenarios y la resolución del tema,

La sesión se realizó el día 3 de abril del 2025 a las 9:15AM. Se contó con la asistencia de 24 de 30 alumnos La sesión dio inicio con una actividad de predicción grupal, en la que se presentó a los alumnos el título del cuento: “Habi” (link de lectura consultada <https://online.fliphtml5.com/pakzh/vddy/#p=1>)Se formuló la pregunta abierta: ¿De qué creen que se trate el cuento titulado “Habi”?, lo que permitió activar sus conocimientos previos e incentivar su imaginación. Entre las respuestas compartidas por los estudiantes destacaron las siguientes: “De un niño que se llama Habi”, “De un lugar”, y “Del artista que se llama así”. Cabe mencionar que, en la portada del cuento, únicamente se mostraba el título, sin imágenes.

Posteriormente, se les mostró la primera página del cuento, donde aparecían dos elefantes: uno de mayor tamaño y otro pequeño. Se volvió a plantear la pregunta: ¿De qué creen que trate ahora que ven esta imagen? Entre las respuestas destacaron: A10: “De unos elefantes”, A5: “De un elefante y su hijo”, A4: “De muchos animales.

Para continuar explorando sus conocimientos previos, se preguntó a los alumnos: ¿Qué saben sobre los elefantes? A esto, algunos de ellos respondieron:

- A23: “Son animales muy grandes y tienen trompa.”
- A3: “Viven en la selva o en África.”

- A24: “Comen plantas y beben mucha agua.”

Posteriormente, se realizaron otras preguntas tales como: ¿Alguna vez han oído hablar de un elefante que quería tener aventuras? y ¿Qué tipo de aventuras les gustaría vivir a ustedes? Las respuestas obtenidas incluyeron:

- A1: “Sí, en un cuento que leí en la escuela.”
- A16: “Una vez vi una película de un elefante.”

Y para la segunda pregunta, algunos mencionaron:

- A30: “Explorar una jungla como los exploradores.”
- A9: “Vivir una aventura con dinosaurios.”

Después se entregó a cada alumno una hoja de trabajo especialmente diseñada para la actividad. Dicha hoja estaba dividida en seis rectángulos, tres al frente y tres en el reverso. (anexo 7) Cada uno estaba numerado del 1 al 6 y llevaba la palabra “parte”, con el fin de organizar el trabajo por fragmentos del cuento y facilitar que los alumnos registraran sus comprensiones en el orden correspondiente.

Reflexión: En esta ocasión, la hoja estuvo muy bien diseñada para la estrategia planteada. Aunque su estructura era sencilla, fue precisamente esa simplicidad la que permitió que los alumnos comprendieran con claridad lo que debían hacer, lo cual favoreció que la actividad se desarrollara de forma ordenada y sin complicaciones. La organización por fragmentos facilitó que los estudiantes identificaran con precisión en qué momento del cuento debían escribir, promoviendo así una mejor comprensión del texto.

Se explicó a los estudiantes que la lectura del cuento se realizaría en voz alta y por partes. Al finalizar cada fragmento, y previa indicación de la docente, los alumnos debían anotar en el rectángulo correspondiente lo que habían comprendido. La lectura dio inicio, y al término de la primera parte se formuló la pregunta: ¿Por qué se enoja Habi? A lo que varios alumnos respondieron de forma coincidente: “Porque no lo dejan salir.” Cuando se les indicó que escribieran lo que habían entendido, A7 comentó: “Lo que nos acordemos, ¿verdad?” y A27 añadió: “Yo voy a poner que su mamá no lo dejaba salir”, retomando elementos centrales del fragmento leído.

Carney (2018) señala que “es habitual que los profesores pregunten y con ello podemos presumir que pretenden estimular el pensamiento de los alumnos y comprobar su comprensión”. Esta idea se relaciona con el hecho de que hacer preguntas durante la lectura ayuda a que los estudiantes piensen sobre lo que escuchan y entiendan mejor lo que está ocurriendo en el texto. Además, cuando se les da la oportunidad de escribir lo que comprendieron, se fomenta que recuerden, organicen y expresen sus ideas.

La lectura continuó fragmento por fragmento. Durante la actividad, los alumnos comenzaron a realizar inferencias a partir de las imágenes del cuento. Por ejemplo, al observar un dibujo donde aparecía la mamá elefanta más pequeña que su hijo, algunos comentarios fueron los siguientes: A23 “Es porque está sentada” o A8 “Es porque está jalando a Habi.” Estas observaciones mostraban cómo los alumnos integraban texto e imagen para construir sentido.

En otros momentos, los estudiantes planteaban hipótesis sobre el desarrollo de la historia, diciendo cosas como: A25 “Maestra, ¿qué tal si es un sueño?” o A 2I “No creo que

se salve.” De manera espontánea, organizaron votaciones entre ellos para adivinar si Habi lograría escapar, lo que generó un ambiente participativo en torno a la lectura.

***Reflexión:** Esta parte de la sesión fue muy enriquecedora, ya que permitió observar cómo los alumnos desarrollaban inferencias y planteaban hipótesis a partir de la lectura y las imágenes. Las votaciones espontáneas entre los alumnos para predecir lo que pasaría en la historia generaron un ambiente dinámico, participativo y motivador, lo cual fortaleció el interés por la lectura. Sin embargo, una mejora posible sería haber planificado con anticipación un espacio más estructurado, con esto me refiero a que en la planeación se hubiese haber podido dar el espacio especialmente para este tipo de comentarios en la parte del cierre para que todos los estudiantes pudieran compartir sus hipótesis y justificar sus ideas.*

A lo largo de la sesión, los alumnos se mostraron muy atentos y motivados, expresando constantemente su deseo de conocer qué ocurriría a continuación. Durante las pausas para registrar sus comprensiones, decían: “Ya quiero saber qué va a pasar después.”

Al avanzar en la historia, los estudiantes comenzaron a proponer soluciones a los conflictos del cuento. Por ejemplo, cuando Habi es encerrado, A29 expresó: “Los changos son inteligentes, ojalá que ellos abran la jaula y puedan escapar.”

También surgieron preguntas genuinas de interés por parte de los alumnos, tales como: “¿Dónde viven los elefantes?” “¿Por qué los llevan al circo?”, lo que permitió ampliar la discusión y brindar información complementaria sobre el contexto del cuento y la vida de los animales salvajes.

Carney (2018) afirma que “las preguntas son herramientas que facilitan la construcción de significados”, ya que impulsan el pensamiento, estimulan la curiosidad y abren espacio para el diálogo. En este sentido, cuando los alumnos formulan preguntas espontáneas motivadas por el texto, se está generando un proceso activo de comprensión, en el cual no solo buscan respuestas, sino que profundizan su vínculo con lo leído.

Los alumnos reaccionaban con entusiasmo al observar las ilustraciones del cuento, estableciendo vínculos inmediatos entre lo que veían y lo que escuchaban. Incluso, algunos solicitaron permiso para agregar dibujos en sus hojas de trabajo como una forma de expresar lo que habían comprendido. Al revisar sus avances, se pudo constatar que los dibujos estaban relacionados con los momentos clave de la historia.

