



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

TITULO: Desarrollo de estrategias de lectura para favorecer los niveles de comprensión en primer año de secundaria

AUTOR : Lizbeth Alessandra Alvarado Gallegos

FECHA: 15/11/2025

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, Investigación -acción ,Estrategias didácticas, Reflexión docente, Niveles de lectura

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

**“DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA FAVORECER LOS
NIVELES DE COMPRENSIÓN EN PRIMER AÑO”**

INFORME

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

PRESENTA:

LIZBETH ALESSANDRA ALVARADO GALLEGOS

ASESORA:

MTRA. MARÍA YOLANDA HUELGA HERRERA.

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

NOVIEMBRE DEL 2025



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito LIZBETH ALESSANDRA ALVARADO GALLEGOS
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**“DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA FAVORECER LOS NIVELES DE
COMPRENSIÓN EN PRIMER AÑO”**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 12 días del mes de NOVIEMBRE de 2025.

ATENTAMENTE.

LIZBETH ALESSANDRA ALVARADO GALLEGOS

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

San Luis Potosí, S.L.P.; a 03 de Noviembre del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. ALVARADO GALLEGOS LIZBETH ALESSANDRA
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:

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA FAVORECER LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN EN PRIMER AÑO

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 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARÍA YOLANDA HUELGA HERRERA



ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN	2
1.1 Describe El Lugar En Que Se Desarrolló La Práctica Profesional Y Las Características De Los Participantes	5
1.2 Justifica La Relevancia Del Tema	6
1.3 Interés Personal Sobre El Tema Y Responsabilidad Asumida Como Profesional De La Educación	7
1.4 Contextualizar La Problemática Planteada	9
1.5 Plantea Los Objetivos De Elaboración Del Documento	10
1.6 Identifica Las Competencias Que Se Desarrollan Durante La Práctica	11
1.7 Descripción De Forma Concisa El Contenido Del Documento	11
II.PLAN DE ACCIÓN	
2.1 Diagnostica Y Analiza La Situación Educativa Describiendo Características Contextuales	13
2.2 Describe Y Focaliza El Problema	17
2.3 Plantea Los Propósitos Considerados Para El Plan De Acción	20
2.4 Incluye La Revisión Teórica Que Argumenta El Plan De Acción (Presupuestos Psicopedagógico, Metodológicos Y Técnicos)	20
2.5 Plantea El Plan De Acción Se Describe El Conjunto De Acciones Donde Se Describen El Conjunto De Acciones Y Estrategias Que Se Definieron Como Alternativas De Solución (Intención, Planificación, Acción, Observación, Evaluación Y Reflexión)	38
2.6 Describe Las Prácticas De Interacción En El Aula (Acciones, Estrategias E Instrumentos)	44
2.7 Utiliza Referentes Teóricos Y Metodológicos Para Explicar Situaciones Relacionadas Con El Aprendizaje	47
III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	50
3.1 Pertinencia Y Consistencia De La Propuesta	50
3.2 Identificación De Enfoques Curriculares.	52
3.3 Competencias Desplegadas En La Ejecución Del Plan De Acción	54
3.4 Descripción Y Análisis Detallado De Las Secuencias De Actividades.	55
3.6 Procedimiento(s) realizado(s) para el seguimiento de las propuestas de mejora	73
3.7 Evaluación de las propuestas de mejora y actividades realizadas en el plan de acción, considerando los resultados obtenidos para la transformación de la práctica profesional.	74
3.8 Descripción del replanteamiento de las propuestas de mejora tomando como referencia las competencias, los contextos, enfoques, propuestas, teóricos, psicopedagógicos, metodológicos, y técnicos, y los aprendizajes de los alumnos.	75
VI. ANEXOS.	89

I.- INTRODUCCIÓN

La labor docente constituye un proceso esencial en la formación profesional, pues requiere disposición, ética, creatividad y constante renovación de estrategias pedagógicas. Dicho ejercicio fomenta la reflexión crítica y la autoevaluación, aspectos que permiten al futuro maestro perfeccionar sus competencias con el propósito de garantizar un aprendizaje significativo en sus estudiantes. Según Freire (2004), enseñar exige tanto investigación como compromiso, ya que el docente se convierte en un mediador que impulsa el desarrollo integral del alumno.

En México, los resultados obtenidos en distintos diagnósticos nacionales reflejan áreas de oportunidad en el fortalecimiento de la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias, evidenciando la necesidad de replantear estrategias de enseñanza (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

Bajo este panorama, el presente trabajo se enfocó en el estudio de la comprensión lectora de los alumnos de primer grado, grupo “A”, de la Escuela Secundaria Graciano Sánchez Romo, turno matutino, institución pública perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular (S.E.E.R.).

De igual forma, la investigación-acción constituye una herramienta clave, pues permite al docente examinar críticamente su intervención, valorar los resultados obtenidos y rediseñar estrategias a partir de la reflexión de su propia práctica. De esta manera, el proceso educativo deja de ser estático y se convierte en un espacio de mejora continua, en el que el aprendizaje de los alumnos y la formación docente avanzan de manera conjunta hacia una enseñanza más humana y de calidad.

El presente informe se orienta a fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de primer grado de secundaria, mediante el diseño e implementación de

estrategias didácticas basadas en la investigación-acción. Esta propuesta pretende no solo atender una necesidad académica detectada en el aula, sino también contribuir al desarrollo profesional docente a través de la reflexión crítica sobre la práctica educativa.

1.1 Describe El Lugar En Que Se Desarrolló La Práctica Profesional Y Las Características De Los Participantes

La escuela, como institución social, es un espacio complejo e interesante de conocer, ya que posee una cultura propia compuesta por relaciones personales, normas, costumbres y tradiciones que dan sentido a la convivencia escolar (Elías, 2015).

El ciclo escolar 1973–1974 marcó el inicio de la Escuela Secundaria *Graciano Sánchez Romo*, ubicada en la cabecera municipal de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí. Su fundación se dio en un terreno localizado entre la calle Blas Escontría y la Carretera 57. Con el paso del tiempo, la institución consolidó su identidad.

La escuela donde desarrollé mi propuesta se localiza en una zona urbana del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. Su ubicación estratégica, cercana a una carretera principal y a una plaza comercial, le otorga un entorno con alto tránsito y movimiento constante. Este contexto urbano influye directamente en la dinámica de los estudiantes, quienes están expuestos a diversas actividades comerciales y sociales. La cultura escolar se caracteriza por el cumplimiento de normas institucionales, como el uso obligatorio del uniforme completo, lo que refleja una estructura disciplinaria firme. Además, la escuela promueve la corresponsabilidad al fomentar la participación activa de los padres de familia en la vida escolar, con el propósito de mantener el orden y fortalecer el sentido de comunidad.

El plantel cuenta con una matrícula aproximada de 1,710 alumnos, lo que refleja una población estudiantil numerosa y diversa. Esta situación genera

algunos desafíos, como congestión vehicular en los horarios de entrada y salida, conflictos entre estudiantes, casos de acoso escolar. Dichas problemáticas muestran la necesidad de fortalecer la convivencia pacífica, promover el respeto y garantizar un ambiente escolar seguro. Asimismo, factores socioeconómicos como la falta de recursos, la desmotivación o el trabajo de algunos padres influyen directamente en el rendimiento académico y emocional de los adolescentes.

El horario escolar en el turno matutino es de 7:30 a.m. a 13:40 p.m., con un receso de veinte minutos (de 10:00 a 10:20 a.m.). En el turno vespertino, el horario es de 14:00 p.m. a 19:20 p.m., con descanso de veinte minutos (de 15:40 a 16:00 p.m.). De esta manera, los alumnos cursan una jornada de siete horas diarias, con clases de cincuenta minutos, distribuidas en las distintas asignaturas del plan de estudios.

El entorno inmediato de la escuela también influye en la vida cotidiana del alumnado. A un costado se encuentra la Avenida Hidalgo, principal vía de acceso al municipio; frente a la institución hay una tienda departamental y, en la parte posterior, varios negocios locales, como papelerías, tiendas y establecimientos de comida. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), Soledad de Graciano Sánchez cuenta con una población de 332,072 habitantes, de los cuales el 48.7% son hombres y el 51.3% mujeres. En comparación con el censo de 2010, la población del municipio creció un 24%, lo que refleja su desarrollo urbano y aumento demográfico.(Anexo A- B)

En cuanto a los aspectos socioeconómicos, la escuela recopila al inicio del ciclo una ficha socioeconómica elaborada por los padres de familia. Los datos recientes (Secundaria Graciano Sánchez Romo, 2024) indican que el 15% de los alumnos pertenece a clase media, el 80% a clase media baja y el 5% a familias con escasos recursos. Esto se relaciona con el nivel educativo de los padres: aproximadamente el 40% concluyó la educación media superior, el 20% posee estudios universitarios y el resto solo la educación básica. La mayoría de los

alumnos provienen de escuelas cercanas, aunque cada año aumenta el ingreso de estudiantes provenientes de comunidades alejadas.

En el ámbito pedagógico, resulta necesario vincular el contexto escolar con las estrategias, materiales, actividades y formas de evaluación para lograr una enseñanza pertinente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015). En este sentido, el aula se convierte en un espacio fundamental, ya que en ella se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las condiciones materiales como el mobiliario, la iluminación, el pizarrón y los recursos básicos influyen directamente en la forma en que los alumnos participan, se relacionan y adquieren conocimientos.

De acuerdo con Vygotsky (1988), el aprendizaje se construye mediante la interacción entre el docente y los estudiantes, pues el conocimiento surge de la colaboración y el acompañamiento en el proceso de enseñanza. Por ello, la práctica docente debe adaptarse al nivel de desarrollo de los alumnos, de modo que se generen experiencias significativas y acordes con sus necesidades.

Asimismo, es importante considerar la participación activa de los alumnos dentro de la escuela. Como señalan Alderson y Goodey (1996), los obstáculos para la participación infantil no provienen de sus capacidades, sino de su posición social. Promover su participación contribuye a que reconozcan sus derechos y aprendan a ejercerlos dentro de la vida escolar.

En conclusión, conocer el contexto institucional y social en el que se llevó a cabo mi práctica fue fundamental para comprender las condiciones que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Este análisis permitió diseñar estrategias didácticas acordes con su realidad, reconociendo la importancia del entorno y del papel que desempeña el docente como mediador del conocimiento.

1.2 Justifica La Relevancia Del Tema

La comprensión lectora es una habilidad esencial para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, ya que permite no solo interpretar la información, sino también reflexionar y construir nuevos significados a partir de lo leído. En este sentido, se convierte en una herramienta indispensable para el aprendizaje en todas las asignaturas y para la vida cotidiana. La lectura comprensiva posibilita que los alumnos se comuniquen con claridad, analicen su entorno y tomen decisiones informadas.

Durante mis jornadas de observación y práctica, noté que la comprensión lectora representa un obstáculo constante para muchos estudiantes de primer grado. En diversas actividades, los alumnos mostraban dificultades para entender las instrucciones, identificar ideas principales o expresar con sus propias palabras lo que habían leído. Esta situación afectaba directamente su desempeño académico, ya que la falta de comprensión limita su capacidad de aprender de manera autónoma y significativa.

Por ello, consideré necesario diseñar e implementar estrategias que favorecieran los distintos niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico, con el propósito de fortalecer el pensamiento analítico y la expresión oral y escrita. Según Cassany (2006), comprender un texto no significa únicamente leerlo, sino establecer una relación activa entre el lector, el texto y el contexto, de manera que se construya un significado propio. Esta idea coincide con mi propósito como docente en formación: que los estudiantes no solo lean, sino que comprendan, interpreten y valoren la información.

Asimismo, los resultados de la evaluación internacional PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) muestran la urgencia de fortalecer esta competencia. En México, los estudiantes obtuvieron resultados por debajo del promedio de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. Solo el 1% alcanzó niveles altos de desempeño, mientras que el 35% no logró el nivel mínimo de competencia en las tres áreas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019). Estos datos evidencian que la comprensión lectora

sigue siendo un reto a nivel nacional y que la escuela debe impulsar acciones concretas para revertir esta situación.

Además, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) promueve una educación centrada en el desarrollo integral del estudiante, donde la lectura se reconoce como una herramienta clave para el pensamiento crítico, la convivencia y el aprendizaje colaborativo. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no solo se limita a un aspecto académico, sino que contribuye a formar ciudadanos reflexivos y participativos.

Trabajar con este tema es relevante porque permite atender una necesidad real del aula y, al mismo tiempo, fortalecer mi formación como futura docente. Implementar estrategias que despierten el interés por la lectura, que promuevan la interpretación y el análisis, y que lleven a los alumnos a pensar de manera crítica, es una forma de transformar la práctica educativa.

Por todo lo anterior, esta propuesta busca favorecer la comprensión lectora de los alumnos de primer grado de secundaria, brindándoles herramientas que les permitan avanzar en su aprendizaje, desarrollar su autonomía y mejorar su desempeño escolar. Al mismo tiempo, representa para mí una oportunidad de reflexión y crecimiento profesional, al asumir la responsabilidad de diseñar, aplicar y evaluar estrategias que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

1.3 Interés Personal Sobre El Tema Y Responsabilidad Asumida Como Profesional De La Educación

El interés por trabajar el tema de la comprensión lectora surgió desde mis primeras experiencias como docente en formación. Durante mis observaciones, noté que muchos alumnos podían leer en voz alta, pero no lograban explicar con claridad lo que habían comprendido. Esta situación me llevó a cuestionarme sobre mi papel como futura maestra de español y a buscar estrategias que ayudaran a los estudiantes a ir más allá de la lectura mecánica. Consideré necesario diseñar

actividades que despertaran su curiosidad, promovieran el análisis y fortalecieran su pensamiento crítico.

Como señala Smith (2004), la lectura no es un acto pasivo, sino una interacción entre el lector y el texto, en la que ambos construyen significado. Esta idea me hizo reflexionar sobre la importancia de guiar a los alumnos en ese proceso de construcción, brindándoles herramientas que les permitan interpretar y disfrutar la lectura. Comprendí que enseñar a leer implica también enseñar a pensar, a cuestionar y a encontrar sentido en lo que se lee.

Desde mi formación docente, he aprendido que la lectura es una puerta hacia el aprendizaje y el crecimiento personal. Trabajar este tema representa para mí una oportunidad de contribuir al desarrollo integral de los alumnos, ayudándolos a descubrir el valor de leer y comprender. Además, me permite seguir aprendiendo y fortaleciendo mis propias competencias como educadora. Como afirma Vygotsky (1988), el aprendizaje surge en interacción con los demás; por eso, mi papel como docente es acompañar, orientar y crear ambientes donde los estudiantes puedan construir conocimiento de manera colaborativa.

Asumir esta responsabilidad significa reconocer que mi labor va más allá de enseñar contenidos. Implica ser una guía que motive, escuche y fomente el interés por aprender. Me comprometo a diseñar estrategias que respondan a las necesidades reales del grupo, adaptándolas a su contexto social y emocional. También asumo el compromiso de seguir reflexionando sobre mi práctica, evaluando mis decisiones y buscando siempre la mejora continua.

El docente reflexivo aprende de su experiencia, analiza sus acciones y las transforma para mejorar su desempeño profesional. De esta manera, trabajar la comprensión lectora no solo beneficia a los alumnos, sino que también me permite crecer como profesional de la educación, consciente de mi papel en la formación de lectores críticos, autónomos y sensibles a su entorno.

1.4 Contextualizar La Problemática Planteada

De acuerdo con el Plan de Estudio 2022, la Nueva Escuela Mexicana promueve una educación con sentido humano, centrada en el desarrollo integral del estudiante. En este modelo, la comprensión lectora ocupa un lugar fundamental, ya que permite fortalecer habilidades socioemocionales, fomentar el respeto por los demás, impulsar la colaboración y el trabajo en equipo, además de desarrollar la capacidad de iniciativa, resiliencia y responsabilidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Esta necesidad se hizo evidente desde el ingreso de los estudiantes a primer grado de secundaria. Durante la primera semana del ciclo escolar, se aplicó un diagnóstico elaborado por la docente titular, con el propósito de evaluar habilidades básicas como la lectura, la escritura, la comprensión y la escucha. Los resultados mostraron notorias dificultades en la comprensión lectora, evidenciando que una gran parte de los alumnos no lograba comprender el sentido de los textos ni responder adecuadamente a preguntas de interpretación.

Durante las jornadas iniciales de observación, pude analizar las producciones de los estudiantes y corroborar lo que el diagnóstico había revelado. En varias ocasiones, la maestra titular me pedía apoyo para revisar los trabajos o explicar nuevamente las instrucciones, ya que algunos alumnos no entendían lo escrito en el pizarrón. Esta situación permitió identificar una debilidad importante en la comprensión de consignas escritas y en la interpretación de ideas explícitas e implícitas dentro de los textos.

El diagnóstico fue una herramienta clave para reconocer el nivel real de comprensión lectora del grupo, ya que brindó información precisa sobre las dificultades de los estudiantes. A partir de estos resultados, se estableció un punto de partida para diseñar estrategias didácticas acordes con las necesidades del grupo y con los objetivos del Plan de Estudios 2022.

De esta manera, la selección de estrategias se fundamentó en la revisión de diversos autores que han trabajado actividades relacionadas con los niveles

literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. Entre ellos, Cassany (2006) destaca la importancia de fomentar la lectura como un proceso activo de construcción de significado, mientras que Catalá (2003) propone instrumentos que permiten valorar de forma más precisa el nivel de comprensión de los estudiantes. Estas aportaciones sirvieron como base para planear acciones concretas y pertinentes, orientadas a mejorar la comprensión lectora y favorecer aprendizajes significativos.

1.5 Plantea Los Objetivos De Elaboración Del Documento

Objetivo general y objetivos específicos.

OBJETIVO GENERAL

- Diseñar e implementar estrategias didácticas que favorezcan los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico en los alumnos de primer grado de secundaria, con el propósito de fortalecer su capacidad para identificar información, interpretar significados y desarrollar un pensamiento analítico y reflexivo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aplicar un diagnóstico inicial que permita identificar la problemática y el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes.
- Diseñar y aplicar un plan de acción con actividades didácticas orientadas a mejorar la comprensión lectora del grupo.
- Analizar los resultados obtenidos a partir de la implementación de las estrategias para valorar su impacto en el aprendizaje de los alumnos.
- Reflexionar sobre la práctica docente, reconociendo los avances, retos y áreas de oportunidad en el desarrollo de la competencia lectora.

1.6 Identifica Las Competencias Que Se Desarrollan Durante La Práctica

Las competencias genéricas seleccionadas las cuales expresan el desempeño como docente en formación que se deben reflejar al egresar de educación superior, desarrollándolas a partir de la experiencia personal.

Genéricas:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo
- Así como dentro de las competencias profesionales se expresa el desempeño del docente en formación permitiendo atender situaciones, y la resolución de problemas, evidentemente en el contexto escolar, colaborando activamente.

Profesionales:

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, en base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Diseña las planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos sus alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

1.7 Descripción De Forma Concisa El Contenido Del Documento

El presente documento está estructurado en diversos apartados que reflejan el proceso de análisis, diseño, aplicación y evaluación de la práctica profesional.

En primer lugar, se presenta la introducción, donde se expone el contexto institucional y social en el que se desarrolló la práctica, así como las características del grupo con el que se implementó la propuesta didáctica. En este apartado también se incluye la justificación del tema, el interés personal que

motivó su elección, la responsabilidad asumida como docente en formación, la contextualización de la problemática y los objetivos generales y específicos que orientaron el trabajo.