Asimismo, los alumnos exteriorizaban las emociones que les provocaba la lectura. Por ejemplo, algunos manifestaron tristeza al saber que Habi no podía regresar a su hogar o que había sido capturado para llevarlo a un circo. Entre los comentarios espontáneos se escucharon frases como: “Pobre Habi.”

Al finalizar la lectura, se realizó una reflexión grupal en la que se discutió lo que los alumnos comprendieron del cuento, lo que les pareció más interesante y cómo se sintieron durante la actividad. Mencionaron que el cuento les gustó mucho, tanto por la historia como por las ilustraciones, y expresaron que les gustaría volver a leer cuentos similares. Resaltaron que lo más emocionante fue cuando Habi vivía sus aventuras fuera de casa, y que lo más triste fue cuando lo atraparon.

Carney (2018) sostiene que “la puesta en común del grupo y la interacción se consideran esenciales para incrementar la comprensión”. Esta afirmación se refleja en

aquellas situaciones educativas donde se abre un espacio para que los alumnos compartan sus ideas, emociones e interpretaciones después de una lectura. Este tipo de intercambio no solo enriquece el entendimiento individual, sino que también permite que los estudiantes amplíen su perspectiva a partir de las experiencias de sus compañeros.

Reflexión: *Me siento muy feliz con lo que se logró en esta sesión. Fue realmente gratificante ver a los alumnos tan atentos, motivados y emocionados por descubrir lo que iba a pasar en la historia. Sus comentarios espontáneos como “¡Ya quiero saber qué va a pasar después!” reflejaban un interés genuino por la lectura, algo que como docente me emociona y me motiva a seguir buscando estrategias que despierten ese mismo entusiasmo en otras sesiones.*

Además, me pareció muy valioso que comenzaran a proponer soluciones a los problemas del cuento y que surgieran preguntas que iban más allá de la historia, como “¿Dónde viven los elefantes?” o “¿Por qué los llevan al circo?”. Estas inquietudes abrieron la puerta para ampliar el contenido de la sesión y conectar la lectura con temas del mundo real, lo que enriqueció mucho la experiencia. Aunque me hubiera gustado en otras sesiones retomar esas dudas o preguntas que surgieron a partir de la lectura del cuento.

Otro aspecto que me alegró fue la forma en que los alumnos interpretaron las ilustraciones y quisieron agregar sus propios dibujos a la hoja de trabajo. Esto no solo reflejó su comprensión, sino también su deseo de expresarse de manera creativa. Ver sus emociones reflejadas en comentarios como “Pobre Habi” me hizo sentir que el cuento realmente les llegó, y que pudieron conectar con el personaje.

El cierre grupal también fue muy significativo. Los niños compartieron sus ideas, emociones y lo que más les gustó de la lectura. Me encantó saber que disfrutaron tanto la historia como las imágenes y que están interesados en leer más cuentos como este.

Figura 13

Gráfica de barras de los Resultados de la estrategia lo que comprendí

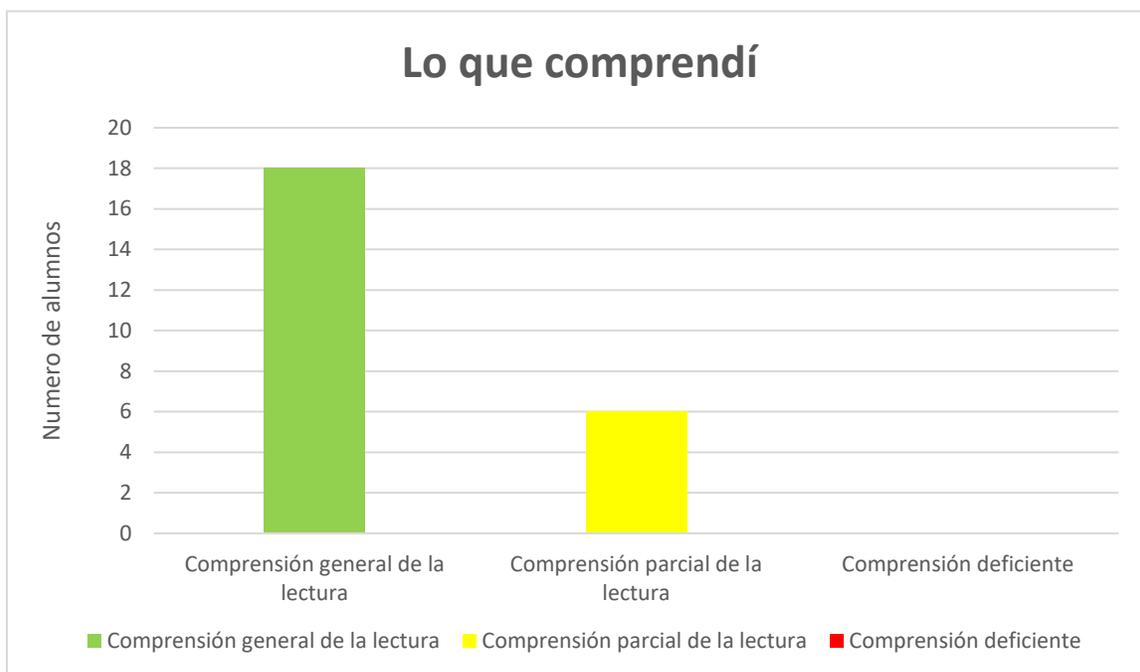
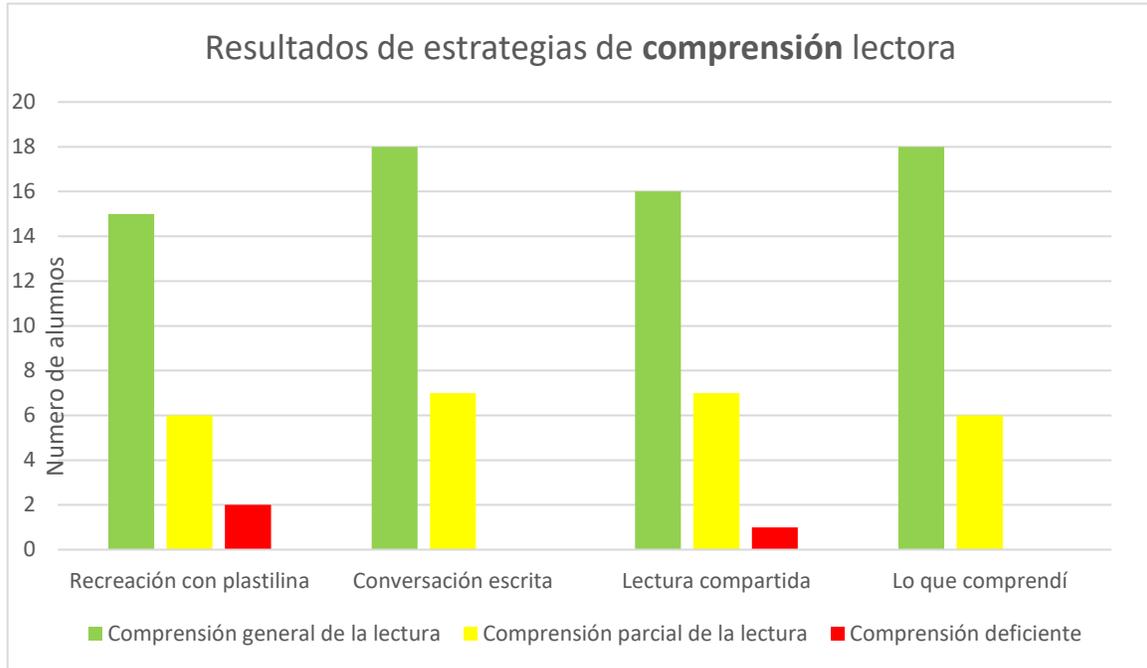


Figura 14

Gráfica de barras de los la comparación de los resultados obtenidos de las estrategias aplicadas



Pertinencia en el uso de diferentes recursos

Durante mi intervención educativa, se emplearon diversos recursos didácticos y tecnológicos que resultaron pertinentes y efectivos para favorecer la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado. El uso adecuado de estos materiales contribuyó significativamente a lograr los propósitos de aprendizaje establecidos, promoviendo la participación activa, el interés y la reflexión por parte del alumnado.

Uno de los recursos tecnológicos utilizados fue el proyector del aula (cañón), el cual se conectó a mi computadora para proyectar versiones digitales de algunos cuentos trabajados. Estos cuentos en formato digital permitían cambiar de página con una animación

visual similar a la de un libro físico, lo cual captó la atención de los estudiantes. Esta modalidad de presentación resultó muy atractiva para los alumnos, ya que podían observar el contenido del cuento a gran escala y seguir la lectura de manera conjunta. Varios estudiantes mostraron interés por participar activamente, solicitando leer fragmentos del texto directamente desde la proyección. Esta dinámica no solo promovió su involucramiento puesto que los alumnos asumían roles dentro del cuento e incluso entonaban los diálogos según su interpretación de los personajes. Esta interacción generó un ambiente de entusiasmo, confianza y cooperación entre compañeros, facilitando la construcción colectiva del significado del texto.

La proyección de las imágenes contenidas en los cuentos también contribuyó a una mayor implicación de los alumnos en la lectura. A través de las ilustraciones, los estudiantes lograron identificar momentos clave de la historia, anticipar situaciones o realizar inferencias sobre lo que estaba ocurriendo. En algunas ocasiones, los alumnos comentaban cuál era su ilustración favorita y explicaban la razón de su elección, relacionándola con aspectos personales o con elementos que habían comprendido del texto

Otro recurso fundamental durante la intervención fueron las hojas de trabajo, las cuales representaron un apoyo valioso tanto para la docente en formación como para los alumnos. Aunque las actividades impresas eran sencillas en apariencia, su diseño respondía a los objetivos específicos de cada sesión. Una de las estrategias utilizadas fue el trabajo en parejas, para lo cual se diseñó una hoja dividida en secciones por colores. Cada alumno debía escribir su nombre en un recuadro de color específico: el recuadro azul para el "Alumno 1"

y el verde para el "Alumno 2". Esta codificación facilitó la organización y la distribución de tareas dentro de la pareja, promoviendo el trabajo colaborativo.

No obstante, al finalizar la actividad, identifiqué oportunidades de mejora en el diseño de las hojas de trabajo. Aunque cada alumno escribía en un recuadro asignado con el color correspondiente (azul para el "Alumno 1" y verde para el "Alumno 2"), en ese mismo espacio debían escribir tanto la pregunta como la respuesta durante la actividad de conversación escrita. Esto generó cierta confusión, ya que dificultaba identificar claramente quién formulaba la pregunta y quién la respondía, además de que se perdía la secuencia del intercambio. Para futuras sesiones, sería pertinente rediseñar la hoja de trabajo de modo que cada alumno tenga un espacio exclusivo: uno para registrar únicamente las preguntas dirigidas a su compañero, y otro para responderlas, con indicaciones claras sobre el uso de cada sección. Esta mejora permitiría un seguimiento más organizado y comprensible de la interacción escrita entre los alumnos.

En cuanto al uso de la plastilina como recurso didáctico, fue una estrategia innovadora y significativa para los alumnos. Se les propuso representar, mediante figuras moldeadas, los elementos del cuento que habían comprendido. Esta actividad despertó gran entusiasmo y dedicación por parte del grupo, ya que los estudiantes mostraban interés en representar con detalle escenas, personajes o situaciones del texto leído. Además, explicaban con claridad el porqué de sus elecciones y lo relacionaban con su comprensión del cuento.

Procedimiento(s) realizado(s) para el seguimiento de las propuestas de mejora.

Para dar seguimiento a las propuestas de mejora implementadas en relación con el proceso de la comprensión lectora, se utilizaron diversos procedimientos que permitieron evaluar el

impacto de las estrategias aplicadas. Uno de los principales instrumentos utilizados fue la lista de cotejo, aplicada al finalizar cada sesión. Este instrumento permitió registrar el nivel de desempeño de cada alumno, con base en los criterios previamente establecidos. La evaluación se sustentó en los productos generados durante las actividades, tales como las hojas de trabajo individuales y grupales, así como en las actividades creativas, como la recreación con plastilina, las cuales ofrecieron evidencia tangible del nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes.

En cuanto a las hojas de trabajo, se implementaron tres tipos con finalidades distintas. La primera consistía en preguntas estructuradas que los alumnos debían responder con base en la lectura realizada. La segunda hoja fue diseñada para el trabajo colaborativo en parejas: en ella, los estudiantes tenían la libertad de formularse preguntas mutuamente y responderlas por escrito, lo cual promovió el diálogo y la reflexión conjunta sobre el texto. Finalmente, la tercera hoja estaba dividida en diferentes recuadros, en los cuales los alumnos expresaban de manera libre lo que habían comprendido del texto, sin preguntas guía.

Como parte de la investigación acción se incorporó el ciclo de reflexión propuesto por Kemmis (1989) como una herramienta fundamental para el seguimiento y mejora continua de la intervención. Este ciclo, conformado por las fases de planificación, acción, observación y reflexión, fue aplicado de forma sistemática al concluir cada sesión. La etapa reflexiva, en particular, fue de gran valor, ya que permitió analizar detalladamente qué estrategias estaban funcionando, cuáles necesitaban ajustes y cómo respondían los alumnos ante ciertos estímulos o materiales.

Por ejemplo, a partir de la observación y posterior reflexión, fue posible identificar que el uso de materiales como la plastilina o el proyector (cañón) para mostrar cuentos ilustrados generaba un mayor nivel de atención e interés en los estudiantes, lo cual se traducía en una mejor comprensión de los textos. Esta información fue clave para rediseñar las sesiones siguientes y asegurar que los recursos empleados tuvieran un impacto positivo en el aprendizaje.