Posteriormente, se desarrolla el plan de acción, fundamentado en la metodología de investigación–acción, que permite analizar la realidad educativa desde la reflexión y la mejora continua. En este apartado se describe la problemática detectada, se presenta la revisión teórica que sustenta la propuesta y se detallan las estrategias didácticas diseñadas como alternativas de solución. Además, se incluye la narración de la práctica en el aula, junto con los procesos de evaluación y los resultados obtenidos.

En la siguiente parte se aborda el desarrollo, la reflexión y la evaluación de la propuesta de mejora, donde se analizan las acciones implementadas a partir del plan de acción. Este análisis se apoya en el ciclo reflexivo de Smyth (1991), el cual permitió valorar los avances logrados, reconocer los retos enfrentados y proponer nuevas alternativas que fortalecen la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se incluyen las conclusiones y recomendaciones, donde se reflexiona sobre los resultados alcanzados, el impacto de las estrategias aplicadas y la importancia de seguir promoviendo prácticas que favorezcan la comprensión lectora y el desarrollo integral del alumnado.

II. PLAN DE ACCIÓN

2.1 Diagnostica Y Analiza La Situación Educativa Describiendo Características Contextuales

El diagnóstico se realizó en el grupo de 1.º “A” de la Escuela Secundaria *Graciano Sánchez Romo*, ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí. El aula se encuentra en la planta alta del edificio principal, siendo la primera del pasillo. Cuenta con buena iluminación natural y artificial, tres ventanas que dan al estacionamiento y tres más hacia el pasillo. Dispone de un ventilador, un proyector, una pantalla, un pizarrón y 46 mesa-bancas en buen estado, una para cada estudiante. El ambiente es ordenado y adecuado para el trabajo escolar.

La problemática seleccionada para mi intervención fue:

“Los estudiantes de primer año de educación básica presentan dificultades en los niveles de comprensión lectora.”

Esta situación se identificó mediante los resultados del diagnóstico inicial, así como de la observación directa de las dinámicas en el aula. La comprensión lectora es esencial en la educación básica, pues constituye la base del pensamiento, la adquisición de conocimientos y la expresión oral y escrita. Sin embargo, durante mis primeras jornadas observé que muchos alumnos leen sólo para cumplir la instrucción, sin profundizar en el significado del texto ni relacionarlo con su experiencia.

Aplicación del modelo VARK y estilos de aprendizaje

Durante la estancia de observación, que comprendió del 26 de agosto al 6 de septiembre de 2024, se aplicó el modelo VARK (*Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic*), el cual permite identificar los estilos de aprendizaje predominantes. Este modelo, según González, Alonso y Rangel (2012), cuantifica las preferencias

sensoriales de los estudiantes en cuatro modalidades: visual, auditiva, lectura/escritura y cinestésica.

Los resultados obtenidos en el grupo de 1.º “A” fueron los siguientes:

- 34 % kinestésico (16 alumnos)
- 28 % auditivo (11 alumnos)
- 25 % visual (9 alumnos)
- 13 % lectura/escritura (10 alumnos) (Anexo C).

Conocer estos estilos es indispensable, como menciona Rodríguez (2006), porque en ellos se combinan factores fisiológicos, experiencias previas, motivaciones y formas de comunicación, lo que hace que cada estudiante aprenda de manera distinta. Este análisis permitió comprender por qué algunos alumnos requieren mayor acompañamiento durante las actividades de lectura y por qué otros responden mejor a apoyos visuales o prácticos.

Importancia de la comprensión lectora en el contexto escolar

Desarrollar la comprensión lectora crítica y autónoma es fundamental para el progreso académico y personal de los estudiantes. A través de ella pueden interpretar textos, ampliar su vocabulario, mejorar su expresión oral y escrita e integrarse con mayor facilidad a su entorno. Sin embargo, en la práctica se observó que la mayoría de los alumnos no logra comprender con profundidad los textos. En varias ocasiones respondían las preguntas con información incorrecta, incluso cuando las respuestas estaban explícitas en la lectura.

Ante esto, recordé las ideas de Cassany (2001), quien explica que la comprensión lectora es un proceso global que incluye diversas *microhabilidades*, las cuales deben trabajarse de manera específica para consolidar una lectura más sólida. Desde esta perspectiva, la lectura no se limita a decodificar palabras, sino que implica interpretar, inferir y reflexionar sobre el contenido.

Durante las sesiones, el docente funge como mediador, guiando al estudiante en la construcción del conocimiento mediante el uso de materiales didácticos y libros de texto. La institución entrega tres materiales principales: *Múltiples lenguajes*, que promueve el gusto por la lectura; *Nuestro libro de proyectos*, que vincula los aprendizajes con el contexto; y *Lenguajes*, que fortalece la comunicación oral y escrita, además de valorar la diversidad lingüística de México.

Cabero, Duarte y Romero (1995) señalan que los libros de texto tienen características didácticas específicas, ya que presentan la información de forma organizada y sistemática, facilitando su comprensión y recuerdo. En este sentido, los libros representan una herramienta valiosa cuando el docente los utiliza de manera flexible e innovadora. Como afirma Campanario (2001), el libro puede servir como fuente de información, de ejercicios, de evaluación y, sobre todo, como punto de partida para desarrollar el pensamiento crítico.

Condiciones institucionales y entorno

La escuela cuenta con cinco edificios: dos de ellos de dos plantas con 18 aulas, biblioteca, oficinas administrativas, dirección, subdirección, trabajo social y prefecturas por grado. También dispone de laboratorios de ciencias, sala de medios, talleres (como carpintería, electricidad y dibujo arquitectónico), canchas deportivas, sanitarios y cooperativa escolar. A pesar de contar con buena infraestructura, todavía existen limitaciones en los recursos tecnológicos y mantenimiento eléctrico, lo cual representa un reto para aprovechar las TIC en el aula.

El personal escolar está conformado por una directora, dos subdirectores, setenta docentes, dos trabajadoras sociales, seis prefectos, dos maestras de USAER, un equipo interdisciplinario (con psicóloga, trabajadora social y maestra de comunicación), laboratoristas, bibliotecarios, secretarias e intendentes.

La escuela mantiene una comunicación constante con los padres de familia mediante reuniones informativas, entrega de calificaciones y atención individualizada cuando se detectan problemas académicos o de conducta.

Resultados del diagnóstico de comprensión lectora

El grupo de 1.º “A” está conformado por 46 estudiantes (38 niños y 8 niñas) de entre 11 y 12 años. Las clases de Lenguaje se imparten cinco veces por semana, con sesiones de 50 minutos. El diagnóstico consistió en una lectura breve y 15 preguntas de opción múltiple, organizadas en tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Nivel literal: 55.81% (24 alumnos) respondieron correctamente las preguntas relacionadas con información explícita.
- Nivel inferencial: 23.25% (10 alumnos) lograron realizar inferencias adecuadas; el 66% (29 alumnos) no respondió correctamente.
- Nivel crítico: 23.25% (10 alumnos) respondieron de forma adecuada; el 70% (31 alumnos) mostró dificultades para emitir juicios o interpretar el sentido profundo del texto. (Véanse Anexos E, F y G).

Estos resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes se mantiene en un nivel literal básico, sin alcanzar los niveles de interpretación ni de análisis crítico.

Reflexión y análisis

Al observar estos datos comprendí que la dificultad en la comprensión lectora no es solo un problema académico, sino también una consecuencia de la forma en que los alumnos se relacionan con la lectura. Muchos de ellos no la asocian con el disfrute o la reflexión, sino con una obligación. Coincido con Smith (2004), quien afirma que la lectura cobra sentido solo cuando el lector se involucra emocionalmente con el texto.

Esta realidad me llevó a reflexionar sobre mi papel como futura docente. Como menciona Vygotsky (1988), el aprendizaje surge en la interacción social, por lo que el maestro debe guiar al alumno para que construya el conocimiento con apoyo y acompañamiento. A partir de este diagnóstico, comprendí que mi intervención debía enfocarse en despertar el interés por la lectura y diseñar estrategias variadas, considerando los diferentes estilos de aprendizaje del grupo.

Siguiendo el enfoque reflexivo de Smyth (1991), entendí que diagnosticar no significa solo identificar errores, sino analizar las causas, valorar los recursos y reconstruir la práctica. Este proceso me permitió visualizar la necesidad de crear actividades dinámicas y participativas, donde los alumnos se sientan capaces de comprender, opinar y disfrutar los textos.

En síntesis, el diagnóstico permitió reconocer la situación real del grupo, las características del contexto y la urgencia de fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque inclusivo, reflexivo y humanista, acorde con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

2.2 Describe Y Focaliza El Problema

Los primeros educadores y psicólogos en hablar de la comprensión lectora, en la segunda mitad del siglo XX, fueron Huey y Smith (1968-1965), haciendo hincapié en la importancia de comprender un texto, así como en los procesos que intervienen en la lectura.

En un primer momento, sobre los años 60-70, la comprensión lectora se basaba exclusivamente en la conversión de grafema fonema, es decir, un alumno que dominaba esta estrategia fonológica se le habilitaba como buen lector. Autores como Fries (1962), defendían la postura de que una vez que esa estrategia estaba adquirida, la comprensión sólo era cuestión de tiempo.

Sobre los años 80, la visión empezó a cambiar y autores como Anderson y Pearson o Durkin (1981) vieron que leer no solo era decodificar, como postulaba

Fries (1962), sino que la comprensión era un proceso mucho más complejo, y a partir de ahí fueron muchos los que intentaron dar explicaciones y resolver los problemas que habían surgido de esa primera concepción.

Para detectar esta problemática principalmente fue mediante la observación en las actividades y producciones que los alumnos realizaban y de esta manera también realizar un diagnóstico con las que se cuestionan diferentes preguntas en base a la comprensión lectora, para que con esto se tuviera un mejor análisis y reconocimiento de la problemática, así como reconocer en qué nivel esta cada uno de los alumnos.

Aunque los alumnos muestran disposición al trabajo, se distraen frecuentemente: conversan, llegan tarde a clase o pierden atención durante las explicaciones. Docentes y personal institucional han manifestado preocupaciones sobre el comportamiento y rendimiento en el aula. Es imprescindible la observación constante de cada alumno, así como incorporar actividades previas que centren la atención, ya que la falta de esta provoca mayores interrupciones.

En el salón de clases se fomenta la participación mediante intercambios de conocimientos y trabajos en equipo, siempre que se mantenga un ambiente ordenado. De este modo, cada actividad puede generar aprendizaje significativo. Sin embargo, mantener la atención resulta complicado, especialmente cuando los horarios varían. Estos cambios influyen en el comportamiento y desempeño académico. Por eso suelo utilizar materiales llamativos, adapto explicaciones según estilos de aprendizaje y aplico estrategias apropiadas al horario de clase.

El lunes, en la primera hora, los estudiantes suelen estar más atentos. La clase es más tranquila, pues aún no han sido afectados por distracciones externas. En algunas ocasiones, los honores a la bandera interrumpen, dejando solo unos minutos para dar indicaciones de tarea. Por otro lado, los martes y jueves, desde las 10:30 a.m., se observa mayor inquietud, tardanza al ingreso, distracciones durante las tareas individuales, muchas preguntas sobre qué hacer, lo que afecta al grupo entero. Los viernes, aunque muestran ansiedad, siguen

atendiendo durante las explicaciones y participan comentando los productos elaborados.

El viernes de 9:10 am también está destinado a aplicar estrategias del proceso de comprensión lectora. No obstante, los resultados esperados no siempre llegan: es un día difícil para lograr concentración plena de los alumnos. Por ello conviene adoptar criterios variados para ajustar las estrategias, atendiendo a necesidades, intereses y preferencias de los estudiantes. Conocer qué les motiva permite diseñar actividades más atractivas, lo que favorece su implicación

Anexo H

La educación de calidad es un derecho inherente de todo niño, niña o adulto. En particular, la que se brinda a las mujeres, juega un rol clave en el logro de los objetivos de desarrollo global. UNESCO (2019) destacando esto al subrayar la contribución de la educación para alcanzar las metas.

Otro elemento crucial es construir un ambiente cálido y seguro en el aula, donde los estudiantes se sientan cómodos para participar, hacer preguntas y comunicarse, tanto con sus compañeros como con el maestro.

El Nuevo Modelo Educativo (NEM) incorpora la dimensión socioemocional. El modelo plantea un enfoque humanista que busca apoyar al estudiante para mejorar sus aprendizajes. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), el docente debe “promover condiciones para el diálogo, y (...) priorizar el aprendizaje de las y los estudiantes” (p. 17). También se reconoce al maestro como actor fundamental en el logro educativo: debe basar su actuación en la realidad del salón, valorar su entorno local, estar al tanto de los debates que afectan su práctica y atender las diferencias, expectativas y necesidades de cada alumno (SEP, 2019, pp. 15-18).

2.3 Plantea Los Propósitos Considerados Para El Plan De Acción

Los propósitos considerados para la aplicación de las diversas estrategias durante mi jornada de prácticas serán las siguientes:

- Identificar y analizar las dificultades de los alumnos de primero “A” ante los niveles de comprensión lectora
- Aplicar a través de mi intervención docente y mediante las actividades didácticas de mi propuesta el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de primer grado.
- Evaluar y reflexionar acerca de los resultados obtenidos a raíz de la aplicación de actividades didácticas con énfasis en el proceso de comprensión lectora, mediante instrumentos de evaluación.

2.4 Incluye La Revisión Teórica Que Argumenta El Plan De Acción (Presupuestos Psicopedagógico, Metodológicos Y Técnicos)

Durante mi jornada de practica se han mostrado cambios significativos y notables tanto para mi crecimiento académico como lo personal, obteniendo el aprendizaje a lo largo de mi estancia como docente en formación.

El término práctica proviene del latín practice y del griego praktikée. La Real Academia Española (2014), lo define como “los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo”, o “que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil” (RAE, 2014).

Otro autor que habla sobre esta práctica, desde una postura crítica, es Freire (2009), quien señala que debe estar implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, ‘desarmada’, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto (2009: 39-40).

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Zabala, A. (2002). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Editorial Graó.

Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

En la actualidad la educación ha cambiado de una manera radical a raíz de las nuevas propuestas políticas, sobre los nuevos planes y programas de estudio.

La NEM 2022 propone una educación que no solo se centra en el aprendizaje de contenidos, sino también en la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos mencionando el artículo 3° de la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos garantiza el derecho a la educación para individuo.

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Con lo mencionado ha quedado claro que la NEM ha sido parte del crecimiento educativo, y tanto como docentes y alumnos verse en la necesidad de explotar sus habilidades, como también lo es tener un mayor conocimiento, y aprendizaje.

En el contexto actual de transformación educativa, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve una formación integral que responde a las necesidades del entorno, la diversidad cultural y los desafíos contemporáneos, como la inclusión, la equidad y la sostenibilidad. La Secretaría de Educación Pública (SEP 2022) define los aprendizajes clave como:

“Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y que son necesarios para ejercer la ciudadanía activa y transformar su realidad con conciencia social y ética” (SEP, 2022, p. 12)

Los ambientes de aprendizaje, también denominados ambientes educativos, han proliferado en la sociedad contemporánea y no se limitan al ámbito escolar. Según Duarte (2003), un ambiente educativo no es únicamente un medio físico, sino también el conjunto de interacciones que se producen en tal medio, incluyendo la disposición espacial, las relaciones entre los elementos estructurales, las pautas de comportamiento, los roles establecidos, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. (Duarte, 2003, p. 5)

Retomando lo que menciona Duarte (2003) sobre los ambientes de aprendizaje, no se limitan solo al espacio físico donde ocurre el aprendizaje educativo, como las aulas, sino que también se incluyen las interacciones que se generan en estos mismos espacios. Implicando que el aprendizaje no depende exclusivamente de las condiciones físicas del lugar, sino también de la dinámica social, emocional que se da entre los alumnos.

Los trabajos por proyectos que se implementan en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituyen una de las metodologías más destacadas para fomentar un aprendizaje significativo y colaborativo. Este enfoque permite que los estudiantes se involucren activamente en el proceso educativo, desarrollando habilidades críticas, creativas y sociales mediante la resolución de problemas reales y la investigación de temas relevantes (SEP, s. f.).

Autores como Díaz Barriga (2015) y Gimeno Sacristán (2018) han destacado la importancia del trabajo por proyectos como una estrategia educativa que promueve el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y la resolución de problemas. Según Díaz Barriga, esta metodología permite una educación más cercana a la realidad y las necesidades de los estudiantes, favoreciendo la construcción de saberes a través de la experiencia directa. Por su parte, Gimeno Sacristán señala que el trabajo por proyectos potencia el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes en su propio proceso de enseñanza.

La implementación de este tipo de metodologías no solo mejora los resultados académicos, sino que también promueve una educación más justa y equitativa alineada con los valores democráticos y los principios de la educación.

Durante mis jornadas de práctica he podido observar y analizar dos perspectivas distintas. La primera es que, lamentablemente, muchos alumnos han dejado de lado el hábito de la lectura. Con el auge de las aplicaciones digitales y el uso de la inteligencia artificial, los jóvenes optan por buscar información de manera rápida, sin detenerse a leer ni a reflexionar sobre si los datos obtenidos son correctos y confiables. Aunque estas herramientas facilitan la elaboración de tareas y trabajos, también generan un efecto negativo: al momento de socializar lo que supuestamente investigaron o leyeron, los estudiantes no logran responder con seguridad ni demostrar una verdadera comprensión del tema.

Es por ello por lo que gran porcentaje de los alumnos tiene muy poco acercamiento con esta práctica y es necesario reforzar, menciona que “uno de los ejes centrales de la 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).

Según Rosenblatt (1938), el lector no solo decodifica palabras, sino que también crea significado a partir de su interacción con el texto, lo que fomenta una comprensión más profunda.

Los niveles de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información.

Tomando en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión.

Nivel de comprensión literal

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector.

Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica; comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Lectura literal en un nivel primario. Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

- De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato.
- De secuencias: identifica el orden de las acciones.
- Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
- De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Nivel de comprensión inferencial

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito.

Es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.

- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.

- Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.

- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.

- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.

- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Nivel de comprensión crítico

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La

lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

- De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
- De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.
- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La comprensión esta englobada a todo lo que nos forma, no solo tiene un impacto en el ámbito académico, sino que es una herramienta que influye en la sociedad, y el crecimiento personal.

Este proceso exige no solo habilidades cognitivas, sino también actitudes de reflexión, interpretación y crítica, que permiten al individuo y a la sociedad enfrentarse de manera más efectiva a los desafíos del mundo, teniendo un impacto ante un vocabulario amplio entendiendo y conociendo diferentes palabras, procesando mejor los textos leídos, siendo más eficaz y flexible, que puede aplicarse no solo en el ámbito académico sino también en la vida cotidiana como ya mencionado.

Frank Smith en su libro *Understanding Reading* (2004), argumenta que la comprensión lectora es adecuada porque es un proceso natural, que no se debe forzar en los estudiantes, sino fomentar de manera contextualizada y significativa.

Smith (2004) subraya que la comprensión lectora surge cuando los lectores activan su conocimiento previo y lo aplican a lo que leen, lo que facilita una comprensión más profunda.

Abordando la cita de Frank Smith (2004) es importante mencionar el proceso de activar el conocimiento previo que menciona Smith refiriéndose a la idea de que los estudiantes, al leer, no solo decodificar las palabras o frases, sino que las interpretaciones a través de los marcos conceptuales que y poseen. Teniendo implicaciones importantes para la práctica docente, ya que sugiere que los educadores deben crear experiencias de lectura que sean significativas y cercanas a las realidades de los estudiantes, en lugar de simplemente aplicar actividades que no son innovadoras. De esta manera, el desarrollo de la comprensión lectora debe ser flexible y adaptada a los alumnos.