Además, este proceso reflexivo facilitó la valoración de las estrategias empleadas en función de los propósitos didácticos planteados para cada sesión. Así, fue posible identificar los factores que contribuyeron al éxito de una actividad o aquellos que podrían mejorarse. También permitió recuperar experiencias valiosas y momentos clave que funcionaron de manera efectiva, con el fin de retomarlos en futuras intervenciones. El seguimiento de las propuestas de mejora no se limitó solo a revisar si las actividades funcionaban o no, sino que incluyó un proceso de reflexión personal y constante, que me ayudó a darme cuenta de lo que he aprendido, de lo que puedo mejorar y de cómo viví cada experiencia durante la intervención. Esta reflexión fue muy importante, ya que me permitió entender mejor mi práctica docente y hacer cambios que hicieran las actividades más adecuadas y útiles para los alumnos.

Evaluación de las propuestas de mejora y actividades realizadas en el plan de acción.

El plan de acción implementado durante la intervención educativa incluyó una serie de estrategias didácticas diseñadas para fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado. Entre estas actividades destacan la recreación de escenas del cuento mediante el uso de plastilina, lo cual permitió representar visualmente los elementos narrativos; la

estrategia de “conversación escrita”, realizada en parejas, que promovió la reflexión, el intercambio de ideas y la formulación de preguntas y respuestas por escrito; así como la lectura compartida, apoyada por una hoja de trabajo estructurada en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, para guiar el proceso de comprensión de forma gradual.

Estas actividades ayudaron a que la lectura fuera más fácil de entender y más interesante para los estudiantes. También lograron que los alumnos participaran más. A lo largo de las sesiones, al comparar los primeros ejercicios realizados con los últimos, fue posible notar avances importantes en la manera en que los alumnos expresaban lo que comprendían. Se observó una mejora progresiva en su capacidad para describir con mayor detalle los contenidos de los textos, así como un aumento en su disposición para participar en las actividades colectivas.

Uno de los principales obstáculos que afectó el desarrollo continuo del proceso fue la inasistencia frecuente de algunos estudiantes, lo cual generó interrupciones en su avance individual. Sin embargo, en general, las estrategias aplicadas permitieron que los alumnos lograran identificar aspectos específicos de los textos, tales como los personajes, la trama, los escenarios en los que se desarrollaban las historias y, en algunos casos, la resolución del conflicto planteado en los cuentos. Estas evidencias se recuperaron tanto de sus producciones escritas como de sus intervenciones orales durante la lectura compartida.

Esta intervención representó una experiencia valiosa para mi formación docente, ya que me permitió reconocer la importancia de adaptar los materiales y estrategias al nivel real de comprensión de los alumnos. Además, esta experiencia fortaleció mi capacidad para diseñar estrategias centradas en objetivos específicos de aprendizaje, así como para observar

y analizar de forma más crítica los procesos de comprensión de los estudiantes. Considero que, para futuras intervenciones, será fundamental dedicar más tiempo a la retroalimentación individual, a fin de atender con mayor precisión las necesidades particulares de los alumnos que aún presentan un nivel parcial o deficiente de comprensión. alumnos. Por ejemplo, comprendí que no todos los cuentos son adecuados para el nivel de los estudiantes y que es preferible seleccionar textos que resulten comprensibles y que aborden temáticas de su interés.

Conclusiones y recomendaciones

Como parte final del presente informe de prácticas profesionales, presento las conclusiones generales derivadas de las intervenciones realizadas en la escuela primaria “Lic. Benito Juárez”. Estas intervenciones surgieron a partir de la necesidad identificada de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de segundo y tercer grado, lo cual se estableció con base en un diagnóstico inicial que permitió observar de manera individual las características y necesidades de los alumnos en torno a la lectura.

Desde el inicio, uno de los principales propósitos fue fomentar el gusto por la lectura, creando un ambiente en el que leer fuera una actividad placentera, voluntaria y significativa. Este objetivo fue evidente a lo largo de las sesiones, ya que los estudiantes mostraban entusiasmo cada vez que se les anunciaba una nueva lectura. Se involucraban de manera activa, pedían participar leyendo, realizaban comentarios espontáneos y mostraban conexión emocional con los personajes. Por ejemplo, cuando los personajes enfrentaban dificultades, los alumnos expresaban cómo se sentían al respecto.

En las actividades planeadas, se integraron los tres momentos de la lectura (antes, durante y después), los cuales fueron fundamentales para lograr una intervención más significativa. El trabajo con conocimientos previos permitió que los estudiantes hicieran conexiones entre lo que ya sabían y lo que estaban aprendiendo. Aunque los textos trabajados fueron principalmente cuentos, estos abrieron la posibilidad de adquirir nuevo vocabulario, despertar intereses personales y vincular la lectura con otras áreas, como el gusto por los animales o el interés por las manualidades, como se evidenció en la actividad con plastilina.

Durante la lectura, los alumnos se convirtieron en actores clave del proceso, ya que sus comentarios y preguntas espontáneas promovieron inferencias, hipótesis y participación activa. Esta etapa fue particularmente enriquecedora, pues permitió reforzar la importancia de recuperar sus intervenciones orales, darles seguimiento con preguntas que promovieran la reflexión, y abrir espacios de participación colectiva. Este tipo de dinámicas no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fortalece la expresión oral y la escucha activa entre pares. Otro aspecto relevante fue el uso de hojas de trabajo como recurso didáctico. Aunque pueden parecer materiales simples, un buen diseño y aplicación pedagógica lograron que estas actividades se llevaran a cabo de forma significativa y que el proceso de evaluación se hiciera más claro, tanto para los alumnos como para la docente en formación

En la revisión de las estrategias utilizadas, se hizo evidente que es importante no solo identificar lo que funcionó, sino también reflexionar sobre lo que se puede mejorar. Por ejemplo, la retroalimentación fue un aspecto que en ocasiones quedó limitado, y se reconoce la necesidad de fortalecerla en futuras intervenciones para asegurar que cada alumno reciba orientación personalizada sobre sus avances y áreas de mejora.

Además, se detectó que la asistencia irregular de algunos estudiantes fue un factor que limitó su participación continua. En más de una ocasión, alumnos que no asistieron a ciertas sesiones manifestaron su deseo de haber participado, como ocurrió en la actividad con plastilina. Esto evidencia que las estrategias aplicadas resultaron motivadoras e innovadoras, y que los estudiantes valoran experiencias que se alejan de la rutina y les permiten expresarse de forma creativa.

En conclusión, esta experiencia de intervención reafirma que la comprensión lectora es una habilidad fundamental que debe desarrollarse de forma constante dentro del aula, ya que no solo permite a los estudiantes entender lo que leen, sino que les brinda herramientas para analizar, reflexionar, tomar decisiones y participar activamente en su entorno. Leer no debe limitarse a decodificar palabras, sino a comprender y construir significados que conecten con la vida cotidiana del alumno.

Por esta razón, es indispensable trabajar la comprensión lectora desde un enfoque integral, lúdico y contextualizado, partiendo de textos que resulten cercanos y significativos para los estudiantes, y que, al mismo tiempo, les permitan ampliar su vocabulario, fortalecer su pensamiento crítico y expresar sus ideas de manera clara y coherente. Como futura docente, comprendo que fomentar la comprensión lectora implica mucho más que cumplir con un contenido escolar: se trata de promover en los estudiantes el gusto por leer, brindarles herramientas para aprender de manera autónoma y ayudarlos a desarrollar habilidades que les permitan expresarse, reflexionar y participar activamente en su entorno.