Otros autores nos mencionan sobre los Niveles de comprensión lectora

Según Atoc Calva, Pablo (2012) nos menciona que existen 3 niveles de comprensión lectora los cuales son:

1.El nivel de comprensión literal. Es una capacidad básica en la que se centra el trabajo con los estudiantes con el fin de permitir explorar sus aprendizajes a un nivel superior, lo cual permite una base para lograr mejoras en su comprensión para que con esto el alumno reconozca la información desglosada en el texto. Como docente es necesario ayudar a los jóvenes a estimular la destreza a través de la identificación, detección de palabras y significados, reconocimiento y búsqueda del sentido léxico.

Atoc (2012) nos ofrece algunos cuestionamientos que sirven de pistas para formular preguntas en el nivel inferencial ¿Qué...?, ¿Quién es...?, ¿Dónde...?, ¿Con quién...?, ¿Para qué...?, ¿Cuándo...?, ¿Cuál es...?, ¿Cómo se llama...?, estos cuestionamientos son utilizados para valorar este nivel.

2. El nivel de comprensión inferencial. Es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007).

Este nivel es de especial importancia, pues quien le va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento; por ello, tendremos que enseñar a los niños:

- A predecir resultados, • Deducir enseñanzas y mensajes • Proponer títulos para un texto • Plantear ideas fuerza sobre el contenido • Recomponer un texto variando hechos, lugares, etc. • Inferir el significado de palabras • Deducir el tema de un texto • Elaborar resúmenes • Prever un final diferente • Inferir secuencias lógicas • Interpretar el lenguaje figurativo • Elaborar organizadores gráficos, etc. Es necesario señalar que si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre (Pinzas, 2007).

Pistas para formular preguntas inferenciales. • ¿Qué pasaría antes de...? • ¿Qué significa...? • ¿Por qué...? • ¿Cómo podrías...? • ¿Qué otro título...? • ¿Cuál es...? • ¿Qué diferencias...? • ¿Qué semejanzas...? • ¿A qué se refiere cuando...? • ¿Cuál es el motivo...? • ¿Qué relación habrá...? • ¿Qué conclusiones...? • ¿Qué crees...?

3. El nivel de comprensión crítica. Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. La confianza y el ambiente cálido para aprender se construye de poco a poco con la intención de ser asertivos a las necesidades e intereses de los alumnos, tomarlos en cuenta y escucharlos resulta apropiado para la promoción de aprendizajes significativos

La recomendación literal de Calva Atoc es que hemos de enseñar a los estudiantes a:

- Juzgar el contenido de un texto y la actuación de los personajes • Distinguir un hecho de una opinión • Analizar la intención del autor • Emitir juicio frente a un comportamiento, etc.

Atoc (2012) nos ofrece algunas pistas para formular preguntas criterioles. ¿Qué opinas...?, ¿Cómo crees que ...?, ¿Qué crees...?, ¿Qué te parece...?, ¿Qué piensas de...?, lo que hacemos con estas cuestiones es valorar y promover la opinión del alumno sobre los temas contenidos en el documento a leer. Es hacerlo consciente del significado y sus implicaciones en la vida cotidiana.

En conclusión, se pueden reconocer los tres niveles de comprensión lectora que el autor destaca, los cuales todo docente debe fomentar y cada estudiante procurar desarrollar. La comprensión literal se centra en captar lo que el texto expresa de manera directa y evidente. La comprensión inferencial implica interpretar significados más profundos, basándose en las pistas que el propio texto proporciona. Por último, la comprensión crítica va más allá de la interpretación, invitando a analizar y valorar el texto, considerando aspectos como el tema, los personajes y el mensaje. Por ello, fortalecer estas habilidades es esencial, ya que no solo permite mejorar el rendimiento académico, sino que también prepara a los alumnos para desenvolverse de manera efectiva en distintos contextos sociales.

De acuerdo con Gloria Catalá (2003), en su obra Evaluación de la comprensión lectora, la lectura debe entenderse como un proceso complejo que involucra no solo la decodificación del texto, sino la capacidad del lector para construir significado, formular inferencias y emitir juicios críticos. Catalá propone instrumentos que permiten valorar el grado de comprensión de los estudiantes en los niveles literal, inferencial y crítico, lo cual resulta fundamental para orientar la práctica docente hacia estrategias que favorezcan la mejora de la lectura comprensiva.

De lo que menciona Gloria Catalá (2003) queda claro que la lectura no es solo un acto de descifrar palabras o repetir información, sino un proceso mucho más profundo que implica pensar, analizar y construir significados propios.

Comprender un texto requiere que el alumno relacione lo que lee con sus conocimientos previos, formule inferencias y emita juicios críticos. Esto me hace reflexionar que, como docente, debo ir más allá de pedir respuestas literales y propiciar actividades que permitan a los estudiantes interpretar y valorar lo que leen. También comprendo la importancia de utilizar instrumentos que no solo midan resultados, sino que orienten mi práctica para mejorar las estrategias de enseñanza y lograr que la lectura se convierta en una experiencia significativa y formativa.

Por su parte, Piaget, dentro de su teoría constructivista, desarrolló un modelo sobre las etapas del desarrollo humano, en el cual identificó cuatro etapas evolutivas diferenciadas. Cada etapa refleja formas distintas de pensar, razonar y comprender el mundo, y es fundamental para entender cómo los niños y adolescentes adquieren conocimientos de manera progresiva (Piaget, 1972, p. 47).

Etapas sensorio-motora: la cual abarca desde el nacimiento hasta los 2 años.

Durante esta primera etapa, los bebés y niños pequeños adquieren sus conocimientos a través de experiencias sensoriales y objetos manipuladores. Para la concepción de esta etapa, Piaget partió de sus observaciones sobre su hija y sobrino.

Etapas pre-operacional: desde los 2 años hasta los 7 años aproximadamente.

En esta etapa, los niños aprenden a través del juego de imitación, aunque tienen un pensamiento egocéntrico y dificultades para comprender el punto de vista de otras personas. También a menudo luchan con la comprensión de la permanencia de objeto.

Etapas operaciones concretas: de 7 a 11 años aproximadamente.

Los niños en este período del desarrollo empiezan a pensar de forma más lógica. Sin embargo, su pensamiento aún puede ser muy rígido.

Etapas operaciones formales: de los 11 o 12 años en adelante que comienza en la adolescencia y se extiende hasta la edad adulta.

Esta es la etapa final descrita por la teoría de Piaget e implica un aumento en la lógica, la capacidad de utilizar el razonamiento deductivo y una comprensión de las ideas abstractas.

Mientras que el teórico Lev Vygotsky (1978) sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida.

Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

Planteando que el aprendizaje de los niños no ocurre de manera aislada, sino que se construye a través de la interacción social. Según este enfoque, las experiencias compartidas con otros, como padres, maestros y compañeros, son fundamentales para que adquieran nuevas habilidades y estructuras cognitivas (Vygotsky, 1978).

Cuando los niños participan en actividades colectivas, van asimilando las formas del pensamiento, Vygotsky (1978) argumenta que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente individual, sino un fenómeno profundamente social en el que las interacciones con otros son el motor principal del crecimiento cognitivo. Esto implica que, al participar en actividades colaborativas, los niños no solo resuelven problemas inmediatos, sino que también desarrollan capacidades que les permiten enfrentar retos futuros de manera más óptima.

Tomando de esta manera en cuenta las estrategias de enseñanza teniendo una enseñanza intencionada, de ahí la necesidad de diseñar y emplear procedimientos de faciliten la adquisición del conocimiento.

Ahora bien, las estrategias de enseñanza se definen como recursos o procedimientos utilizados por los que tienen a su cargo la enseñanza con el fin de promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer & Wolf, 1991, citados por Díaz & Hernández, 1999). Proporcionando ayuda al aprendizaje a los alumnos con la intención de facilitar su procesamiento más profundo de la información que se proporciona.

Según los procesos cognitivos que licitan para promover aprendizajes, éstas se pueden organizar de la siguiente manera (Díaz & Hernández, 1999):

1. Estrategias para activar o crear conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos. La activación del conocimiento previo cumple una doble función, por un lado, permite conocer lo que saben sus alumnos y, por otro, permite utilizar dicho conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Así mismo, el esclarecer las intenciones educativas u objetivos desarrolla las expectativas adecuadas sobre el curso, así como da sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso. Este grupo de estrategias se recomienda utilizarlas al inicio de la clase y entre ellas destacan: las pre interrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo: lluvia de ideas), la enunciación de objetivos, entre otros.

2. **Estrategias para orientar la atención de los alumnos.** Sirven para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante un discurso o texto. Se deben emplear de manera continua durante el desarrollo de la clase, instruyendo a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Entre estas se pueden incluir: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explorar la estructura del discurso y el uso de ilustraciones.

3. Estrategias para organizar la información que se ha de aprender. Proporciona una organización adecuada de los datos del material (conexiones internas) que se ha de aprender al representarla en forma gráfica o escrita, mejorando su significatividad lógica y, por ende, el aprendizaje significativo. Este grupo de estrategias se pueden emplear en los distintos momentos de la enseñanza. Destacan: las representaciones viso espaciales, como los mapas o redes semánticas, y las representaciones lingüísticas, como los resúmenes o cuadros sinópticos.

4. Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, a lo que se le conoce con el nombre de conexiones externas. Este proceso de integración asegura una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda usarlas antes o durante la instrucción. Se encuentran aquellas de inspiración ausbeliana como lo son los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Como señalan Díaz y Hernández (1999), las estrategias de enseñanza van más allá de simples técnicas, ya que funcionan como medios esenciales para facilitar que los alumnos comprendan y den sentido a lo que aprenden. Estas permiten activar conocimientos previos, dirigir la atención hacia aspectos clave, organizar la información de manera clara y relacionar lo nuevo con lo ya conocido, lo cual genera aprendizajes más sólidos y duraderos. Así, el papel del docente no se reduce a exponer contenidos, sino que se convierte en un acompañante que impulsa y favorece la construcción activa del conocimiento.

En la propuesta se establece un plan de acción que tiene como objetivo favorecer los niveles de comprensión como antes ya mencionado de los alumnos de primer año de secundaria, mediante las diferentes estrategias planteadas en el plan de acción, teniendo como base para su análisis y reflexión la metodológico de la investigación-acción y el ciclo reflexivo de Smith. (Smith, 1999, p. 12).

El propósito de la investigación-acción es mejorar la práctica educativa, comprenderla a fondo y optimizar la situación en la que se desarrolla, promoviendo cambios que contribuyan al progreso de la educación.

Dice Hopkins en 1989 que “La Investigación-Acción combina un acto importante con un procedimiento de investigación; es una acción disciplinada por la búsqueda, un intento personal de comprender, mientras se está comprometido en un proceso de mejora y reforma”

Stephen Kemmis (1983) la describe como: “la investigación en la acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas.

Las estrategias y procesos de aprendizaje presentan mayor efectividad cuando los participantes colaboran de manera conjunta; sin embargo, con frecuencia se llevan a cabo de manera individual o, en ocasiones, en colaboración con personas externas. En el ámbito educativo, la investigación-acción se ha utilizado ampliamente en el desarrollo del currículo escolar, en la formación profesional docente, en programas de perfeccionamiento escolar y en la planificación de sistemas y normativas (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 5).

Se puede comprender que, según las aportaciones de Hopkin y Kemmis, la investigación-acción tiene como objetivo que el docente investigue y reflexione sobre su práctica, no solo de forma general, sino de manera profunda, considerando todos los aspectos que rodean su intervención. De esta manera, se logra favorecer la mejora continua de la práctica docente.

De acuerdo con lo planteado por distintos autores, la investigación-acción se convierte en una herramienta esencial dentro del ámbito educativo, ya que permite al docente analizar, cuestionar y transformar su práctica con la finalidad de alcanzar mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Al integrar la

reflexión constante con la acción, se abre un proceso dinámico que no solo contribuye al desarrollo profesional del maestro, sino que también garantiza la pertinencia y efectividad de las estrategias aplicadas en el aula. De esta manera, el plan de acción diseñado adquiere un sentido más profundo, pues no se limita a la aplicación de técnicas, sino que impulsa una mejora continua que impacta directamente en la formación de los alumnos.

CICLO REFLEXIVO DE SMYTH. Según Smyth (1991); El ciclo de Smyth, como enfoque de investigación-acción, sirve para el desarrollo de actividades educativas de una manera reflexiva, crítica y transformadora, este ciclo se desarrolla de la siguiente manera: Etapas.

1. DESCRIPCIÓN. La reflexión sobre la práctica comienza describiendo, por medio de textos narrativos los acontecimientos e incidentes críticos de la enseñanza. Es decir, después de cada sesión se realiza un diario de campo en el cual se plasma la información más relevante de cada sesión, con descripciones exactas de lo que se escuchó durante la sesión, lo observado, lo revisado y lo compartido. Es uno de los aspectos con los que se puede partir para ir dándole un enfoque significativo a cada parte del ciclo, es por ello que es recomendable ir plasmando todo de manera narrativa y realizar revisiones o adecuaciones al momento de hacer retroalimentaciones de lo visto para que la descripción logre ser objetiva.

2. EXPLICACIÓN La explicación busca sustentar la práctica desde una perspectiva teórica, la forma de actuar del docente debe obedecer a un fundamento teórico que avala de alguna manera el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo cuando es necesario hacer cambios en la metodología estos deben también centrarse en teorías que ofrezcan una explicación congruente y que justifiquen estos cambios. Así la explicación recae en un hecho de que es necesario aclarar por qué se siguen ciertos lineamientos y no otros, esto también permite al docente tener un modelo que avala dichos procedimientos.

3. CONFRONTACIÓN. La confrontación trata de ubicar las acciones de la práctica dentro de un marco contextual desde una perspectiva social, cultural y política, es decir, enfrentar la didáctica del docente y las perspectivas ya mencionadas y lograr una articulación entre ellas. La confrontación lleva también al docente a realizar un análisis más profundo de los modelos y prácticas educativas cotidianas y que orientan su labor.

4. RECONSTRUCCIÓN. Viene a ser un proceso por el que los profesores y profesoras, inmersos en su ciclo reflexivo, reestructuran su visión de la situación, elaboran personal y colegialmente marcos de sentido y acción más defendibles, y procuran ir orientando y mejorado de este modo su propia enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. Tiene lugar cuando el profesor asigna nuevos significados a la situación.

La reconstrucción hace referencia a que una vez analizada la práctica y detectado los factores sujetos a cambio dentro de ella se debe hacer una reconfiguración para lograr la mejora continua del proceso de enseñanza. En otras palabras, adaptar lo que ya se sabe de la metodología a las situaciones nuevas, esta adaptación arroja por sí misma, nuevos conocimientos que tienen una base previa, la reconstrucción. En este punto se culmina todo un proceso de análisis, que tiene por objetivo elevar la calidad de la práctica docente y originar nuevas formas de enseñanza apropiadas y funcionales.

Fases del Ciclo de Smyth (1991) (Anexo I)

Uno de los instrumentos de evaluación a utilizar es la lista de cotejo, ya que esta facilita la comprobación de que ciertos aspectos determinados previamente han sido aprendidos.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002: 392) las listas de cotejo son instrumentos de medición que permiten “(...) estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución (por ejemplo, el manejo de un instrumento, producción escrita, aplicación de una técnica

quirúrgica, etcétera) y/o en el producto (dibujos, producciones escritas, diseños gráficos, etcétera)” que realizaron los estudiantes. Son instrumentos asociados con la técnica de la observación, lo que hace posible recopilar información sobre las conductas, habilidades, actitudes o productos que los alumnos deben haber desarrollado como parte de su proceso de aprendizaje.

Para su realización, se emplea una tabla en columnas donde se indican los criterios a calificar y en los encabezados se dan las posibilidades de respuesta: “Sí” o “No”.

Los pasos a seguir para elaborar una lista de cotejo o verificación son:

1. Elaborar un listado de las dimensiones relevantes de los procedimientos, habilidades o productos a observar.
2. Establecer un orden lógico en relación con la aparición secuenciada de las actividades o pasos de la ejecución o manifestación de lo que se va a observar.
3. Diseñar un formato que facilite el registro de lo que se observe.
4. Se pueden incluir algunos errores típicos que la experiencia señala que se pueden presentar.
5. Se sugiere que la lista sea de una extensión que sea de fácil manejo y que los ítems estén redactados claramente y sin ambigüedades.
6. Es posible agregar otra columna para anotar algún comentario breve (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 393).

2.5 Plantea El Plan De Acción Se Describe El Conjunto De Acciones Donde Se Describen El Conjunto De Acciones Y Estrategias Que Se Definieron Como Alternativas De Solución (Intención, Planificación, Acción, Observación, Evaluación Y Reflexión)

INTENCIÓN

El objetivo de implementar diversas estrategias es favorecer el desarrollo de los tres niveles de comprensión lectora en los estudiantes, al mismo tiempo que se fomenta su autonomía al realizar actividades, su pensamiento analítico y la capacidad de interpretar distintos tipos de textos, tanto educativos como sociales.

Cada sesión está diseñada para desarrollarse en 50 minutos, incluyendo la activación de conocimientos previos, la exposición de conceptos, la ejecución de la actividad y la conclusión de la clase.

Se realizaron ajustes en algunos días debido a las reuniones de los Comités Técnicos y Pedagógicos (CTE) o suspensiones, lo que llevó a realizar sesiones los miércoles en lugar de los viernes en algunas ocasiones, dependiendo así es el caso del contenido que se dé. Este cambio resultó en un horario más favorable para la atención de los alumnos y contribuyó a un mejor desarrollo de las actividades, ya que se optimizó el tiempo disponible para la clase.