A partir del análisis de mi intervención educativa, considero importante realizar las siguientes recomendaciones para futuras prácticas docentes:

- Mejorar el momento de retroalimentación:
Sería bueno organizar mejor el tiempo que se dedica a dar retroalimentación a los alumnos. Esto ayudaría a que comprendan con mayor claridad qué hicieron bien y qué pueden mejorar, haciendo que aprendan más de sus errores y aciertos.

- Dar explicaciones más claras sobre las actividades:
Es importante explicar mejor lo que se espera que hagan los alumnos en cada actividad. Usar ejemplos o repasar los pasos puede ayudar a que todos entiendan mejor y participen con más seguridad.
- Tomar más en cuenta los intereses de los alumnos:
Aunque se consideraron algunos intereses del grupo, se recomienda preguntar a más alumnos sobre lo que les gusta o llama la atención. Esto permitiría planear actividades más atractivas y que conecten mejor con ellos.

Referencias

- Ahmed, M. D. (2011). *Importancia de la lectura en infantil y primaria*. Revista digital innovación y experiencias educativas, 38, 1–9.
- Argüelles, S. F. L., & González, J. A. G. (2023). *La comprensión lectora en la nueva escuela mexicana: un estudio documental*.
<https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/120>
- Aymes, G. L. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e investigación, 37(22), 41–60.
- Báez, A. F., & González, A. V. V. (2022, agosto 9). *Diagnóstico de los procesos cognitivos de comprensión lectora en Educación Primaria desde la intervención educativa*.
<https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/119>
- Cairney, T. H. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ediciones Morata.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, 5(13), 41–44.
- Coloma, C. J., Sotomayor, C., De Barbieri, Z., & Silva, M. (2015). *Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL*. Revista de investigación en Logopedia, 5(1), 1–17.
- García, N. R. (2025). *La comprensión lectora en la Nueva Escuela Mexicana*. Revista Neuronum, 11(1), 65–79.
- Ibarra, C. (2022). *La lectura como fuente de disfrute*.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López, C. P., & Gutiérrez, C. L. (2002). *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Pulso: revista de educación, (25), 133–146.
- Manosalva, R. L. S. (2018). *La pregunta como estrategia para motivar la comprensión lectora (Avance de investigación)*. Revista Neuronum, 4(1), 28–44.
- Méndez del Portal, R. (2017). El Valor del cuento como recurso didáctico. Educación (18133363), 23.

- Marí Mollà, R. (2008). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación*.
- Mendiola, M. S., & González, A. M. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Imagia Comunicación.
- Ortiz, W. W. M., & Bermúdez, I. E. C. (2022). *Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años*. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 20, 26(Extraordinario), 193–214. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iextraordinario.1705>
- Ramírez-Bengoa, J. (2024). *La comprensión lectora en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana*. Deleted Journal, 7(3), 95–104. <https://doi.org/10.62452/11dwvv78>
- Rentería, N. M. R. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Educación y ciudad*, (35), 93-102.
- Rodríguez García, N. La comprensión lectora en la Nueva Escuela Mexicana.
- Secretaría de Educación del Estado de Coahuila. (s.f.). *Fase 3. Primero y segundo: Vinculación entre contenidos del Programa Sintético y proyectos de los libros de texto*. https://educacion.seducoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/FASE-3-Primero-y-Segundo_Vinculacion-entre-Contenidos-del-Programa-Sintetico-y-Proyectos-de-los-Libros-de-Texto.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa sintético. Fase 2 (Ciclo escolar 2024–2025)*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/2425_s0 Programa Sintetico Fase2.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Desarrollo de las habilidades de la lengua. Primera parte. Fase 4 y 5*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Desarrollo-de-las-habilidades-de-la-lengua.-Primera-parte.-Fase-4-Y-5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Manual de orientaciones para el uso del Sistema de Alerta Temprana (SisAT)*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf

- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Suárez Rubio, N. M., Jiménez González, J. E., Rodríguez Rodríguez, C., O'Shanahan Juan, I., & Guzmán Rosquete, R. (2013). *Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio-histórica*. *Revista de psicología y educación*, 8(2), 171–186.
- Torres, P., & Granados, D. E. (2014). *Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria*. *Psicogente*, 17(32), 452–459.
- Universidad Tecnológica Metropolitana. (2018). Manual de Uso Listas de Cotejo. Universidad Tecnológica Metropolitana. https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista_Cotejo-1.pdf
- Universidad Tecnológica de Pereira. (s.f.). *Lucy Mar: Libro de comprensión lectora*. <https://media.utp.edu.co/lucy-mar-libro-compresionpdf-WCEbi-libro.pdf>
- Vargas Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuad. Hosp. Clín*, 15-15.
- Vázquez, L. H., Hernández, G., Valdés, É., & Valenzuela, N. (2015). *Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca*. *Foro educacional*, (25), 125–142.

Índice de anexos

Anexo 1 Primer diagnóstico de comprensión lectora aplicado, de opción múltiple.....	122
Anexo 2 diagnóstico Sisat.....	124
Anexo 3 lectura utilizada en diagnostico SISAT.....	125
Anexo 4 planeaciones utilizada en las intervenciones de las estrategias aplicadas.....	126
Anexo 5 creaciones de plastilina de los alumnos	132
Anexo 6 lectura entregada a cada alumno	133
Anexo 7 hoja de trabajo	136

Anexos

Anexo 1 Primer diagnóstico de comprensión lectora aplicado, de opción



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
ESC.PRIM. MAT. "LIC. BENITO JUAREZ"
C.C.T.:24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 SECTOR: 001
DOCENTE EN FORMACION: Hannia de la Luz Segovia Lázaro



Instrucciones: Lee la siguiente lectura y contesta las preguntas que se presentan.

Nombre del Alumno:

¡Auxilio, tengo piojos!

¿Te pica mucho la cabeza? Si es así, es posible que tengas piojos. Estos animalitos viven en la cabeza de las personas. Pero no te preocupes: eliminarlos es fácil. Para acabar con los piojos, primero necesitas conseguir un poco de vinagre, que es un antipiojos natural. Además, debes conseguir un peine fino llamado "patrullero".

Con ayuda de un adulto, aplica un poco de vinagre en tu cabello seco y frótalo durante unos minutos. Hazlo sobre todo en tu nuca y detrás de tus orejas, ya que a los piojos les encantan estos lugares.

Después, lávate el cabello con champú, enjuágalo y péinalo cuidadosamente usando el patrullero. De esta manera, quitarás los piojos muertos y las liendres, que son sus huevecillos.

También, será necesario que laves bien las sábanas que hayas usado. Alguno de estos animales podría haberse quedado por ahí y podría volver a subir a tu cabello.

Recuerda que, si mantienes tu cabello bien limpio y peinado, estarás más protegido de un nuevo contagio.

1. Según el texto, ¿cómo puedes protegerte de un nuevo contagio de piojos?
 - a) Pidiendo ayuda a un adulto.
 - b) Aplicando vinagre en el cabello seco.
 - c) Manteniendo el cabello limpio y peinado

2. Para acabar con los piojos, ¿qué es lo primero que debes hacer?

- a) Peinar el cabello con el "patrullero".
- b) Conseguir un poco de vinagre.
- c) Lavar el cabello con champú.