Planificación

Fecha	Actividad	Propósito	Descripción	Recursos	Instrumento de evaluación
14/02/25	Lectura Dialógica 1 Sesión de 45 minutos Nivel inferencial	Promover la comprensión a través del intercambio de ideas y puntos de vista sobre un texto, desarrollando habilidades	Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes interactúan y	-Texto leyendas -Salón de clase	Lista de cotejo

		críticas y de reflexión.	<p>dialogan sobre los contenidos.</p> <p>Los estudiantes leen un texto y luego participan en un debate o discusión en grupos pequeños, compartiendo sus interpretaciones y análisis.</p>		
21/02/25	<p>Mapas Conceptuales</p> <p>1 Sesión de 45 minutos</p> <p>Nivel inferencial</p>	Ayudar a los estudiantes a organizar visualmente la información clave de un texto, facilitando la comprensión y retención.	<p>Novak (2002) afirma que los mapas conceptuales permiten visualizar las relaciones entre conceptos y mejorar la comprensión.</p> <p>Los estudiantes leen un texto y luego crean un mapa conceptual para representar las ideas principales y sus relaciones.</p>	<p>-Hojas de papel</p> <p>-Marcadores</p>	Lista de cotejo

27/02/25	<p>Lectura con Preguntas Críticas</p> <p>1 Sesión de 45 minutos</p> <p>Nivel crítico</p>	<p>Desarrollar la capacidad de los estudiantes para analizar y criticar los textos, evaluando la validez, relevancia y perspectiva del contenido.</p>	<p>En el enfoque de la comprensión crítica, Paul y Elder (2006) destacan que los estudiantes deben ser capaces de analizar la lógica, los supuestos y las implicaciones de un texto.</p> <p>Después de leer el texto, los estudiantes responden a preguntas que exigen un análisis crítico, como la evaluación de argumentos o la identificación de sesgos.</p>	<p>-Texto "Salud mental"</p> <p>-Hoja con preguntas críticas</p>	Lista de cotejo
07/03/25	<p>Lectura Predictiva</p> <p>1 Sesión de 45 minutos</p>	<p>Estimular la habilidad de hacer predicciones sobre el contenido de un</p>	<p>Anderson (2003) menciona que la predicción es una estrategia eficaz para activar el conocimiento</p>	<p>-Texto "Salud mental"</p> <p>-Preguntas de predicción</p>	Lista de cotejo

	Nivel critico	texto basado en pistas contextuales y el título	previo y orientar la lectura. Antes de leer, los estudiantes hacen predicciones sobre el contenido del texto basándose en el título, subtítulos o imágenes, y luego comparan sus predicciones con el contenido real.	-Imágenes relacionadas	
20/03/25	Actividad: “Encuentra la información exacta” 1 sesión de 45 minutos Nivel literal	Desarrollar la capacidad de localizar información específica dentro del texto y mejorar la retención de datos clave.	Según Isabel Solé (1992) en Estrategias de lectura, el nivel literal implica la identificación de información explícita en un texto sin necesidad de interpretaciones adicionales. Es el primer nivel de comprensión, donde el lector reconoce datos, personajes,	<ul style="list-style-type: none"> • Un texto impreso o digital (cuento corto, noticia, fábula). • Guía de preguntas con respuestas explícitas en el texto. 	Lista de cotejo

			<p>secuencias y detalles concretos.</p> <p>Los alumnos leen un texto breve (cuento, noticia o fragmento de una historia) y responden preguntas cuya información está claramente en el texto, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el protagonista? • ¿Dónde sucede la historia? • ¿Qué hizo el personaje principal? • ¿Cuál es el conflicto del relato? 		
--	--	--	---	--	--

Según Cisneros & Stake (2010), la importancia de la evaluación educativa parte del reconocimiento de esta como instrumento que procura el perfeccionamiento y mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, la labor educativa del docente, los currículos y la gestión institucional, lo que ha motivado

múltiples trabajos sobre el tipo de modelos y estrategias de enseñanza que los docentes deben implementar en el aula.

Demostrar que algunos de los propósitos de la evaluación es tener evidencias para comprender el objeto educativo que se evalúa, obtener información para identificar las ventajas o área de oportunidad, esclarecer su funcionamiento, comprender la experiencia de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, estandarizar el proceso docente y orientar el trabajo educativo, así como promover la rendición de cuentas y monitorear las políticas y acciones educativas. Por tanto, la evaluación educativa es una herramienta valiosa que, junto con otros elementos sirve de base para la toma de decisiones con el fin de fortalecer la vida académica.

En total aplicaré cinco actividades distribuidas en distintas fechas (14/02, 21/02, 27/02, 07/03 y 20/03), cada una enfocada en un nivel de comprensión lectora distinto: literal, inferencial y crítico. Estas actividades buscan que los estudiantes fortalezcan sus habilidades lectoras a través de estrategias variadas como la lectura dialógica, mapas conceptuales, preguntas críticas, predicciones y la búsqueda de información literal.

Decidí utilizar la lista de cotejo como instrumento de evaluación en todas las sesiones porque me permite valorar de manera clara, objetiva y directa si los alumnos cumplen con los indicadores establecidos en cada actividad. A diferencia de una rúbrica, que es más descriptiva y compleja, la lista de cotejo es sencilla, práctica y adecuada para observar el desempeño de los estudiantes en el momento de la actividad, registrando con precisión la presencia o ausencia de determinados aprendizajes o actitudes.

El tipo de evaluación que emplearé será principalmente formativa y procesual, ya que el propósito no es solo medir resultados finales, sino dar seguimiento constante al progreso de los alumnos en cada nivel de comprensión lectora, retroalimentando durante las sesiones y ajustando las estrategias cuando sea necesario. Al finalizar, también se podrá considerar una valoración sumativa,

dado que el conjunto de actividades mostrará el avance global de los estudiantes en la comprensión lectora.

2.6 Describe Las Prácticas De Interacción En El Aula (Acciones, Estrategias E Instrumentos)

Las acciones que se han desarrollado en el transcurso de mis jornadas de practica se han basado en los resultados obtenidos a raíz del diagnóstico sobre la comprensión lectora y esto me ha permitido el desenvolviendo e implementación de actividades basadas en los aprendizajes esperados de los alumnos, esto con ayuda de los distintos estilos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes, las acciones, estrategias e instrumentos implementados.

Las estrategias han sido tomadas enfocado en la comprensión lectora, atendiendo específicamente los distintos niveles (literal, inferencial y crítico). Cada una de ellas se diseñó considerando los aprendizajes esperados y las capacidades que los estudiantes deben desarrollar, de manera que las actividades no solo fortalezcan la comprensión del texto, sino también el pensamiento crítico, la reflexión y la comunicación efectiva.

Nos menciona Escolano (2000), al tratar de la dinámica de los sistemas educativos, distingue tres ámbitos de concreción (a los que denomina “culturas escolares”): el de las políticas relacionadas con la educación, el de los saberes pedagógicos y didácticos, y el de las prácticas.

Un aspecto fundamental al impartir clases es el control de grupo, ya que resulta clave para prevenir comportamientos inadecuados mediante el establecimiento de reglas claras y consistentes. Esto contribuye al desarrollo personal y al éxito educativo de los estudiantes, al mismo tiempo que promueve el respeto y la colaboración, elementos esenciales para la formación integral de cada alumno. Asimismo, el control de grupo facilita la gestión del comportamiento dentro del aula, favoreciendo la autodisciplina y la responsabilidad en los estudiantes.

Que los jóvenes actúan en la clase según la voluntad de los profesores, su comportamiento es relativamente autónomo y, en muchos momentos, entra en contradicción con lo que programan los docentes. De aquí que la actuación de los profesores en el aula esté condicionada por la de los alumnos (Merchán, 2007).

La disposición y el comportamiento de los estudiantes en el aula son factores decisivos en la configuración de la práctica de la enseñanza, lo que muestra que la enseñanza no es un proceso unilateral, sino una interacción continua donde las acciones de los alumnos influyen directamente en las estrategias docentes (Merchán, 2007, pag. 33).

Asimismo, los materiales utilizados en la implementación de las clases son fundamentales, ya que contribuyen significativamente a que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes. Además, representan una herramienta clave para su desarrollo integral, abarcando aspectos emocionales, físicos e intelectuales. Pérez Alarcón (2010) explica que los materiales didácticos tienen como objetivo facilitar y estimular el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como la adquisición de nuevos conocimientos. Constituyen una guía básica en el desarrollo de cada asignatura, y sobre ellos se estructura tanto la acción docente como la evaluación.

Existen diversos tipos de recursos didácticos, que pueden ser impresos, audiovisuales, digitales y manipulativos, mencionado por Díaz Barriga (2002). Se concibe como recurso educativo a aquellos medios y materiales que están presentes en una situación educativa, y que son elementos que propician el aprendizaje en un sujeto, en este caso los estudiantes de educación superior.

Uno de los materiales más utilizado son los libros de texto destinado a utilizarse en el proceso de aprendizaje en su comprensión y formación de los alumnos dentro de los escenarios áulicos, escolares y comunitarios, usando como herramienta para su proceso de enseñanza, brindando la experiencia de interactuar.

Asimismo, el uso de espacios de la institución, como la biblioteca, favorece que los alumnos se sientan más motivados al trabajar y se mantengan con mayor concentración. De esta manera, se enriquece el aprendizaje, se estimula la creatividad y, al mismo tiempo, se fomenta el hábito de la lectura.

La Secretaría de Educación Pública (SEP 2015) ha dotado a las escuelas de educación básica de diversos materiales complementarios a los libros de texto para apoyar los procesos pedagógicos que realizan los docentes. Asimismo, con frecuencia los colectivos escolares han adquirido recursos bibliográficos y materiales didácticos

Dentro la biblioteca escolar de la institución se pueden observar diversos materiales, como impresos, material informativo, audiovisuales, entre otros, así como los servicios que imparte como lo es el acervo clasificado que ayuda a la facilidad de localizar algún libro que se necesite usar para la clase, la estantería abierta permitiendo seleccionar y tomar los libros de preferencia.

La biblioteca de la institución es de gran relevancia cuando se comparten las actividades en este caso con los alumnos las iniciativas, proyectos, aprovechando de esta manera fortaleciéndose y transformándose en una comunidad educativa. Por lo tanto, se puede considerar que la biblioteca constituye un elemento clave dentro de la estructura educativa de la escuela, ya que contribuye activamente al cumplimiento de los objetivos establecidos. Además, favorece el desarrollo de habilidades de aprendizaje, la capacidad de buscar, seleccionar y utilizar de manera crítica la información relevante, así como la formación de juicios y valoraciones personales.

De esta manera transmitiendo la lectura en los alumnos de primer año, grupo "A" mejorando el proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, desarrollando los pensamientos, y, al mismo tiempo, construyendo nuevos conocimientos, conociendo nuevas palabras, historias, lugares etc.

Para Emilia Ferreiro et al. (1982:14) la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados.

2.7 Utiliza Referentes Teóricos Y Metodológicos Para Explicar Situaciones Relacionadas Con El Aprendizaje

Lectura y comprensión lectora

Solé (2010) considera que es un proceso “dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema” (p.18), con lo cual se logra la interacción de todos los elementos del texto que permiten comprender y construir un significado. Pero la lectura también tiene un carácter social, histórico y cultural que condiciona la competencia personal del lector y la naturaleza misma del texto escrito

Díaz y Hernández (2001), “la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos” (p. 41). Para ello se hace mención a las teorías del aprendizaje que explican lo que sucede en el proceso de lectura.

Heller y Thorogood (1995: 13-20, citados en Morales y Carrillo, 2007) para quienes la lectura tiene principios que deben ser considerados para que sea eficaz y que podemos enumerar de la siguiente manera: ellos están: a) la lectura es básicamente una “búsqueda de significado” y por ende involucra procesos de alto nivel [...]; b) el propósito de la lectura es comprender lo que se lee [...]; c) el sentido lúdico y el juego es fundamental para propiciar la asimilación y acomodación de nuevos aprendizajes [...]; d) el lector necesita saber “para qué” y “por qué” realiza una actividad [...]; e) el lector aprenderá a leer, leyendo [...]; f) las destrezas del proceso de la lectura deben adquirirse leyendo todo lo que se presenta en la vida diaria [...]; g) el desarrollo de destrezas en lecto-escritura requiere del desarrollo

simultáneo de ciertos hábitos; h) el lector posee sus instrumentos mentales para comprender, y los utiliza de acuerdo a sus desarrollo cognitivo y a sus experiencias previas (p.33).

A partir de las definiciones de distintos autores, podemos percibir que el lector no solo debe buscar significados dentro del texto para comprenderlo, sino también relacionarlos con sus propias experiencias y los conocimientos previos con los que ya cuenta. De esta manera, logra estructurar, organizar y jerarquizar las ideas y la información que va adquiriendo.

Estrategias de lectura

Por su parte Solé (1996), clasifica las estrategias de lectura de acuerdo al propósito que guía al lector en su proceso de lectura. Así, establece los siguientes grupos:

1.Estrategias que nos permiten dotarnos de objetivos previos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes (p.13).

Cuando se enfrenta una lectura, generalmente se hace con un objetivo definido, muy pocas veces, casi nunca, leemos por leer. Previamente se ha planteado el para qué y el por qué se va a leer, y esto, obviamente, ayuda al lector a comprender la lectura. La formulación previa de objetivos determina, no sólo las estrategias que se activarán para construir un significado a partir del texto, sino, también, el control que se va ejerciendo sobre la lectura a medida que se avanza en la misma, descartando la información que no es relevante para el objetivo planteado.

2. Estrategias que nos permiten elaborar y probar inferencias de distinto tipo, también las que nos permiten evaluar la consistencia interna del texto y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que nosotros ya sabemos (p. 13). En la utilización de este grupo de estrategias está presente, en permanente juego, la predicción, así el lector anticipa lo que sigue y cuál será su significado. De esta manera el lector controla su propia comprensión verificando o

rechazando sus predicciones, o sea, confirma y corrige de acuerdo a la coherencia que encuentra entre lo que le ofrece el texto y lo que él ya conoce sobre el mismo.

3. Estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que adquirimos mediante la lectura (p. 13). Si se lee con el propósito de aprender, como generalmente ocurre en la escuela, es necesario que el alumno esté muy claro del por qué y del para qué necesita aprender

Valls también señala que “las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (p. 69).

Díaz Barriga (2002) define las estrategias de enseñanza como el procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos.

Planificación

Ruiz F, Beatriz (2019) La planificación didáctica es la herramienta que permite al docente organizar el pensamiento y la acción, ordenar la tarea, estimular el compartir, el confrontar, ayudar a establecer prioridades, a concientizarse sobre eso que va a enseñar, sobre la distribución del tiempo. Es un proceso mental que implica una selección y una jerarquización. Proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin.

III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

En estas páginas se presenta la revisión de cada una de las actividades realizadas, así mismo presentando la propuesta de mejora tomando como referencia algunos aspectos como los enfoques, competencias, entre otros.

Para desarrollar este capítulo, considero fundamental reflexionar como docente sobre mi práctica y evaluar cómo aplico cada una de las estrategias incluidas en la propuesta de mejora. Según Shulman (1987, 2005), la reflexión

implica un conjunto de procesos mediante los cuales el docente aprende a partir de la experiencia, recolectando información sobre su desempeño, la cual puede analizar de manera individual o en colaboración con otros colegas, con el fin de mejorar continuamente su práctica educativa.

3.1 Pertinencia Y Consistencia De La Propuesta

La propuesta que desarrollé demuestra que fue pertinente, ya que responde directamente a las necesidades que observé en el grupo. Las secuencias didácticas que apliqué me permitieron no solo atender la problemática detectada sobre la comprensión lectora, sino también reconocer mis propias decisiones como docente en formación. En cada sesión reflexioné sobre lo que funcionó, lo que debía ajustar y cómo podía mejorar la participación y el interés de los alumnos. Este proceso de análisis constante se relaciona con el ciclo reflexivo de Smyth (1991), el cual menciona que la práctica del maestro debe pasar por cuatro etapas: describir, explicar, confrontar y reconstruir. A partir de ello pude valorar mi intervención, comprender el porqué de mis acciones y transformar mi manera de enseñar para obtener mejores resultados.

En la parte de la descripción, registré lo más relevante de cada sesión; en la explicación, reflexioné sobre las razones teóricas que sustentaban mis decisiones; la confrontación me ayudó a analizar los retos reales del grupo y la manera en que podía afrontarlos; y finalmente, la reconstrucción me llevó a replantear mis estrategias para lograr mejores aprendizajes. Gracias a este proceso, entendí que reflexionar sobre la práctica no solo mejora mi enseñanza, sino que también fortalece mi crecimiento profesional.

Además, retomé el modelo de evaluación de Black y Wiliam (1998), que propone la evaluación formativa como una herramienta que ayuda a retroalimentar y mejorar los aprendizajes. Con este enfoque, cada actividad me sirvió para observar los avances de los alumnos, identificar sus logros y también reconocer en qué debía mejorar mi intervención. La información que fui obteniendo me

permitió ajustar mis estrategias y acompañar de mejor manera a los estudiantes. En conjunto, tanto el ciclo reflexivo de Smyth como el modelo de Black y Wiliam me ayudaron a fortalecer mi práctica, convirtiéndola en un proceso de mejora constante que impactó de forma positiva en el aprendizaje de los alumnos.

Mencionando que es importante reconocer que leer es un proceso intelectual y cognitivo, Arias (2010) menciona

... proceso complejo que implica desarrollo de habilidades, capacidades, intereses y motivaciones, en cuya formación han de tenerse en cuenta las características de las distintas edades, es decir, las fases o momentos de desarrollo de los estudiantes, con el fin de lograr que la lectura llegue a ser voluntaria y su práctica sistemática llegue a constituir, de hecho, un hábito. (Arias, 2010, p. 48)

Este autor señala que fomentar la lectura en los estudiantes no es algo simple, sino un proceso complejo. Este proceso implica ayudar a los alumnos a desarrollar diferentes habilidades, capacidades, intereses y motivaciones. Para lograrlo, es muy importante considerar la edad y la etapa de desarrollo en la que se encuentran, ya que no todos aprenden o se interesan por lo mismo en cada momento de su crecimiento. El objetivo final es que los estudiantes lleguen a leer por gusto, de manera voluntaria, y que esta práctica se convierta poco a poco en un hábito constante en su vida.

Es por ello que la serie de estrategias didácticas que se integraron al plan de acción que a continuación se describe pretendiendo que a través de su aplicación favorece los niveles de comprensión lectora, dado que de esta manera se logrará que las y los alumnos que integran el primer año, grupo "A", más allá de realizar la acción de leer logren comprender y descifrar lo que se les quiere dar a conocer mediante un texto y de esta manera se conviertan en personas que logren tener una postura crítica ante la información escrita que les proporciona diferentes textos.

Además de lo antes mencionado, la pertinencia y consistencia de esta propuesta también se sustenta en uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza del español en educación básica. Esta enseñanza tiene como objetivo central el desarrollo de la comprensión lectora, entendida como una habilidad esencial para el aprendizaje, la comunicación y la participación crítica en la sociedad. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), este propósito se revaloriza, ya que se busca formar sujetos reflexivos, autónomos y comprometidos con su realidad.

La NEM (2022) propone un enfoque humanista, inclusivo y centrado en el desarrollo integral del alumno, donde el lenguaje se concibe como herramienta de construcción de significados, de identidad y de transformación social. En este sentido, la comprensión lectora es vista no solo como una habilidad escolar, sino como una competencia para la vida:

“El lenguaje es una herramienta de pensamiento, comunicación y construcción de significados, y la lectura comprensiva es clave para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento” (SEP, 2022, p. 43).

3.2 Identificación De Enfoques Curriculares.

El plan de estudios vigente, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022), establece un enfoque integral, humanista y sociocultural para la enseñanza del español en la educación básica. Este enfoque reconoce la lengua como una práctica social que permite a las y los estudiantes comunicarse, construir conocimiento y participar de forma activa en su comunidad.

El enfoque sociocultural del lenguaje sostiene que el aprendizaje del lenguaje no se limita al ámbito escolar, sino que se construye de manera social a través de la interacción con otros y en contextos reales. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no consiste únicamente en entender palabras o frases, sino en interpretar el mundo, establecer significados y dialogar con él (Vygotsky, 1978). Por lo tanto, leer implica un proceso activo de construcción de sentido, en el que la

interacción y el intercambio de ideas enriquecen la comprensión y fomentan el pensamiento crítico.

“La comprensión lectora se concibe como una práctica situada, en la que el lector establece relaciones entre el texto, su contexto y sus saberes previos” (SEP, 2022, p. 39).

El lenguaje se enseña en función de su uso. Es decir, se privilegian prácticas auténticas de lectura, como leer para informarse, disfrutar, aprender o argumentar. Este enfoque promueve que los alumnos comprendan textos con propósito y dentro de situaciones reales.

“Los estudiantes se forman como usuarios competentes del lenguaje, capaces de interactuar con diversos tipos de textos de manera eficaz y significativa” (SEP, 2022, p. 42).

Los enfoques curriculares del Plan de Estudio 2022 para la educación básica en el área de español colocan a la comprensión lectora como una competencia clave para el desarrollo integral del estudiante. Se promueve una lectura crítica, situada y multimodal que favorece la participación activa, el pensamiento reflexivo y la construcción de sentido en la vida cotidiana del alumno.

3.3 Competencias Desplegadas En La Ejecución Del Plan De Acción

El Plan de Estudios 2022 reconoce la comprensión lectora como una habilidad fundamental en la formación integral de los estudiantes, vinculada a diferentes campos formativos. Señalando:

“La comprensión lectora no se reduce a la decodificación de palabras, sino que implica interpretar, reflexionar, cuestionar y construir significados a partir de los textos. Esta habilidad es esencial para el aprendizaje autónomo, la participación democrática y el desarrollo del pensamiento crítico” (SEP, 2022, p. 58).

Competencia comunicativa

Se manifestó a través del desarrollo de habilidades de lectura crítica, interpretación y producción de textos orales y escritos. Los estudiantes fortalecieron su capacidad para interactuar con diversos tipos de textos (literarios, informativos, expositivos), identificando sus estructuras, propósitos y significados.

Además, esta competencia se consolidó mediante actividades como la lectura en voz alta, debates y presentaciones orales, lo cual fomentó una comunicación efectiva y respetuosa.

Pensamiento crítico y reflexivo

Durante el plan de acción, se promovió el análisis profundo de los textos, incentivando a los alumnos a formular juicios, emitir opiniones fundamentadas y reconocer intenciones implícitas.

Esta competencia fue clave en el desarrollo de los niveles inferencial, crítico y creativo de la comprensión lectora.

Aprendizaje autónomo

Se fortaleció mediante estrategias que permitieron a los estudiantes autorregular su proceso lector, seleccionar textos de interés, plantear preguntas y construir significados propios a partir de la lectura.

El uso de guías de lectura y bitácoras personales permitió fomentar la autogestión y la autorreflexión.

Colaboración y trabajo en equipo

Las actividades como el análisis de textos en pequeños grupos, dramatizaciones y círculos de lectura impulsaron la participación activa, el respeto por las ideas de los otros y la construcción colectiva del conocimiento.

Esta competencia contribuyó a generar ambientes incluyentes y cooperativos, en concordancia con los principios de la NEM.

Apreciación y expresión artística y cultural

Al trabajar con textos que representan diversas manifestaciones culturales y literarias, se promovió la valoración de la diversidad lingüística y cultural.

3.4 Descripción Y Análisis Detallado De Las Secuencias De Actividades.

A continuación, se presenta una descripción, así como también un análisis de la puesta en práctica de la propuesta de mejora implementada, por medio de estrategias didácticas se buscó favorecer y atender la problemática planteada de la comprensión lectora, para esto se ha retomado las metodologías de investigación y acción a través de las cuales se reflexiona sobre la práctica realizada, pero sobre todo el ciclo reflexivo de Smith en sus cuatro fases descripción, explicación, confrontación y reconstrucción.

De esta manera ya lo señalado anteriormente se añaden como evidencias y apoyo del trabajo realizado, diálogos de los estudiantes y docente, mismo que han sido recuperados del diario de campo.

3.4.1 Estrategia: Lectura dialógica

Fecha de aplicación: 14 de febrero de 2025

Nombre de la actividad: Leyendas

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo

Contenido: Creaciones literarias tradicionales y contemporáneas

Proceso desarrollo de aprendizaje (PDA): Recupera y clasifica creaciones literarias de la comunidad o de un lugar de interés, como mitos, leyendas, fábulas, epopeyas, cantares de gesta, refranes, coplas, canciones, corridos y juegos de palabras, para promover de manera creativa su lectura

Propósito: Que los alumnos realicen una interpretación mediante la lectura, análisis y comprensión de textos para que fortalezcan su comprensión lectora, realizando también un dibujo.

Simbología: DF (Docente en formación), A 1, A 2 (Alumno)

Anexo de la planeación: J-K

Descripción

Esta primera estrategia fue aplicada en una sesión de 45 minutos, ya que como antes mencionado los viernes se otorga solamente para la comprensión lectora y escritura, tomando en cuenta uno de los contenidos vistos en el plan de estudios 2022 en lenguajes de primer año. (Anexo L).

Durante la primera aplicación de esta estrategia se aplicó y orientó a los estudiantes a lo largo de las sesiones como elaborar una interpretación desde la elección de ideas principales y secundarias, ya antes enseñadas, retomando los puntos más importantes, considerando el proyecto de creaciones literarias.

Por otra parte, el material utilizado en la primera propuesta en práctica de esta estrategia fue durante los días se explicó lo que era una leyenda, como realizar una interpretación, como identificar ideas principales y secundarias, la integración de ideas complementarias, implementando distintos materiales como audios, videos, proyecciones de diapositivas para la explicación.

Mientras tanto al momento de aplicarla, se les entregó un texto base que fue la leyenda, y su cuaderno, lapicero, colores.

Explicación.

La ocasión que se aplicó la estrategia en el salón de clase, tuvo completa relación con el contenido a trabajar durante la jornada de práctica, el cual tiene como fin que los alumnos conozcan los textos narrativos y se pretenda desarrollar la práctica social del lenguaje de Comprensión de textos para la obtención de

nuevos conocimientos la cual tiene relación con el tema principal del documento, así mismo de la problemática identificada y de las acciones que de aquí se desprenden para de esta manera atenderla.

El proceso de elaboración de la interpretación se distribuyó sólo durante una sesión, durante las sesiones, en cada una de estas se orientó a los alumnos de cómo realizar una interpretación comenzando en qué tipo de textos elegirían de su interés como se señala en el contenido, teniendo un propósito y un producto a lograr este de manera individual, logrando esto diferentes textos, cuentos, leyendas, fábulas, mitos, cantares de gesta entre otros.

DF: Bueno chicos el día de hoy como todos los viernes trabajaremos la comprensión lectora a cada uno se le entregará una leyenda diferente, poniendo la fecha de día de hoy 14 de febrero de 2025.

DF: Bueno comenzamos a leer sus leyendas, ¿Alguien ya conocía la leyenda que le tocó?

A1: No maestra, no la había leído y no entendí muy bien de qué trata.

A2: Yo si maestra ya la había leído en mi primaria.

Algunos estudiantes comentaron que si conocían la leyenda que les había tocado, pues las vieron durante su transcurso de primaria, y algunos otros mencionaron que no las conocían, ni las habían escuchado.

Mientras los alumnos realizaban la actividad, fui pasando por sus lugares, de esta manera pude observar lo siguiente:

Los estudiantes no siguieron las indicaciones tal como eran ya que algunos trabajos no contenían nombre, fecha o grado y grupo. Desde ahí me mostraba que:

No comprendieron las indicaciones expuestas o incluso me percaté que algunos dibujos no tenían nada que ver con lo que se había leído.

DF: Bueno después de terminar su interpretación, vamos a pasar, de esta manera se trabajó como una técnica de aprendizaje a través de la cual de acuerdo a Treviño al. (2020)

Cada integrante expone sus argumentos y puntos de vista sobre algún tema, y escucha las opiniones de sus compañeros con la finalidad de incrementar el aprendizaje mediante un diálogo constructivo; de este modo, la discusión como técnica de aprendizaje estimula el pensamiento de los alumnos, permite analizar una situación desde distintos puntos de vista, facilita la comprensión de conceptos y desarrolla habilidades de comunicación. (p.6)

Confrontación:

Al aplicar y evaluar esta estrategia mediante la lista de cotejo de evaluación pude identificar que los alumnos mostraron algunas dificultades para comprender el texto, ya que como producto durante la sesión varios estudiantes entregaron como actividad el texto original, es decir no realizaron de manera correcta su interpretación, presentando la dificultad de no entender el texto.

A lo anterior también se le puede atribuir que por estas razones no complementaron la actividad, dejando a medias o simplemente al realizar el dibujo, no tenían nada que ver con el texto. (Anexo L)

Reconstrucción:

De acuerdo a lo observado y a lo que se obtuvo, considero que algunos de los cambios que favorecen el desarrollo de esta estrategia es, en primer lugar, que todos los alumnos tengan el mismo texto, para que de esta manera se lea de manera grupal, ya que de esta manera se centra la atención en un solo contenido, y de esta manera para evaluar el avance.

Como también la toma de tiempo, el estar dándoles un tiempo definido, ya que por esta razón casi no se terminaba de realizar completa la actividad.

Por último, puedo agregar que con la aplicación y análisis de esta primera estrategia me permite reflexionar en torno a mi práctica la importancia que es enseñar a los alumnos a guiarse de un propósito y seguir un proceso para la obtención de conocimientos en este caso que es la comprensión de un texto y la realización de una interpretación, ya que, esto permite que las acciones que se realicen sean encaminadas al objetivo establecido.

3.4.2 Estrategia: Mapas conceptuales

Fecha de aplicación: 21/02/2025

Nombre de la actividad: “Los mapas”

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo

Aprendizaje esperado: Ayudar a los alumnos a organizar visualmente la información clave de un texto, facilitando la comprensión y retención.

Contenido:

Propósito:

Simbología: DF (Docente en formación), A1,2...(Alumno).

Anexo de la planeación: M-N

Descripción

Se dio lectura al texto “Las emociones” para posteriormente crear su mapa conceptual, para representar ideas principales y sus relaciones con estas, fue la segunda estrategia implementada y aplicada, para los estudiantes de 1º A”, durante la sesión del día viernes como se mencionó antes destinada a la comprensión.

Como antecedente, la estrategia fue implementada a el nivel inferencial, de esta manera el alumno tenga la capacidad de entender el texto lo que no estaba

explícitamente en el texto, sino que a través de la información se deduce a través de la información explícita y los conocimientos previos del alumno.

Para el desarrollo de la clase se proporcionó a los alumnos el texto “Las emociones y su papel en la inteligencia emocional Daniel Goleman” propuesto como un texto apto para el alumno de primer año de secundaria de acuerdo a la educación y a la problemática escolar, dicho texto fue entregado a los estudiantes al inicio de clase.

Para comenzar y como estrategia previa a la lectura de un texto de dar lectura al texto, se hace un cuestionamiento a los alumnos, sobre, ¿Qué saben acerca de las emociones?, ¿Qué emociones conocen?, algunas aportaciones fueron.

A1: Maestra yo conozco la emoción de la tristeza, alegría y enojo como en la película de intensamente que salen.

A2: Sí maestra en la película de intensamente 2 salen más emociones

DF: Si en la película salen, ¿Se dan cuenta que conforme Really crece tiene más emociones?

A3: Sí maestra sale ansiedad.

Posteriormente se realizó una lectura robada, comenzando a leer, los alumnos continúan leyendo y así sucesivamente, de esta manera había participación de parte de todos. Al finalizar la lectura cuestione a los alumnos, sobre qué les había parecido el texto, que sí lograron identificar alguna idea principal.

Continuando, procedí a dar indicaciones para realizar su mapa conceptual, de esta manera también cuestionando a los alumnos, pidiendo que apunten y contesten, ¿Son importantes las emociones?, de esta manera haciendo énfasis en encontrar las ideas principales, subrayarlas de esta manera se les hará más fácil para realizar el mapa conceptual. Una vez transcurrido el tiempo y conforme

fueron terminando los estudiantes solicité su participación voluntaria para compartir su mapa que realizaron de manera individual.

Para finalizar la sesión brindó el espacio para que los alumnos dieran opinión sobre la actividad realizada, así mismo sobre el texto leído, sin embargo, las participaciones fueron escasas y solo comentarios que les gusto la actividad e interesante el texto.

Explicación

Como parte de la estrategia previa a la lectura el grupo leyó el texto y luego crean un mapa conceptual para representar las ideas principales y sus relaciones con el texto.

Luego se realizó la lectura del texto base de esta estrategia, Según Buzan (2010), “los mapas mentales permiten organizar la información de forma visual, lo que facilita el pensamiento creativo y la comprensión de textos complejos”. A lo anterior descrito se basa en el uso de palabras clave, colores, imágenes y ramificaciones que parten de una idea central. En la comprensión lectora, su método permite que los estudiantes organicen y de comprender la información leída, sin embargo, hubo algunos que necesitan tener más en claro sus ideas principales, pues querían subrayar todo el texto.

Así como Novak y Cañas (2008) “destacan que los organizadores gráficos como los mapas mentales favorecen la comprensión profunda al permitir representar visualmente conceptos clave y sus relaciones”. promoviendo un aprendizaje significativo, ayudando a los alumnos a relacionar nuevas ideas con conocimientos previos, generando una comprensión más profunda y estructurada del texto leído.

Un punto importante a destacar es como el material empleado en la sesión, tenía conceptos que no entendían del todo, causó cierta inquietud en los alumnos, pues creían que eran palabras sin importancia, perdiendo la atención del texto,

por lo cual al finalizarla puntualice en la importancia de evitar esas actitudes, sino al contrario tomar una actitud positiva e investigadora ante aquellos términos y mejor indagar, o preguntar, de esta manera se obtiene un nuevo significado a la palabra y se amplía el vocabulario.

Continuando con la actividad pregunte a los alumnos si les había gustado el texto, la mayoría respondió que sí, luego cuestione si quedo del todo claro el texto, comentando:

DF: ¿Entendieron todo lo del texto?

A1: Si maestra

DF: ¿Quedó en claro las emociones?, ¿No hay dudas?

A2: Sí maestra, me gusto entender que expresar las emociones no tiene nada de malo.

A3: Sí maestra, entendí que debemos tener empatía, que, si a alguien le causa tristeza lo que a mí no, debo entender sus emociones.

De esta manera la interrogante, ya antes planteada, presentada explícitamente en el texto, ¿porque son importantes las emociones?, explicando la importancia, sobre cómo las emociones son parte de nuestro día a día, dicha pregunta se menciona de manera textual en la lectura y los estudiantes los respondieron de manera correcta.

Posteriormente, procedí a dar las indicaciones necesarias para la realización de la actividad, puntualizando en primer lugar que no solo era leer, sino el entender el texto, de ser necesario leerlo dos veces si no se entendía del todo, y de esta manera comenzar a subrayar con un color las ideas principales, e ideas secundarias con un color distinto de esta manera.

Después de un lapso, los estudiantes comenzaron a terminar la actividad, por ello se continuó la clase compartiendo de manera grupal su mapa, pudo

observarse un cambio significativo a comparación de los resultados de la actividad anterior en esta nueva aplicación, ya que los estudiantes comprendieron mayormente la actividad pues continuaron se veía como tomaron en cuenta el usar dos colores distintos. (Anexo O)

Para finalizar la clase, solicité a los alumnos dar una opinión sobre la lectura así mismo sobre el desarrollo de la clase, pero en esta ocasión solo realizaron comentarios cortos y concretos como por ejemplo la expresión “estuvo bien”.

Confrontación

La aplicación de esta estrategia tuvo resultados favorables mismos que fueron evaluados y obtenidos mediante una lista de cotejo con la cual se valoró la actividad, ya que a comparación de la primera vez que se aplicó, los alumnos identificaron las ideas principales y secundarias.

Si bien, aunque algunos mapas conceptuales, venía con mucha información, y pocos cuadros, o llaves para la creatividad de su mapa conceptual, es la comprensión de cada alumno, por ejemplo, el mapa conceptual realizado por uno de los alumnos el cual utilizo colores, lettering, para que su mapa se vea de una manera más llamativa, y en parte de esto se entendiera mejor a comparación de solo escribir mucho texto, sin color. (Anexo P)

Lo anterior evidencia que la estrategia implementada tuvo un mejor resultado, ya que en esta sesión los alumnos ya tenían idea, y sabían sobre las ideas principales, y secundarias. Aunque la mayoría de alumnos realizó una propuesta favorable a la actividad señalada, un número menor de estudiantes aún presentan dificultades en la comprensión de textos, ya que nuevamente, no plantean bien o confunden las ideas principales con las secundarias (Anexo Q)

Reconstrucción

Resulta favorable el establecer indicaciones precisas para los alumnos, es como el elaborar un trabajo paso por paso, en los cuales los alumnos saben que

deben leer, posteriormente subrayar las ideas principales de cada párrafo, y al final organizar la información de una manera que les facilite su comprensión.

Esta actividad resultó productiva y de buenos resultados favorables, según las evaluaciones que se realizaron, la mayoría de alumnos logró el objetivo de organizar la información a partir del texto leído, a excepción de algunos alumnos. Lo que le cambiaría a esta actividad sería el especificar mejor a los alumnos que identifiquen las ideas principales, y secundarias, y las establezcan, como por ejemplo hubo quienes solo escribían información en cuadros, sin identificar las ideas, pero no se notaba que se establece la relación entre la información.

Más allá de encontrar la información, se busca establecer la coherencia y la conexión permitiendo una interpretación entre los datos plasmados.

Durante la evaluación me resultó de gran importancia reconocer aquellas áreas de oportunidad de los alumnos, para de esta manera especificar en la siguiente actividad aquellos aspectos que se pueden favorecer dentro de la actividad planteada. De esta manera que la reconstrucción de esta actividad va dirigida que el alumno establezca la conexión con la información leída, de esta forma mejorando su postura como lector, llevándolo a realizar y plasmar las ideas principales y secundarias, requiriendo de la clasificación y síntesis.

El avance de los alumnos se puede observar en cuanto a la realización del organizador gráfico que muestra su comprensión global del tema, tomaron en cuenta el subrayar las ideas principales, y secundarias de cada párrafo, y de esta manera refleja su localización de información del texto.

3.4.3 Estrategia: Lectura con preguntas críticas

Fecha de aplicación: 27/02/2025

Nombre de la actividad: Lectura con preguntas críticas

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo

Propósito: Desarrollar la capacidad de los estudiantes y criticar los textos evaluando la validez, relevancia y perspectiva del contenido.

Simbología: DF (Docente en formación), A1,2.... (Alumno)

Anexo de planeación: R-S

Descripción.

Se comenzó repartiendo a cada alumno el material a utilizar que será una lectura sobre la inteligencia emocional, se leyó en voz alta el título de la historia “La inteligencia emocional”, pidiendo comenzarán a leer en voz baja la lectura, pidiendo subrayaran palabras desconocidas, dando un tiempo de 25 minutos, posteriormente se realizó la lectura en conjunto, pues se hizo una lectura robada en voz alta. (Anexo T)

La lectura en voz alta, tal como refiere Leyva, J. A., Vaca, M. A. (2020) “la lectura en voz alta exige no solo hacer una decodificación eficiente, [...] sino de un entusiasmo adicional que exigen las normas de oralidad. Más adelante estos mismos autores citan a Valenzuela (2014), quien menciona que “La posibilidad de leer libros en voz alta, o contarlos, nos acerca a otros mundos que podemos compartir encontrando un lazo común entre las personas”.

Para finalizar la comprensión del texto, previamente realice una lectura en la que anoté y se investigue aquellas palabras desconocidas. Las cuales conforme se terminaba la lectura del párrafo, se les daba una explicación a los alumnos de lo que significaba.

Explicación.

Al final del texto se encontraban plasmadas solamente cinco preguntas abiertas que corresponden al nivel crítico, de los tres niveles de comprensión lectora, en la cual los alumnos identificarán aspectos explícitos en el texto y darían respuesta.

Pidiendo nuevamente leyera en voz baja, mientras los alumnos estaban leyendo iba pasando entre las filas y se logró observar que varios de los alumnos no estaban prestando mucha atención con lo que estaban leyendo, sin embargo, había quienes que sí estaban concentrados a lo que leían y siguieron las instrucciones de leer despacio, pausadamente y con tranquilidad tal como se recomendó que lo hicieran.