3. En el texto, ¿qué es un "patrullero"?

- a) Es un tipo de peine.
- b) Es un antipiojos natural.
- c) Es un champú contra los piojos.

4. Según el texto, ¿para qué debes lavar bien tus sábanas?

- a) Para que tu cuarto no huela a vinagre.
- b) Para que tu cama se vea siempre limpia.
- c) Para que los piojos no vuelvan a tu cabello.

5. ¿Para qué fue escrito este texto?

- a) Para darnos consejos para combatir los piojos.
- b) Para contarnos cómo se contagian los piojos.
- c) Para convencernos de lavarnos el cabello.

Anexo 2 diagnóstico Sisat



SECRETARIA DE EDUCACION DE GOBIERNO DEL ESTADO
ESC.PRIM. MAT. "LIC. BENITO JUÁREZ"
C.C.T.:24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 SECTOR: 001
DOCENTE EN FORMACION: Hannia de la Luz Segovia Lázaro



Nombre del alumno:

Guía de preguntas:

1. **¿De qué trata la lectura?**
2. **¿Por qué no lograba dormir Martín?**
3. **¿Qué era lo único que calmaba a Martín en la noche?**
4. **¿Quién es Nicolás?**
5. **¿Por qué Martín fue a la cocina sin hacer ruido?**



NICOLÁS

Todas las noches pasaba lo mismo. Martín apagaba la luz y, cuando comenzaba a quedarse dormido, un ruido lo despertaba. Como todo estaba tan oscuro, Martín no podía ver quién lo producía. Le daba mucho susto oír como el ruido iba de un lado a otro por toda su pieza. El caso es que no lograba dormir hasta bien entrada la noche.

Lo único que lo calmaba, y a veces hasta lo entretenía, era el pensamiento de que seguramente no se trataba de un dragón ni de un tigre, pues el ruido que hacía era muy quedito. Pero, ¿y si era una tarántula, un alacrán grandote o una víbora de cascabel? ¡Qué miedo! Aquello no podía seguir así.

Un buen día, o mejor dicho, una buena noche en la que el ruidito había vuelto a escucharse, se armó de todo su valor y decidió enfrentar el peligro. Encendió la luz, y... ¡Era un ratoncito! ¡Qué alivio le dio saber que no era ningún animal enojón o maligno! El pobre ratón temblaba. Sin hacer ruido, Martín fue hasta la cocina y trajo un pedazo de queso. Y sobra decir que desde esa noche el niño y el ratón se hicieron amigos.

Martín estaba seguro de que el ratoncito había sonreído cuando le propuso llamarlo Nicolás.

Anexo 4 planeaciones utilizada en las intervenciones de las estrategias aplicadas

Campo formativo: Lenguajes			
Temporalidad:	1 día	Periodo	13 de marzo del 2024
Fase:	4	Grado:	3
CONTENIDO	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje	Propósito de la sesión	
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de cuentos para su disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza recreaciones orales o escritas, acompañadas de una representación gráfica. 	Que los alumnos, a partir de la lectura y la comprensión de un cuento, sean capaces de interpretar el texto de forma personal y creativa, mediante la representación en plastilina de los elementos, personajes o escenas principales que hayan comprendido.	

Estrategia recreación con plastilina	
Secuencia de actividades	Recursos didácticos
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mencionar el propósito de la sesión Preguntar a los alumnos lo siguiente: ¿Para ti que es comprender? Realizar una lluvia de ideas en base a la pregunta anterior <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mencionar a los alumnos el título del cuento que se va a leer y preguntar ¿De qué imaginan que va a tratar el cuento con solo leer el título? Leer a los alumnos el cuento titulado "las chivas locas" Posteriormente solicitar a los alumnos la plastilina, se deberá explicar a los alumnos que con la plastilina deberán de representar con una creación hecha por ellos lo que entendieron del cuento. De manera voluntaria y en plenaria invitar a los alumnos a compartir sus creaciones. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> De manera voluntaria y en plenaria invitar a los alumnos a compartir sus creaciones. De manera grupal reflexionar lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo les ayudó la plastilina a representar sus ideas? 	<ul style="list-style-type: none"> Plastilina de distintos colores Hoja de trabajo Cuento

Campo formativo: Lenguajes			
Temporalidad:	1 día	Periodo	25 de marzo del 2025
Fase:	4	Grado:	3
CONTENIDO	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje		Propósito de la sesión
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de cuentos para su disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> Escucha las ideas de otras y otros, y expresa las propias con respeto. 		<p>Que los alumnos, a partir de la lectura y la comprensión de un cuento, intercambien ideas por medio de una conversación escrita, en la que expresen lo que comprendieron del texto, compartan interpretaciones y formulen preguntas o comentarios sobre el contenido.</p>

Estrategia conversación escrita	
Secuencia de actividades	Recursos didácticos
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar con los alumnos un ejemplo una conversación escrita para esto, se deberá escribir una frase o pregunta en el pizarrón y se deberá de continuar la conversación escrita. Hacer otro ejemplo como el anterior. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leer a los alumnos el cuento titulado "el caminante de los pies gigantes" Dividir a los alumnos en parejas y entregarles la hoja de trabajo. Explicar que cada alumno escribirá una pregunta sobre el cuento en su hoja y la pasará a su compañero, quien responderá por escrito dicha pregunta. Dar ejemplos de algunas preguntas que se pueden hacer entre ellos. Cada alumno leerá la respuesta de su compañero y escribirá una nueva pregunta basada en la respuesta anterior. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> De manera grupal pedir a algunas parejas que compartan sus preguntas y respuestas. Reflexionar sobre cómo la escritura les ayudó a comprender mejor el cuento 	<ul style="list-style-type: none"> Cuento Hoja de trabajo

Campo formativo: Lenguajes			
Temporalidad:	1 día	Periodo	03 de abril del 2025
Fase:	4	Grado:	3
CONTENIDO	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje		Propósito de la sesión
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de cuentos para su disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha cuentos, reconoce relaciones causa-efecto entre las partes de los cuentos. 		<p>Que los alumnos comprendan un texto leído en voz alta y expresen lo que entienden de cada fragmento, identificando las ideas o detalles relevantes, así como reconociendo a los personajes, los escenarios y la resolución del tema,</p>

Estrategia Lectura compartida	
Secuencia de actividades	Recursos didácticos
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer el título del cuento “Habi” presentar la primera hoja del cuento y preguntar a los alumnos lo siguiente. <ul style="list-style-type: none"> ➢ ¿Qué saben sobre los elefantes? ➢ ¿Alguna vez han oído hablar de un elefante que quería tener aventuras? ➢ ¿Qué tipo de aventuras les gustaría vivir a ustedes? <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer un primer fragmento del cuento. Por ejemplo, la parte donde el elefante está en casa con sus padres y expresa su deseo de vivir aventuras. • Después de leer, dejar un espacio en la hoja de trabajo donde los estudiantes escriban lo que han entendido de este fragmento. • Continuar con el siguiente fragmento, por ejemplo, cuando el elefante decide salir de su casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Hoja de trabajo

- Nuevamente, pedirles que escriban lo que entienden de este fragmento.
- Continuar con el fragmento en el que el elefante encuentra varios animales, y finalmente, cuando es atrapado y termina en un circo.
- En cada fragmento, los estudiantes escriben lo que comprendieron en su hoja de trabajo.
- En algunos apartados de la hoja de trabajo habrá algunos párrafos correspondientes al cuento, los alumnos lo deberán de completar con lo que hayan comprendido.

Cierre:

- Pedir a algunos alumnos que compartan lo que escribieron en su hoja de trabajo.
- Dialogar de manera grupal las siguientes preguntas:
 - ¿Qué piensan que aprendió el elefante de su aventura?
 - ¿Qué habrían hecho ustedes si estuvieran en su lugar?
 - ¿Cómo se sintió el elefante al final del cuento?

Campo formativo: Lenguajes			
Temporalidad:	1 día	Periodo	01 de abril del 2025
Fase:	4	Grado:	3
CONTENIDO	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje		Propósito de la sesión
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de cuentos para su disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y establece relaciones causa- efecto en una narración. 		<p>Que los alumnos comprendan un texto leído de manera grupal mediante la lectura compartida, activando conocimientos previos, anticipando el contenido y realizando inferencias, así como respondiendo preguntas que les permitan expresar lo que entendieron.</p>

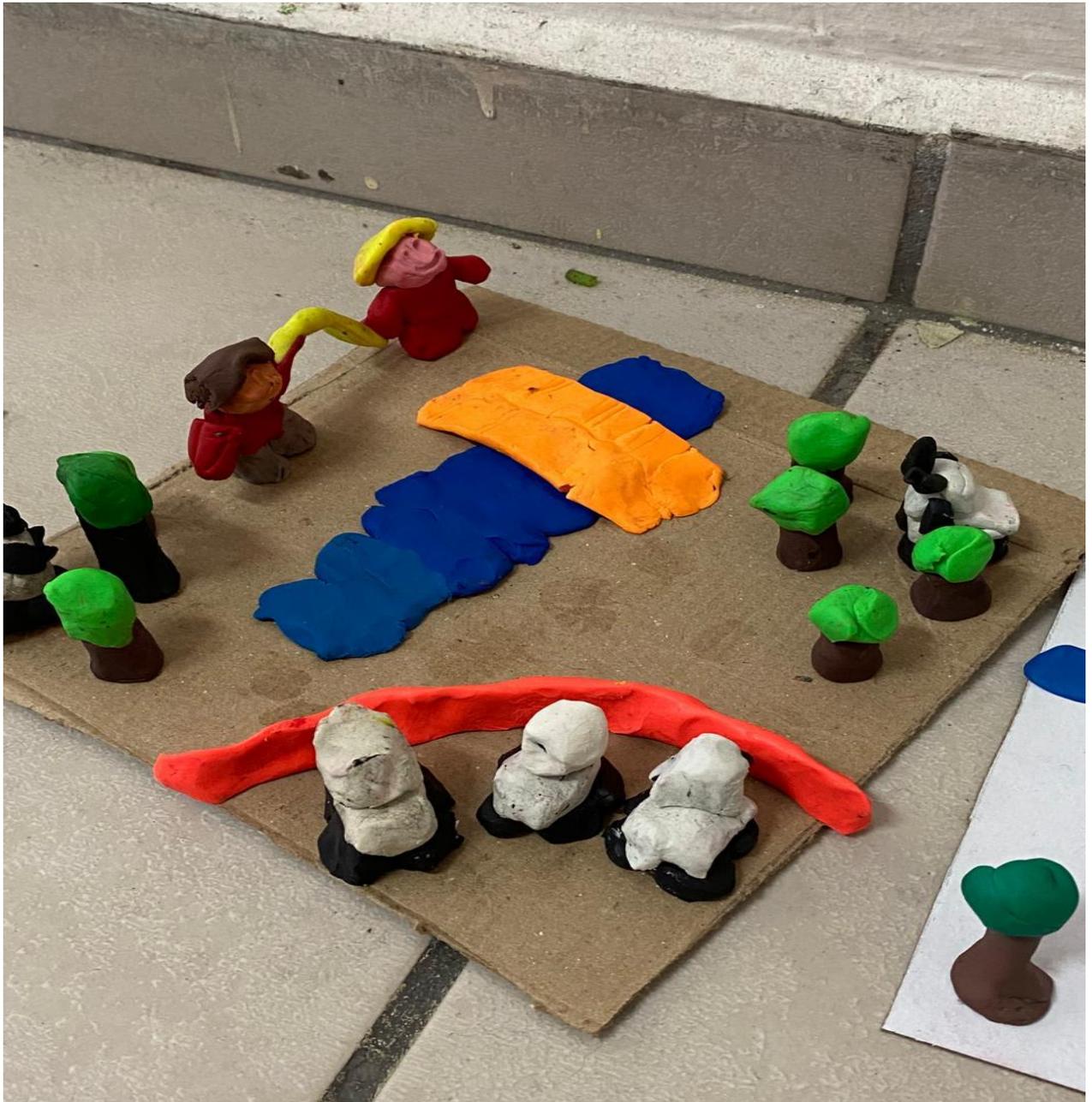
Estrategia lo que comprendí	
Secuencia de actividades	Recursos didácticos
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar a los alumnos la portada del cuento titulado Elmer el elefante multicolor a los alumnos y preguntar en plenaria lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿De que crees que se trate el cuento? ➤ ¿Qué animales conoces que vivan en la selva? ➤ ¿Has visto alguna vez un elefante de colores? ➤ ¿Cómo te imaginas que se siente ser diferente a los demás? ➤ ¿Por qué crees que los animales pueden tener diferentes colores o patrones en su piel? <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar a los alumnos una hoja donde estará el cuento, ya que se va a trabar la lectura compartida y otra hoja de trabajo donde se deberán de responder algunas cuestiones relacionadas al cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Hoja de trabajo

<ul style="list-style-type: none"> • Se leerá en voz alta la primera parte del cuento y los alumnos responderán la siguiente pregunta. <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué crees que hará Elmer al darse cuenta de que es diferente a los demás elefantes? • Al terminar el cuento preguntar lo siguiente a los alumnos de manera grupal: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Por qué crees que Elmer quiere parecerse a los demás elefantes? ➤ ¿Cómo cambia la manera de pensar de Elmer sobre sí mismo a lo largo del cuento? • La hoja de trabajo deberá estar dividida en tres partes la primera con preguntas de conocimientos previos, la otra parte con preguntas de inferencia y predicción y la otra parte con preguntas de lo comprendido del cuento. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a algunos alumnos que compartan lo que escribieron en su hoja de trabajo. • Dialogar de manera grupal las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo se relaciona esta historia con tu vida? ➤ ¿Qué harías para hacer sentir bien a alguien que se siente diferente? • Entregar a los alumnos una hoja donde deberán de dibujar una escena del cuento que te haya gustado y escribir una frase sobre lo que hayan aprendido. 	
---	--

Anexo 5 creaciones de plastilina de los alumnos



En esta recreación se observan detalles de la lectura leída realizados por el alumno, ejemplo el río que se mencionaba por el cual pasaban las borregas y las chivas



En esta recreación se observa que el alumnos agregó detalles sobre el cuento, por ejemplo el alumno menciona que puso la borrega tras los árboles por que en el cuento se asustaron y corrieron atrás de los árboles.