A1: ¿Maestra que tenemos que hacer?

A(Varios): Burlas (Este alumno provocó el desorden ya que con esto distrajo al grupo de la lectura)

Algunos de los alumnos querían explicarle, pero yo les recordé que al final de las indicaciones pregunté que si existía alguna duda me la hicieran saber o si tenían dudas mientras leen sólo levantarán la mano, en el pizarrón les volví a dar las indicaciones esperando a que si ellos las leen fuera más fácil su comprensión para no distraer a los demás alumnos.

DF: ¿Ya comenzamos a anotar en el cuaderno las preguntas?

A1: Sí maestra.

A2: Yo estoy volviendo a leer no entendí bien unas partes maestras.

Nuevamente pasando por las filas note que muchos alumnos ya estaban terminando de anotar las preguntas que venían al final, comenzando a contestarlas.

Al momento del cierre de la actividad buscaba que los alumnos asocien la información con lo que venía en el texto, y socializar las respuestas pues de esta manera se daban cuenta los alumnos si entendieron la lectura. (Anexo U)

Confrontación.

Es aspecto que no favoreció fue el tiempo, pues el trabajo estaba establecido por tiempos muy exactos, y hubo algunas distracciones de parte de los

alumnos, perdiendo tiempo, de esta manera hubo 3 alumnos que no entregaron la actividad porque no la terminaron. Además, el problema sigue estando en los alumnos que quieren ver tal cual la respuesta de las preguntas, así como en los alumnos que no les gusta leer, pues aún con el esfuerzo de que si no leen escuchen la lectura primero, no se nota el respeto por la actividad, y es desagradable, tener que interrumpir la lectura, para pedirles que guarden silencio, tratando de llevar textos que les llamen la atención y sean de su interés.

Reconstrucción.

Resulta no tan favorable pues tuve que establecer indicaciones precisas para los alumnos, y llamando la atención, para que de esta manera se trabaje nuevamente paso por paso, en los cual los alumnos saben que deben leer, posteriormente subrayar la idea principal de cada párrafo, y al final organizar la información de una manera que les facilite su comprensión.

A pesar de no resultar tan favorable como me hubiera gustado, durante la evaluación la mayoría de los alumnos logró el objetivo que fue el que argumentaran, y localizaron en el texto las respuestas. Lo que cambiaría de esta actividad es especificar o plasmar de mejor manera las indicaciones como también el marcar más los tiempos de realizar la actividad, pues como mencione hubo distracciones, y algunos no terminaron la actividad.

Durante la evaluación me resultó importante marcar y reconocer nuevamente las oportunidades que tenían algunos alumnos, para que tengan una mejora continua, de esta manera promoviendo una comprensión profunda del texto leído, de esta manera haciendo que el alumno reflexione.

3.3.4 Estrategia: Lectura predictiva

Fecha de aplicación: 07/03/2025

Nombre de la actividad: Prediciendo

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo

Propósito: Estimular la habilidad de hacer predicciones sobre el contenido de un texto basado en pistas contextuales y el título.

Simbología: DF (Docente en formación) A1,2 (Alumno)

Anexo: V-W

Descripción.

La actividad titulada “Lectura predictiva” llevada a cabo el 07 de marzo de 2025, el propósito fue que los alumnos con solo leer el título predijeran de que iba a tratar antes de darle lectura, de esta manera se comenzó repartiendo el material impreso que sería un texto de las emociones, trabajando de manera individual, continuando se pidió leyera solamente el título del texto dado que lleva por nombre “Las emociones y sentimientos de Daniel Goleman” mencionando una pregunta detonadora:

DF “¿De qué crees que habla el texto?”

A 1: De las emociones que tenemos

A2: De la amistad

Se comenzó a realizar una lectura de manera individual, en la cual se pidió, anotaran la pregunta, y conforme vieran la imagen, respondieran, después continúan leyendo. (Anexo Y)

Explicación.

Como se mencionó anteriormente los alumnos se mantenían respondiendo, las preguntas según lo que ellos veían en la imagen y creían, siendo capaces de realizar inferencias, incluso antes de leer.

Es así que el mencionar dentro de la lectura preguntas clave, las cuales apuntaron su cuaderno, así como imágenes que se observaron, pues les ayudó a

entender de mejor manera el texto, manteniéndose en silencio, leyendo de manera concentrada.

Al momento del cierre buscaba que los alumnos asocian la información con imágenes, es decir, la mayoría identificó al niño jugando baloncesto con su amigo, finalizando con un dibujo de una emoción de cómo se sienten en algún momento feliz de sus vidas, logrando relacionar lo que decía el texto con lo que representaba la imagen, siendo un texto llamativo para los alumnos, agradable. (Anexo Y)

Confrontación.

Nuevamente el aspecto que no favoreció fue el tiempo, pues los tiempos y la forma de trabajar de los alumnos siendo algo lenta, hace que algunos alumnos no entreguen completa la actividad, en este caso fueron 5. Otro problema es que algunos alumnos no leen bien las indicaciones, aun siendo explicado lo que se tiene que realizar, no entienden por distracciones, como las voces fuera del salón, no notando el respeto por la actividad, y de esta manera interrumpir la actividad, para repetir nuevamente indicaciones que están plasmadas en la lectura.

Reconstrucción.

Los niños, en edad previa a la lectura, con el siempre hecho de ver una imagen pueden construir una historia, imaginarse cómo sería esta. Con la intención de seguir favoreciendo esta capacidad, el diseño de esta actividad parte del sentido de buscar deducir información de un texto, previo a la lectura global. Obteniendo resultados favorables, aun con las incidencias del tiempo, pues el realizar preguntas plasmadas en la lectura, ayudaron a entender mejor el texto, pues muchos acertaron sobre lo que se iba a hablar.

Al realizar las evaluaciones, me di cuenta que la mayoría de alumnos a excepción de algunos 4, lograron entender, y responder de manera asertiva las preguntas, conforme lo que veían, y leían de las preguntas detonadoras. Lo que

cambiaría de esta actividad sería modular más los tiempos, pues como antes mencionado, no todos los alumnos alcanzaron a terminar.

Al realizar la evaluación como se ha hecho se reconocen las áreas de oportunidad de los alumnos, especificando en que hay aún que mejorar, motivando a los alumnos a querer leer, para que de esta manera saber si está bien la predicción a realizar.

Se puede notar un avance significativo, al momento de predecir, y acertar, de esta manera comparando el texto con lo que predijeron.

3.4.5 Estrategia: “Encuentra la información exacta”

Fecha de aplicación: 20/03/2025

Nombre de la actividad: Encuentra la información exacta

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo

Propósito: Desarrollar la capacidad de localizar información específica dentro del texto y mejorar la retención de datos clave.

Simbología: DF (Docente en formación), A1,2 (Alumno)

Anexo de la planeación: Z-AA

Descripción.

Durante la actividad se indicó que la actividad se realizaría en la biblioteca, al llegar al espacio acordado se repartió a cada alumno pequeños fragmentos de textos, en los cuales en la parte de abajo vendrían preguntas las cuales responderían, anotando en el pizarrón la instrucción, preguntando si hay alguna duda. (Anexo BB)

A1: ¿Maestra que tenemos que hacer?

DF: Les pido pongan atención a lo escrito en el pizarrón, por favor.

A2: ¿Entonces tenemos que leer, y contestar las preguntas?

DF: A si es

Los alumnos se mantuvieron en silencio, leyendo los fragmentos, me percate que unos leían y volvían a leer, para así responder las preguntas.

Explicación.

El objetivo de realizar esta actividad en otro espacio era que los alumnos entrarán en contacto con ese ambiente de lectura, estar en una biblioteca. Darse cuenta de lo fácil que es el acceso a la lectura, a libros que contienen historias de diferentes temáticas que podrían adaptarse a su gusto. Además de tomar en cuenta el propósito de la actividad, los alumnos practicarán en nivel literal de la comprensión lectora.

Mientras los alumnos se mantenían en silencio, leyendo algunas y respondiendo las preguntas, pude notar que algunos se les dificulta aún el entender el texto, a pesar de que, en el mismo texto al ser muy corto, era más fácil identificar las respuestas. (Anexo CC)

Confrontación.

Durante la aplicación y evaluación de los productos de esta estrategia mediante la lista de cotejo, pude identificar que los estudiantes tuvieron dificultades para la comprensión de textos que corresponden al nivel literal como lo es el seguimiento de instrucciones para realizar la actividad, ya que les resultó complicado comprender las indicaciones a pesar que estas fueron proyectadas durante toda la sesión para su consulta y relectura, además de la retroalimentación que se hizo.

De lo anterior se puede destacar que los estudiantes muestran poca comprensión de las indicaciones ya que tuvieron que releer las indicaciones, esto además evidenció las diversas maneras de comprender un texto entre los

alumnos, y me hizo reafirmar la importancia que tiene desarrollar en los alumnos este aspecto.

Reconstrucción.

Dados los resultados, queda claro que las adecuaciones a esta sesión serían incluir la participación de alumnos en la lectura en voz alta para que escuchando procesen la información de manera más completa y de esta manera favorecer su comprensión. Además de apoyar a los alumnos a centrarse en seguir indicaciones, ya que algunos estudiantes con debilidades en la lectura de comprensión se les tuvo que orientar de manera personalizada.

Como también considero que algunos de los cambios que favorecen el desarrollo de esta estrategia es en primer lugar, que la fuente o el texto base del que se extrae la información este completo, de esta manera lo que se menciona en sus líneas no solo será una respuesta a una pregunta sino también podrá brindar al lector un panorama más amplio del tema y de esta manera, los alumnos, por ejemplo, podrán identificar cual es una idea central del texto y cuál aquella que lo complementa.

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

Asimismo, el procedimiento implementado para dar seguimiento a las propuestas de mejora se basó en la aplicación constante de estrategias diferenciadas, con el propósito de atender los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Entre ellas se incluyó la lectura guiada, que permitió acompañar a los estudiantes en la identificación de ideas principales; el subrayado y la elaboración de mapas conceptuales, que facilitaron la organización de la información; el trabajo en parejas y pequeños grupos para fomentar el intercambio de ideas; así como la formulación de preguntas inferenciales y críticas que impulsaron la reflexión más allá del nivel literal.

3.7 evaluación de las propuestas de mejora y actividades realizadas en el plan de acción, considerando los resultados obtenidos para la transformación de la práctica profesional.

La evaluación de la propuesta de mejora y de las actividades incluidas en el plan de acción se realizó a través de listas de cotejo, las cuales permitieron registrar los avances y las dificultades que presentaron los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión lectora. Dado que el proceso constó únicamente de cinco intervenciones, los resultados muestran progresos en algunos alumnos, aunque todavía persisten retos que requieren de un trabajo más sostenido.

Los resultados generales obtenidos fueron los siguientes:

- Nivel literal: 70% (31 de 44) logró identificar ideas principales y secundarias; 30% (13 de 44) aún requiere apoyo.
- Nivel inferencial: El 43% (19 de 44) alcanzó a establecer relaciones e inferencias básicas en los textos, mientras que el 57% (25 de 44) continúa presentando dificultades en este nivel.
- Nivel crítico: Solo el 30% de los estudiantes (13 de 44) pudo emitir opiniones fundamentadas sobre lo leído, mientras que el 70% (31 de 44) se mantuvo en respuestas generales o poco argumentadas.

Estos resultados, representados en gráficas y tablas (Anexos DD,FF,GG), reflejan que el mayor avance se logró en el nivel literal, seguido del inferencial, lo cual es lógico considerando el corto número de intervenciones. Sin embargo, los niveles críticos continúan siendo un área de oportunidad que debe fortalecerse con actividades más constantes.

La interpretación de estos datos permitió replantear la práctica docente, reconociendo la importancia de extender el número de sesiones de trabajo,

diseñar estrategias más específicas para cada nivel y generar un seguimiento continuo que asegure aprendizajes más sólidos y significativos en el futuro.

3.8 Descripción del replanteamiento de las propuestas de mejora tomando como referencia las competencias, los contextos, enfoques, propuestas, teóricos, psicopedagógicos, metodológicos, y técnicos, y los aprendizajes de los alumnos.

Respecto al replanteamiento de las propuestas de mejora, se tomaron en cuenta las competencias establecidas en el currículo, los contextos socioculturales de los alumnos, así como presupuestos teóricos, metodológicos que sustentan la enseñanza de la lectura y la escritura. También se consideraron los aprendizajes previos y las experiencias de los estudiantes, reconociendo que cada ajuste debía responder a las características particulares del grupo. En este sentido, la reflexión constante sobre mi práctica, acompañada de la aplicación de estrategias como la lectura dialógica, los mapas conceptuales y la lectura con preguntas críticas, permitió fortalecer no solo el trabajo en el aula, sino también mi formación docente.

La toma de decisiones estuvo fundamentada en evidencias de evaluación, obtenidas principalmente a través de listas de cotejo y de los resultados organizados en tablas y gráficas (Anexos DD,FF,GG). Dichos instrumentos evidenciaron que, tras las cinco intervenciones, los mayores avances se concentraron en el nivel literal, mientras que el nivel inferencial, crítico continúan siendo los más desafiantes para el grupo. Estos datos permitieron confirmar qué actividades resultaban efectivas y cuáles debían ser ajustadas o replanteadas. (Anexo HH,II)

De esta forma, el análisis realizado confirma que la mejora de la práctica no se limita únicamente a diseñar actividades, sino a evaluarlas con instrumentos claros, analizar los resultados y replantearlas en base en evidencias reales, de manera que las acciones emprendidas estén siempre orientadas al desarrollo de

la comprensión lectora y al logro de un aprendizaje integral en los alumnos.
(Anexo JJ, KK, LL)

V.- CONCLUSIONES

El desarrollo de esta propuesta de mejora me permitió constatar que la comprensión lectora es un proceso complejo y gradual, que demanda una intervención constante, planeación cuidadosa y estrategias variadas que respondan a la diversidad del aula. Comprendí que no basta con pedir a los estudiantes que lean, sino que es necesario guiarlos, acompañarlos y ofrecerles herramientas para que construyan significado, analicen y reflexionen sobre lo leído.

Si bien los resultados no reflejan un dominio total de los tres niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, sí se evidencian avances significativos, especialmente en la capacidad de los alumnos para identificar información explícita, realizar inferencias básicas y comenzar a formular opiniones personales fundamentadas. Estos logros, aunque parciales, son el reflejo de un trabajo sostenido que marcó una diferencia real en la manera en que los estudiantes se relacionan con los textos.

Durante la jornada de práctica profesional, el diagnóstico inicial reveló un rezago importante en el grupo de primer año “A” de la Secundaria Graciano Sánchez Romo. Esta situación no solo limitaba el aprendizaje en la asignatura de Español, sino que afectaba otras áreas, pues la lectura es la base de la comprensión en cualquier disciplina. A partir de este hallazgo, comprendí que la lectura no puede abordarse como un contenido aislado, sino como una competencia transversal que debe fortalecerse de manera permanente y colaborativa entre docentes.

La intervención pedagógica, sustentada en la investigación-acción, permitió observar mejoras visibles a lo largo de las sesiones. Las estrategias aplicadas lectura dialógica, mapas conceptuales, preguntas críticas, lectura predictiva y la dinámica “Encuentra la información exacta” ofrecieron distintas formas de acercarse a los textos y propiciaron el diálogo, la reflexión y la participación activa.

Cada actividad tuvo una intención clara: atender un nivel de comprensión distinto, fomentando así un aprendizaje más integral.

Los resultados de las listas de cotejo mostraron avances moderados pero relevantes:

- **Nivel literal:** el 70% (31 de 44 alumnos) logró identificar ideas principales y secundarias.
- **Nivel inferencial:** el 43% (19 de 44) logró establecer relaciones e inferencias básicas.
- **Nivel crítico:** el 30% (13 de 44) fue capaz de emitir juicios personales fundamentados.

Estos datos (Anexos DD, FF, GG) reflejan un progreso paulatino. El nivel literal mostró la mejora más notable, mientras que los niveles inferencial y crítico requieren de mayor tiempo, acompañamiento y práctica reflexiva.

A nivel personal y profesional, esta experiencia fue profundamente formativa. Pude reconocer la importancia de la reflexión docente como herramienta de transformación. Cada sesión me llevó a analizar mis decisiones pedagógicas, a ajustar actividades según las reacciones del grupo y a comprender que enseñar a leer no es solo un acto técnico, sino también una práctica ética, humana y social.

Coincido con Smyth (1991) en que reflexionar sobre el qué, el por qué y el cómo de la enseñanza nos permite mejorar continuamente. En mi caso, comprendí que los momentos de frustración o los resultados parciales también son oportunidades para crecer y repensar las estrategias. Entendí que no hay una fórmula exacta para enseñar a comprender, sino un proceso de ensayo, observación, ajuste y mejora constante.

También pude constatar que los recursos didácticos diversos textos, audios, videos, dramatizaciones, fichas de lectura fueron esenciales para captar el interés

del grupo y atender los distintos estilos de aprendizaje. La pertinencia en su uso radicó en que permitieron ofrecer múltiples formas de representación y expresión, alineadas con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), donde la inclusión y la participación activa son ejes fundamentales.

Finalmente, considero que el objetivo general de la propuesta se alcanzó parcialmente, ya que se lograron avances reales en la comprensión literal y se sentaron bases sólidas para fortalecer los niveles inferencial y crítico. La experiencia reafirmó mi convicción de que la comprensión lectora es un proceso que requiere continuidad, colaboración docente y una mirada reflexiva sobre la práctica. Cada lectura compartida, cada conversación y cada pregunta guiada abrieron la posibilidad de que mis alumnos se convirtieran en lectores más autónomos y conscientes de su propio aprendizaje.

En conclusión, los avances obtenidos muestran que el trabajo planificado, intencionado y reflexivo transforma la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Aún hay un camino por recorrer, pero hoy reconozco que la mejora educativa no se logra de manera inmediata, sino a través de pequeños pasos que, con constancia, pueden generar grandes cambios.

RECOMENDACIONES.

A partir de los resultados obtenidos y del proceso vivido durante la implementación de la propuesta de mejora, considero necesario establecer algunas recomendaciones que fortalezcan el trabajo docente y favorezcan la comprensión lectora de los alumnos. En primer lugar, es fundamental dar continuidad a las estrategias que demostraron ser efectivas, como la lectura dialógica, los mapas conceptuales y las preguntas críticas. Estas permitieron que los estudiantes participaran activamente, organizaran la información de manera visual y reflexionaran sobre los textos, por lo que su aplicación constante contribuiría a consolidar hábitos de lectura más profundos y significativos.

Asimismo, resulta indispensable diversificar los materiales de lectura, incorporando textos que respondan a los intereses y experiencias de los adolescentes, como relatos breves, historietas, noticias actuales o fragmentos de novelas. También es recomendable incluir recursos digitales y audiovisuales, ya que estos forman parte del entorno cotidiano de los estudiantes y pueden convertirse en un medio eficaz para despertar su curiosidad, fortalecer la motivación y fomentar el aprendizaje autónomo.

Otra recomendación importante es seguir impulsando el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares. Las actividades grupales, los debates y las dinámicas de intercambio de ideas favorecen no solo la comprensión lectora, sino también el desarrollo de habilidades sociales, la empatía y el respeto por las opiniones de los demás. El aprendizaje compartido permite que los estudiantes construyan colectivamente el sentido de los textos y fortalezcan su pensamiento crítico.

De igual manera, se sugiere mantener una evaluación continua, formativa y orientada a la mejora. El uso de instrumentos como las listas de cotejo y las rúbricas permite valorar los avances de manera objetiva y ofrecer retroalimentación oportuna a cada alumno. Este tipo de evaluación fomenta la reflexión sobre el propio aprendizaje y ayuda a identificar con claridad las áreas que requieren reforzarse.

Finalmente, es importante reconocer que la comprensión lectora debe asumirse como una competencia transversal, no exclusiva del área de Español. Todas las asignaturas requieren que los estudiantes comprendan distintos tipos de textos: problemas matemáticos, experimentos, gráficas o artículos científicos. Por ello, se recomienda fortalecer el trabajo interdisciplinario entre docentes, de modo que cada área contribuya al desarrollo de esta habilidad desde su propio campo.

La continuidad, la diversificación de estrategias, el trabajo colaborativo, la evaluación reflexiva y el esfuerzo conjunto entre docentes son elementos indispensables para seguir avanzando hacia una educación más integral. Estas

acciones permitirán no solo mejorar la comprensión lectora, sino también formar estudiantes más críticos, autónomos y capaces de enfrentarse con éxito a los retos académicos y sociales de su entorno.

El desarrollo de esta propuesta de mejora representó una experiencia formativa significativa que me permitió analizar mi práctica docente desde una perspectiva crítica y reflexiva. A lo largo del proceso comprendí que la enseñanza de la comprensión lectora no se reduce a la decodificación de textos, sino que implica acompañar a los estudiantes en la construcción de significados, la formulación de inferencias y la elaboración de juicios propios.

Cada sesión de trabajo me permitió valorar la importancia de una planeación intencionada, flexible y coherente con las necesidades reales del grupo. Asimismo, reconocí que la práctica educativa requiere de una observación constante, de la disposición para modificar estrategias y de la sensibilidad para atender los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

El proceso reflexivo, sustentado en el ciclo de Smyth (1991), me ayudó a tomar conciencia del impacto de mis decisiones pedagógicas, a comprender los motivos de mis acciones y a reconstruir mi práctica con base en la evidencia obtenida. De igual manera, la aplicación del modelo de evaluación formativa propuesto por Black y Wiliam (1998) me permitió identificar los avances y dificultades de los alumnos, favoreciendo la retroalimentación continua y la mejora progresiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante la implementación, pude constatar que el uso pertinente de diversos recursos textos impresos, materiales audiovisuales y herramientas digitales enriqueció las actividades, promoviendo la motivación y el interés de los estudiantes. Estos recursos no solo facilitaron la comprensión de los contenidos, sino que también fortalecieron la autonomía, la creatividad y la participación activa dentro del aula.

Esta experiencia reafirma mi compromiso con la mejora continua y con la formación de lectores autónomos, críticos y reflexivos. Si bien los resultados obtenidos muestran avances parciales, considero que cada progreso alcanzado constituye un paso firme hacia una enseñanza más consciente, inclusiva y transformadora. Como docente, asumo el reto de seguir aprendiendo, innovando y reflexionando sobre mi práctica para garantizar que la lectura sea una experiencia significativa que contribuya al desarrollo integral de mis estudiantes.

IV.- REFERENCIAS

- Alderson, P., & Goodey, C. (1996). Research with disabled children: How useful is child-centred ethics? *Children & Society*, 10(2), 106–116. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00464.x>
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 255–291). Longman.
- Arjona, S., Almenara, J., & Rebollo, J. A. (2015). La lectura y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Enseñanza y Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4(1), 22-38.
- Arredondo, M. J., & Rivas, R. M. (2017). La comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 125-140.
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63–74.
- Barrio, E. (2018). Estrategias para la comprensión lectora en la Educación Secundaria. *Revista de Innovación Educativa*, 10(2), 55-70.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Buzan, T. (2010). *El libro de los mapas mentales*. Urano.
- Cabero, J., Duarte, A., & Romero, R. (1995). *Los medios y materiales en la práctica educativa*. Aljibe.
- Cabrera, C. (2006). ¿Qué información sobre los alumnos consideran relevante los docentes y qué implicación tiene sobre sus prácticas? *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(13), 55–72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643894003>
- Cajas, M. T., Yépez-Oviedo, D., & Velarde, A. C. L. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 87–101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Campanario, J. M. (2001). Los libros de texto: Usos e innovaciones. *Revista de Educación*, (325), 189–210.

Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001708>

Casares, M. R. (2018). Método de comprensión lectora. (4ª ed.). Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Cassany, D. (2001). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(2). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2021). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Castelló, M., & Teberosky, A. (2004). La comprensión lectora: Evaluación e intervención educativa. Barcelona, España: Paidós.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2003). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó.

Condemarín, M., & Medina, A. (2000). Evaluación de la lectura: Un enfoque cualitativo. Santiago, Chile: Andrés Bello.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (s. f.). <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/politicamigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>

Data México. (2020). *Acerca de Soledad de Graciano Sánchez*. <https://datamexico.org/es/profile/geo/soledad-de-graciano-sanchez>

Del Valle Rosales Vilorio, M. (2016). El acto de leer: Una experiencia en educación primaria. *Educere*, 20(65), 91–98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429010>

Díaz, E., & Hernández, R. (1999). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo*. Trillas.

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. (3ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana.

Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal readers. *Reading Research Quarterly*, 16(2), 134–158. <https://doi.org/10.2307/747312>

Espinoza-Poves, J. L., Miranda-Vílchez, W. A., & Chafloque-Céspedes, R. (2019). Los estilos de aprendizaje VARK en estudiantes universitarios de las escuelas de negocios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 384–414. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.254>

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ada-de-la-Autonom%C3%ada.pdf>

Fries, C. (1962). *Learning and teaching English as a foreign language*. University of Michigan Press.

García Madruga, J. A. (2010). Estrategias de comprensión lectora. *Revista de Educación*, 352, 223-248.

Gómez, J. M. (2019). La importancia de la lectura en la formación académica. *Revista de Pedagogía*, 41(1), 1-15.

González, M., Alonso, M., & Rangel, R. (2012). *Modelo VARK y estilos de aprendizaje*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Gutiérrez, C. M. (2016). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s. f.). *Módulo sobre Lectura (MOLEC)* [Conjunto de datos]. <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>

Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores.

Kohler Herrera, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit, Revista Peruana de Psicología*, 11(11), 25–34. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100004

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.

Méndez, A. G. (2014). Desarrollo de estrategias de comprensión lectora en alumnos de nivel básico. *Revista de Educación y Cultura*, 25(3), 88-102. (Nota: Referencia completada a partir de datos probables, verificar fuente original.)

Moreno, L. (2008). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en la educación secundaria. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México. (Nota: Referencia completada a partir de datos probables, verificar fuente original.)

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Institute for Human and Machine Cognition. <https://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>

Peña González, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159–163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601104>

Pérez Ornelas, M. I. (2016). Las prácticas educativas y docentes en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 99–112.

Piaget, J. (1972). *La psicología del niño*. Morata. <https://archive.org/details/jeanpiaget-lapsicologiadelnino>

Real Academia Española. (s. f.). Práctico, -ca. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico>

Regader, B. (2015, mayo 31). La teoría sociocultural de Lev Vygotsky. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

Retana, G., & Ángel, J. (2013). Reflexiones sobre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje del cálculo para ingeniería. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 362–390. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100014

Rodríguez, M. (2006). *Estilos de aprendizaje: Una propuesta para su diagnóstico y desarrollo*. Trillas.

Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. Appleton-Century.

Roser, M., & Martínez, A. (2019). *Estrategias visuales para la comprensión lectora*. Graó.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios 2022 de educación básica*. SEP. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español. Ciudad de México, México: Autor. (Nota: Referencia completada asumiendo el Programa de Estudios de Español 2011 para Secundaria.)

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Ciudad de México, México: Autor. (Nota: Referencia completada asumiendo Aprendizajes Clave 2017.)

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios de la Educación Básica Mexicana. Ciudad de México, México: Autor. (Nota: Referencia completada asumiendo el Plan de Estudios 2022.)

Sheila Farid Lara Argüelles, & Gómez González, J. A. (2024). La comprensión lectora en la nueva escuela mexicana: Un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 159–176. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/120>

Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners: Challenging dominant forms of supervision*. Open University Press.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. (4ª ed.). Barcelona, España: Graó.

Solé, I. (2020). *Estrategias de lectura*. Graó.

Tapia, J. A. (2014). *Motivación y aprendizaje de la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2020). *La escuela y los desafíos de la educación integral*. Siglo XXI Editores.

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/espanol-ingles/declaracion>

UNESCO. (2021). *Replantear los futuros de la educación: Un nuevo contrato social*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Vásquez, F. J. (2020). Niveles de comprensión lectora: Literal, Inferencial y Crítico. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 45-60.

Viramontes Anaya, E., Morales-Sifuentes, L. A., & Delgado-Nájera, M. de J. (2016). La comprensión lectora: Una evaluación clínica y cuantitativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 71-89.

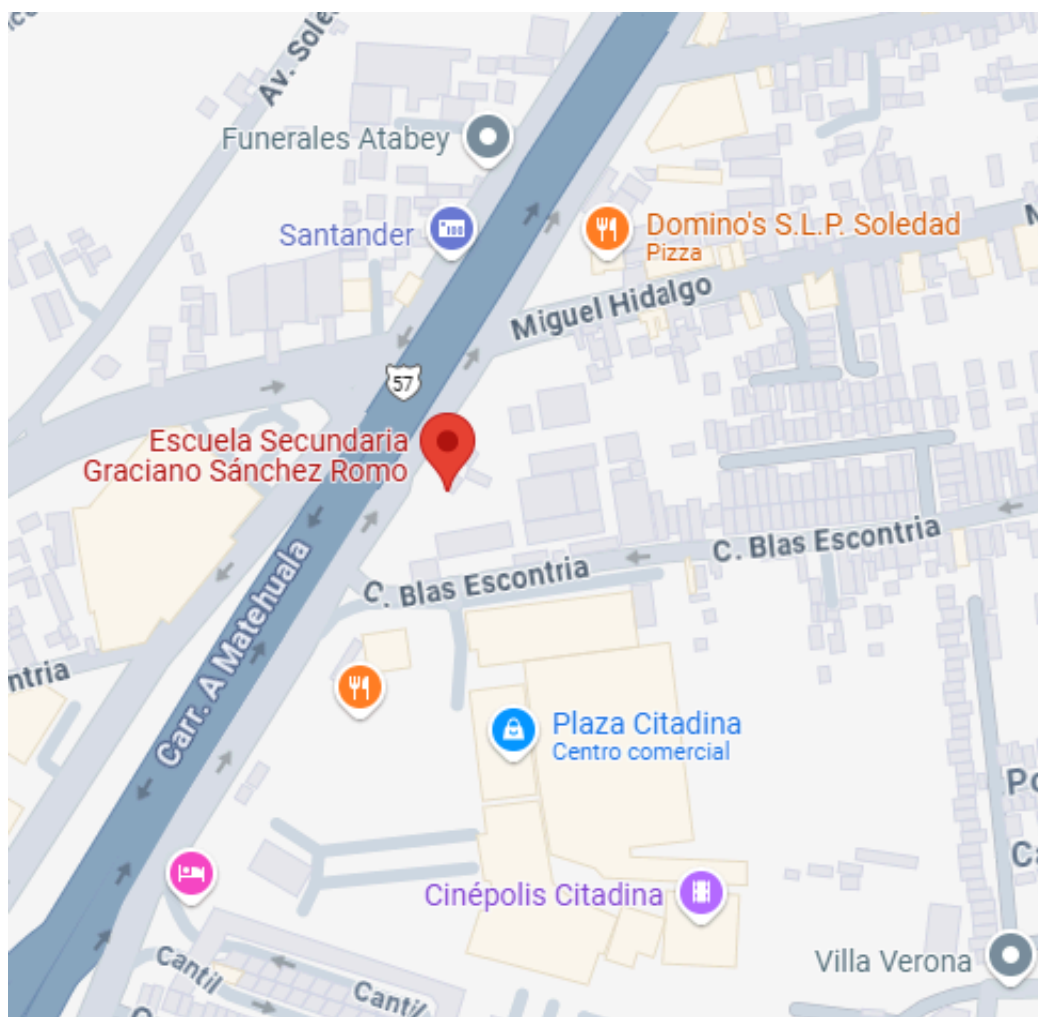
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. y Trads.). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-anti.pdf>

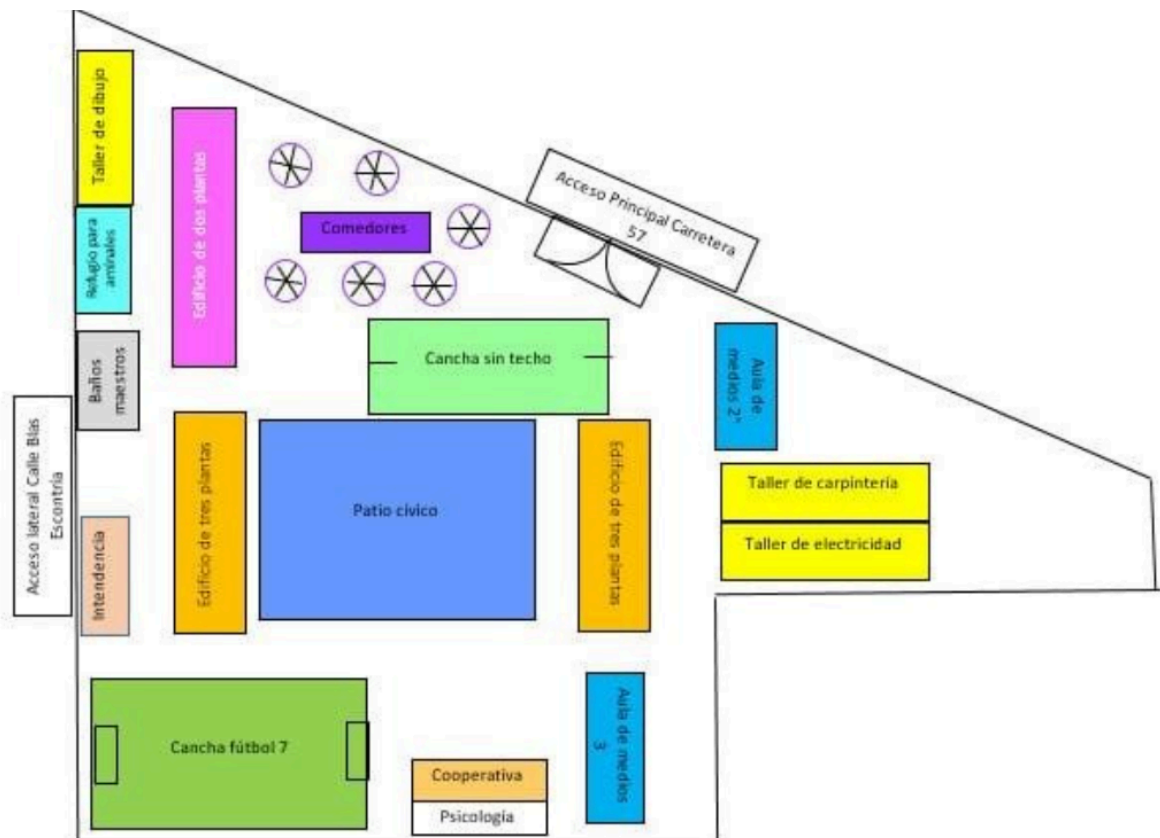
VI. ANEXOS.

Anexo A



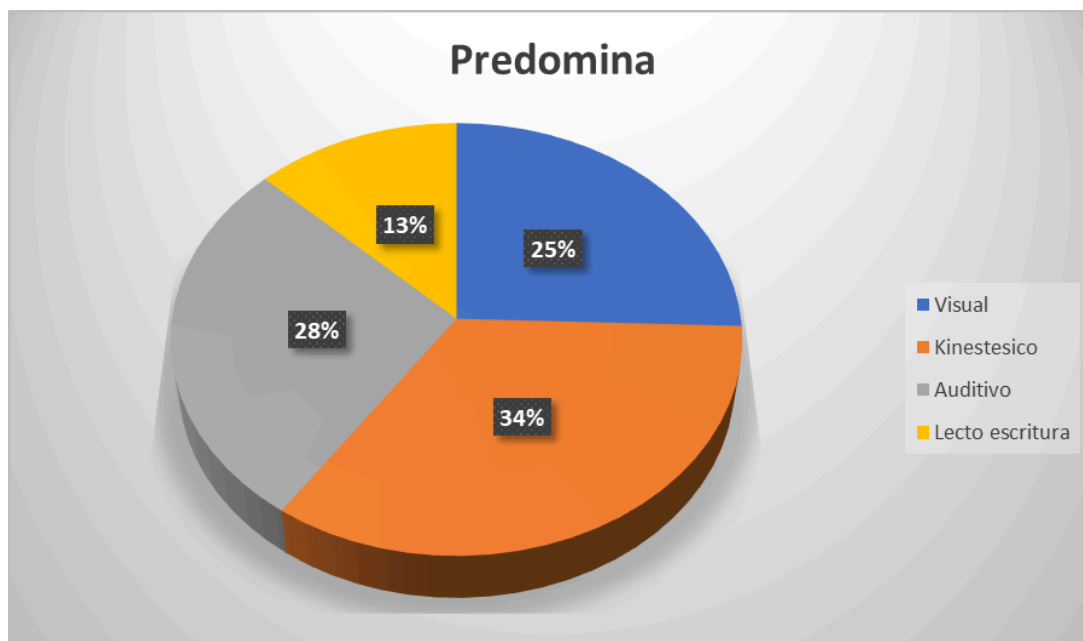
Ubicación de la Escuela Secundaria Graciano Sánchez Romo

Anexo B



Croquis de la Escuela Secundaria Graciano Sánchez Romo

Anexo C



Gráfica de los estilos de aprendizaje de los alumnos de primer año, grupo "A"



Anexo D

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Diagnostico comprensión lectora

Nombre:

Fecha:

Lee y encierra la opción

El árbol y el río

Un árbol creció en las orillas de un río. Durante años, el árbol fue testigo del flujo constante del agua, que cambiaba de dirección con las estaciones. A medida que crecía, sus raíces se extendían por todo el terreno, absorbiendo nutrientes y agua del río. El árbol también ofrecía sombra y refugio a los animales que pasaban por allí. A lo largo de los años, se hizo fuerte y robusto, pero el río seguía su curso, incansable e impredecible. A pesar de ser parte fundamental del paisaje, el árbol sabía que su destino estaba unido al río, y que, en algún momento, las aguas podrían arrastrarlo. Sin embargo, confiaba en que su crecimiento había dejado una huella en el lugar.

Nivel Literal

1. ¿Dónde creció el árbol?

- a) En un campo
- b) En las orillas de un río
- c) En un jardín
- d) En una montaña

2. ¿Qué hacía el árbol mientras observaba el río?

- a) Crecía
- b) Jugaba
- c) Tomaba agua
- d) Contemplaba el flujo del agua

3. ¿Qué proporcionaba el árbol a los animales?

- a) Comida
- b) Refugio y sombra
- c) Agua
- d) Tierra para vivir

4. ¿Qué sucedió con las raíces del árbol?

- a) Se secaron
- b) Se expandieron por todo el terreno
- c) Se rompieron
- d) No crecieron

Nivel Inferencial

5. ¿Qué significa que el río sea "incansable e impredecible"?