Anexo 6 lectura entregada a cada alumno

Elmer: el elefante de colores		
	<p>Esto era una vez un rebaño de elefantes. Había elefantes jóvenes, elefantes viejos, elefantes gordos, elefantes altos y elefantes flacos. Elefantes así y así y de cualquier otra forma, todos diferentes, pero todos felices y todos del mismo color. . . menos Elmer.</p>	
	<p>Elmer era diferente. Elmer era de colores. Elmer era amarillo y naranja y rojo y rosa y morado y azul y verde y negro y blanco. Elmer no era de color elefante. Y era Elmer el que hacía felices a los elefantes. Algunas veces Elmer jugaba con los elefantes, otras veces los elefantes jugaban con él; pero casi siempre que alguien se reía era porque Elmer había hecho algo divertido.</p>	
	<p>Una noche Elmer no podía dormir porque se puso a pensar, y el pensamiento que estaba pensando era que estaba harto de ser diferente. “¿Quién ha oído nunca hablar de un elefante decolores?”, pensó. “Por eso todos se ríen cuando me ven.” Y por la mañana temprano, cuando casi nadie estaba todavía despierto del todo, Elmer se fue sin que los demás se dieran cuenta. Caminó a través de la selva y se encontró con otros animales. Todos le decía: Buenos días, Elmer. Y Elmer contestaba a cada uno: ¡Buenos días!</p>	
	<p>Después de una larga caminata, Elmer encontró lo que andaba buscando: un árbol bastante alto. Un árbol lleno de frutos color elefante. Elmer agarró el tronco con la trompa y sacudió el árbol hasta que todos los frutos cayeron al suelo. Usando el suelo quedó cubierto de frutos, Elmer se tiró encima de ellos y se revolvió una vez y otra, de un lado y del otro, hasta que no quedó ni rastro de amarillo, de naranja, de rojo, de rosa, de morado, de azul, de verde, de negro o de blanco. Cuando terminó de revolcarse, Elmer era igual que cualquier otro elefante</p>	
	<p>Después de esto, Elmer emprendió el camino de vuelta a su rebaño. Se encontró de nuevo con los animales. Esta vez le decían todos: Buenos días, elefante. Y Elmer sonreía y contestaba: Buenos días – y estaba encantado de que no le reconocieran. revolcarse, Elmer era igual que cualquier otro elefante. Cuando Elmer se encontró con los otros elefantes vio que estaban todos de pie y muy quietos. Ninguno se dio cuenta de que Elmer se acercaba y se ponía en el centro del rebaño.</p>	

Al cabo de un rato Elmer se dio cuenta de que algo raro pasaba; pero ¿Qué podía ser? Miró a su alrededor: era la misma selva de siempre, el mismo cielo luminoso de siempre, la misma nube cargada de lluvia que aparecía siempre de vez en cuando y finalmente los mismos elefantes de siempre. Elmer los miró bien.



Al cabo de un rato Elmer se dio cuenta de que algo raro pasaba; pero ¿Qué podía ser? Miró a su alrededor: era la misma selva de siempre, el mismo cielo luminoso de siempre, la misma nube cargada de lluvia que aparecía siempre de vez en cuando y finalmente los mismos elefantes de siempre. Elmer los miró bien.



Los elefantes permanecían completamente quietos. Elmer no los había visto nunca tan serios. Cuanto más miraba a aquellos elefantes tan serios, tan silenciosos, tan quietos y tan aburridos, más ganas le entraban de reír. Por fin no pudo aguantarse más, levantó la trompa y gritó con todas sus fuerzas: ¡¡¡TURURÚÚÚ. . . !!! Los elefantes saltaron por el aire de pura sorpresa y cayeron patas arriba: Ah, uh, oh . . . ! exclamaron, y luego vieron a Elmer que se moría de risa. ¡Elmer! –dijeron. ¡Seguro que es Elmer! Y todos los elefantes empezaron a reírse como nunca se habían reído antes.



Y mientras se estaba riendo empezó a llover; la nube descargaba toda el agua que llevaba y los colores de Elmer empezaban a verse otra vez. Los elefantes se reían cada vez más al ver que la lluvia duchaba a Elmer y le devolvía sus colores naturales. ¡Ay, Elmer! Tus bromas han sido siempre divertidas, pero ésta ha sido la más divertida de todas –dijo un viejo elefante, ahogándose de risa. Y otro propuso: Vamos a celebrar una fiesta en honor de Elmer. Todos nos pintaremos de colores y Elmer se pondrá de color elefante



Y eso fue justamente lo que todos los elefantes hicieron. Cada uno se pintó como mejor le pareció y, desde entonces, una vez al año repiten esta fiesta. Si en uno de esos días especiales alguien ve a un elefante color elefante, puede estar seguro de que es Elmer



Anexo 7 hoja de trabajo

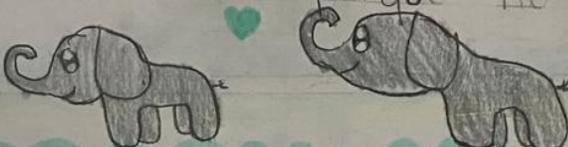
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
ESC.PRIM. MAT. "LIC. BENITO JUÁREZ"
C.C.T.:24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 SECTOR: 001
DOCENTE EN FORMACION: Hannia de la Luz Segovia Lázaro

SEGE
BECENE
Primaria

Nombre del alumno: Samara Navarro Rivera

Instrucciones: Escucha la parte del cuento y escribe lo que comprendiste

Parte 1
Habi es un elefante y su mama no lo dejaba salir pero Habi salio y escucho unas ranas saltando la cuerda despues fue con unos changos pero le decian que se fuera porque no lo querian.



Parte 2
Luego fue con cabras pero Habi escucho que le decian ¡oye muchacho! y era su mama lo agarro de la cola y lo llevo a casa y lo regaño, al dia siguiente Habi estaba muy enojado con su mama y se adentro a la selva a encontrar el fin del mundo.

Parte 3
Habi se encontro con el señor rinoceronte y Habi le dijo que iba con un recado con la señora jirafa pero era mentira el rinoceronte le dijo que si conocia el camino y le dijo que si despues Habi veia ojos, caras, bigotes, etc el decia hola pero nadie contestaba.



Parte 4

El pensaba que era un tucan despue se alejo pero vio barrotes porque lo habian qtrapado Habi se sintio muy triste por so familia lo habian atrapado personas y Habi estaba muy triste.



Parte 5

En esa carreta habia mas animales lo llevaron a un puerto y la gente lo miraba raro y Habi se sintio importante y Habi pensaba que era el fin del mundo Y la gente usaba sombreros raros.

Parte 6

Lo llevaron a un lugar y habia una gran carpa, lo habian llevado a un circo y se puso triste empijo con todas sus fuerzas y logro salir se escapo a la luz de la luna el se habia cansado y se acostó en el pasto cuando despertó su espalda tenia bichos y plantas y los cuidó