- a) Que el río tiene una rutina establecida
- b) Que el río nunca cambia de dirección
- c) Que el río fluye sin descanso y puede cambiar de dirección
- d) Que el río está estancado

6. ¿Por qué el árbol menciona que su destino está unido al río?

- a) Porque el árbol depende del río para crecer
- b) Porque el árbol teme que el río lo arrastre
- c) Porque el árbol tiene raíces profundas en el agua
- d) Porque ambos son parte del mismo paisaje

7. ¿Qué implicaría que el río pudiera arrastrar al árbol en algún momento?

- a) Que el árbol podría morir en el futuro
- b) Que el árbol crecería más rápido
- c) Que el árbol no tenía raíces fuertes
- d) Que el árbol no necesitaría el agua del río

8. ¿Qué lección podría aprender el árbol de su situación?

- a) Que siempre debe estar alerta al cambio

- b) Que no puede confiar en el río
 - c) Que los animales dependen de él
 - d) Que debe resistir cualquier cambio
9. ¿Qué significa que el árbol "dejó una huella en el lugar"?
- a) Que el árbol hizo algo importante para el paisaje
 - b) Que el árbol destruyó el paisaje
 - c) Que el árbol se olvidó de su propósito
 - d) Que el árbol no creció lo suficiente

Nivel Crítico

10. ¿Qué crees que simboliza el árbol en este texto?
- a) La estabilidad y la permanencia
 - b) El crecimiento y la adaptación a los cambios
 - c) La resistencia a los obstáculos
 - d) La lucha por la supervivencia
11. ¿Por qué el autor menciona que el río es impredecible?
- a) Para mostrar que no todo en la vida es predecible
 - b) Para mostrar que el árbol no tiene control sobre su destino
 - c) Para enfatizar la relación entre el árbol y el río
 - d) Para que el lector se enfoque en el cambio constante

12. ¿Crees que la metáfora del árbol y el río habla de una lección sobre la vida humana?

Explica tu respuesta.

- a) Sí, porque las personas, como el árbol, enfrentan cambios inevitables
- b) No, porque el texto solo habla de la naturaleza
- c) Sí, pero el mensaje es confuso
- d) No, porque las personas no dependen de los ríos

13. Si el árbol temiera al río, ¿cómo cambiaría la historia?

- a) El árbol resistiría al río con más fuerza
- b) El árbol no crecería de la misma manera

c) El árbol viviría lejos del río

d) El árbol no sería tan fuerte

14. ¿Por qué crees que el árbol "confiaba" en que su crecimiento había dejado una huella?

a) Porque el árbol estaba seguro de haber hecho algo importante

b) Porque el árbol tenía miedo del río

c) Porque el árbol era muy joven

d) Porque el árbol sabía que su destino estaba sellado

15. ¿Cuál es el mensaje más importante que transmite el texto?

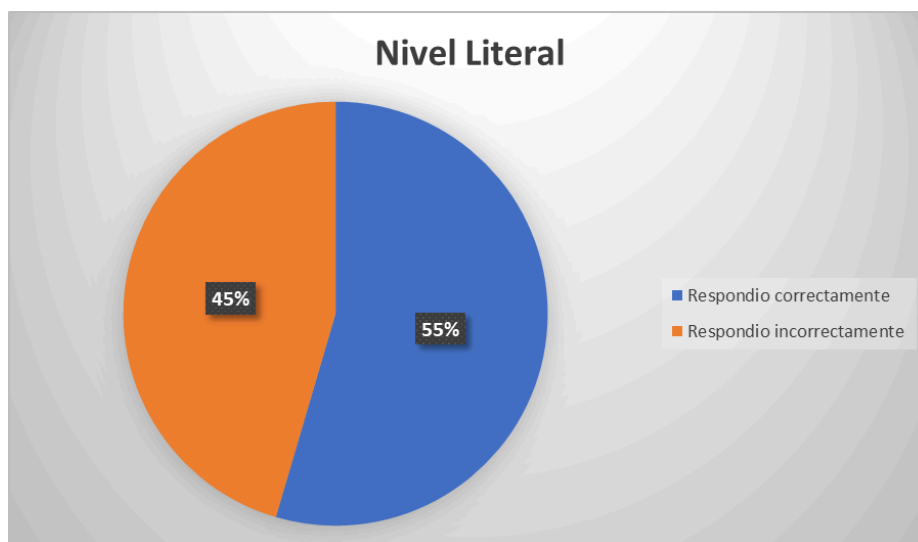
a) Que el árbol debe ser más fuerte que el río

b) Que la naturaleza es impredecible y nos afecta a todos

c) Que el árbol debe ser más resistente para sobrevivir

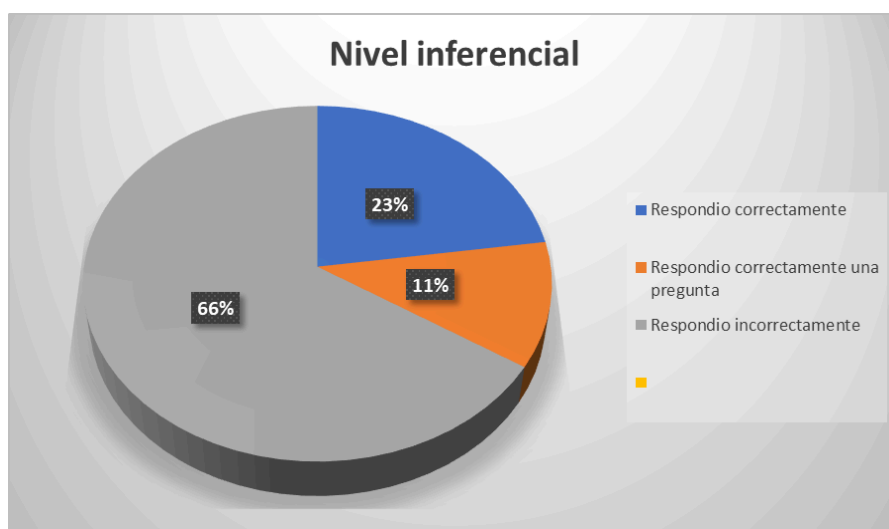
d) Que el árbol no tiene control sobre su vida

Anexo E



Grafia del diagnóstico aplicado nivel literal de los alumnos de primer año, grupo “A”

ANEXO F



Grafia del diagnóstico aplicado nivel inferencial de los alumnos de primer año, grupo “A”

ANEXO G



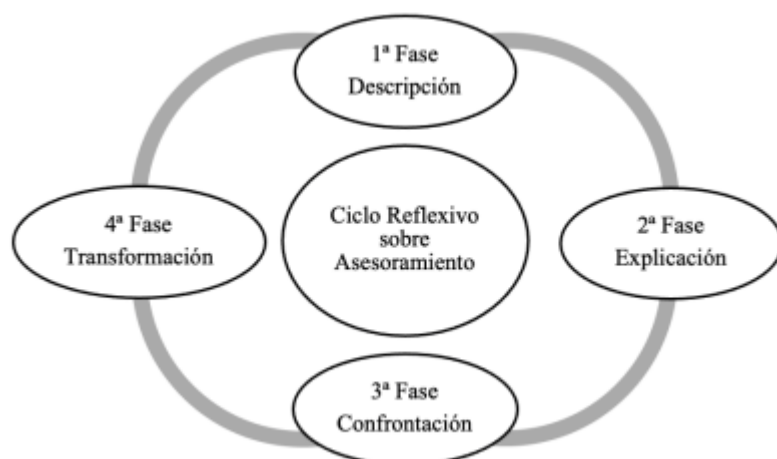
Grafía del diagnóstico aplicado nivel crítico de los alumnos de primer año, grupo "A"

Anexo H

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7:30-8:20	1°A				
8:20-9:10	Ayudantía	Ayudantía			Ayudantía
9:10-9:50	3°B	Ayudantía	Ayudantía	Ayudantía	1°A
R	E	C	E	S	O
10:20-11:10		1°A	Ayudantía	1°A	Ayudantía
11:10-12:00		3°B	3°B	Ayudantía	Ayudantía
12:00-12:50			1°A		
12:50-1:40				3°B	3°B

Horario en donde se muestran las horas de clase que impartí con el grupo de 1° "A"

Anexo I



Fases del Ciclo de Smyth (1991) utilizado para la reflexión.

Anexo J

	<p>MOMENTO: <i>Indagamos</i></p> <p>Propósito: Que el alumno escriba sus propias creaciones literarias, mediante la escucha activa de ejemplos, para que logre compartirlas con la sociedad y a futuro las incluya en una antología.</p> <p>SESIÓN 5 Día: 14/02/2025</p>	<p>Inicio: - Se forma un círculo en el piso con los objetos que trajeron los alumnos. Alrededor de ese círculo se forma uno más grande conformado por los alumnos. Se da la indicación de girar y detenerse cuando se diga ¡alto! Se dan cinco segundos para que se observe el objeto que está frente a ellos y tratar de que se memorice. Esta dinámica se repite al menos tres veces.</p> <p>Desarrollo: - Se explica que la actividad de hoy, consiste en que se escriba un resumen de la leyenda dada, y realizarán un dibujo de lo que entendieron de la leyenda. - Se otorga máximo 25 minutos para que se desarrollen los textos. - Se leen algunos resúmenes de los alumnos.</p> <p>Cierre: - Cierran los ojos y se pide que se piense el primer sentimiento presente al momento de escribir. - Se abren los ojos y se dice la palabra.</p>	<p>Creaciones lit. parte 2</p> <p>Criterios: - Escucha con atención las leyendas, le presentan el clase -Realizó su resumen de manera clara -Escribe los textos respetando las características propias -Realizó un dibujo sobre lo entendido</p>
--	---	---	--

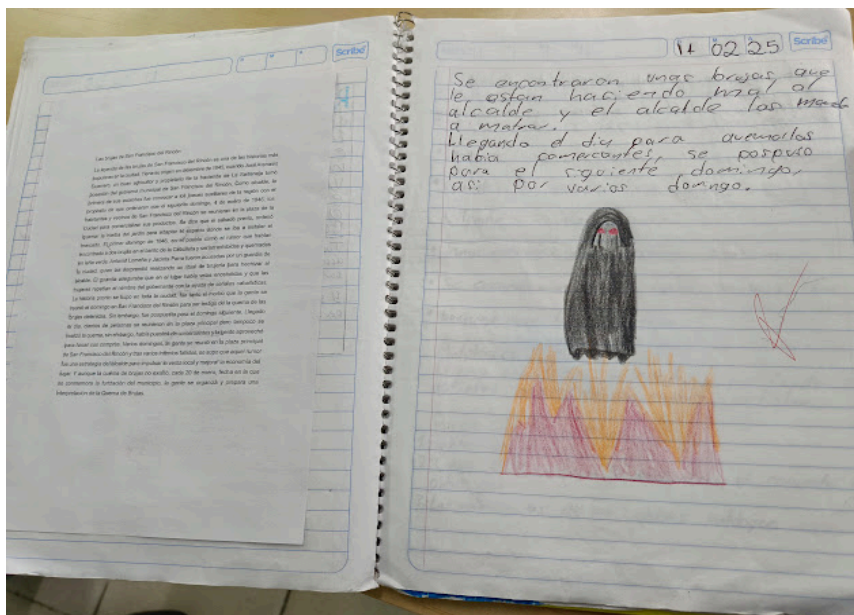
Planeación de la primera estrategia: Interpretación de leyendas

Anexo K

Criterios	Sí (✓)	No (X)	Observaciones
1. Comprensión del contenido: Se comprende claramente la leyenda original (personajes, lugar, problema y desenlace).			
2. Identificación del mensaje o enseñanza: Reconoce el mensaje, moraleja o explicación que transmite la leyenda.			
3. Creatividad en la interpretación: Aporta ideas originales al interpretar la leyenda (por ejemplo, punto de vista diferente, cambio de escenario o época).			
4. Coherencia y secuencia: La interpretación tiene un desarrollo lógico y mantiene una secuencia clara.			
5. Uso del lenguaje: Utiliza vocabulario adecuado y recursos literarios (descripciones, diálogos, etc.).			
6. Presentación oral/escrita: Se expresa con claridad (en caso de presentación oral) o tiene buena ortografía y redacción (en caso de trabajo escrito).			
7. Participación y actitud: Muestra interés, participa y respeta las ideas de los demás.			

Lista de cotejo utilizada para la actividad de interpretación

Anexo L



Trabajo realizado por el alumno de la actividad 1

Anexo M

1 Sesión 50 min.	Propósito: Que el alumno desarrolle y refuerce sus habilidades de expresión escrita, mediante actividades de	Inicio: - Se les comparte un texto con errores ortográficos y gramaticales, pero de manera divertida (ejemplo: un "diario de un extraterrestre aprendiendo español", se les pide a los alumnos encuentren los errores ortográficos y los escriban de manera correcta en su cuaderno.	Lista de cotejo Criterios "Lectoescritura"
------------------------	--	--	---

observación, asociación y escritura creativa, para estimular la creatividad y favorecer tanto la expresión escrita como la oral. SESIÓN 12 (actividad de lectoescritura) 21/02/2025	Desarrollo: - Se le da a cada alumno un texto, en este se tiene que ir analizando subrayando ideas principales e ideas secundarias, relacionando. -Se continua realizando un mapa conceptual Cierre: - Se reflexiona: ¿Qué ideas principales me ayudaron? ¿Qué aprendieron sobre la lectura detallada?	Identifica correctamente las ideas principales del tema 2 Incluye ideas secundarias que complementan adecuadamente a las principales 3 Usa conectores o enlaces lógicos entre los conceptos
---	---	---

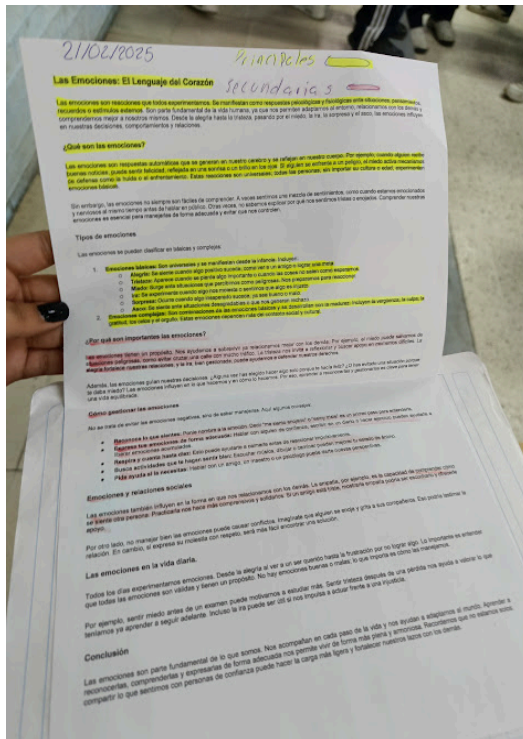
Planeación utilizada en la segunda intervención.

Anexo N

Criterio	Logrado (✓)	En proceso (Δ)	No logrado (X)
Identifica correctamente las ideas principales del tema			
Incluye ideas secundarias que complementan adecuadamente a las principales			
Usa conectores o enlaces lógicos entre los conceptos			
La organización del mapa facilita la comprensión del contenido			
El contenido del mapa es claro, coherente y sin errores conceptuales			
Presentación visual clara (uso de colores, legibilidad, jerarquía visual)			

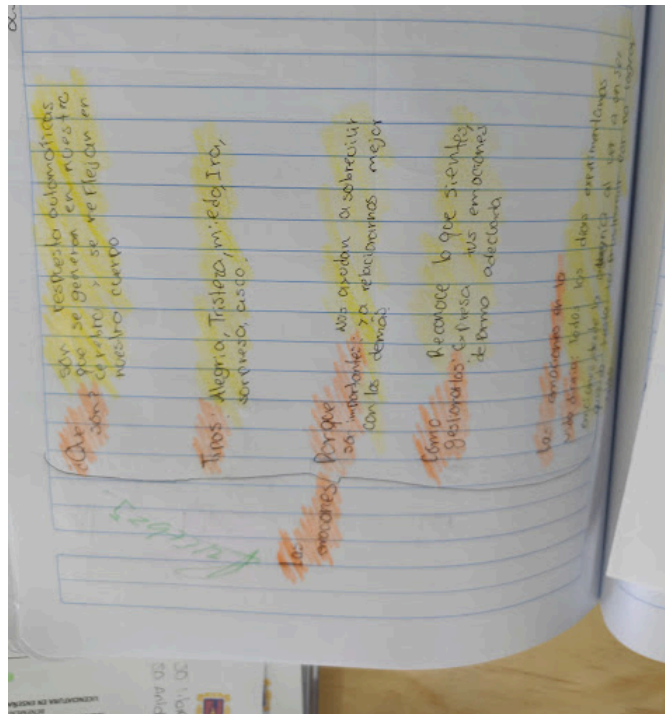
Lista de cotejo para la evaluación del mapa conceptual

Anexo O



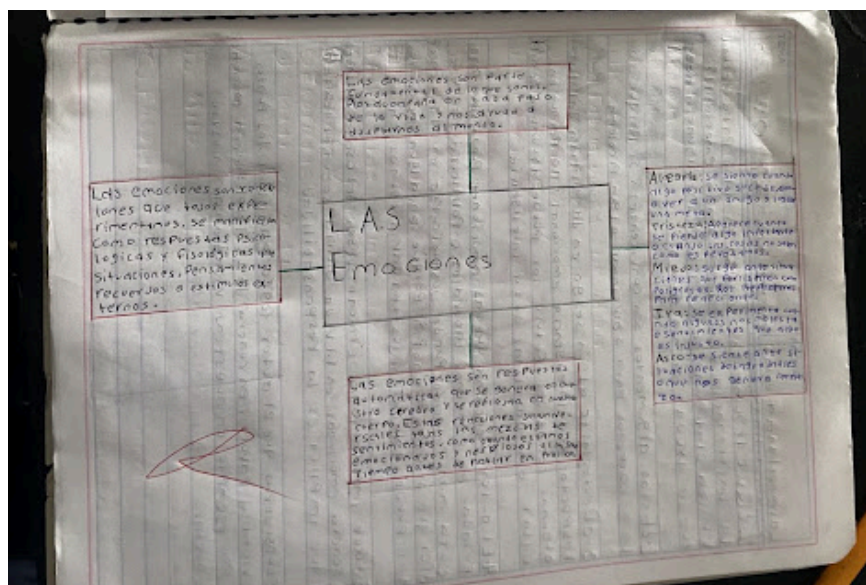
Actividad en donde se plasma con dos colores diferentes las ideas principales y secundarias

Anexo P



Trabajo realizado del mapa conceptual

Anexo Q



Trabajo realizado en el cual se muestra que no hay ideas principales, ni secundarias, sino un texto plasmado.

Anexo R

SESIÓN 5 DÍA: 27/02/25	Inicio: - Se comienza con la actividad "La ruleta en línea" la cual vendrán preguntas, y el alumno que pase tendrá que responder. Desarrollo: - Se comienza dando a cada alumno el material a utilizar que será una lectura sobre la inteligencia emocional, se leyó en voz alta el título de la historia "La inteligencia emocional." - Se continuó pidiendo <u>respondieran</u> 5 preguntas abiertas. Cierre: - Se resuelven dudas acerca de la lectura..	Lista de cotejo
----------------------------------	--	-----------------

Planeación utilizada en la tercera intervención.

Anexo S

Criterio	Logrado (✓)	En proceso (Δ)	No logrado (X)
¿La pregunta muestra un análisis profundo del tema o contenido?			
¿La pregunta busca causas, consecuencias o relaciones entre ideas?			
¿La pregunta cuestiona supuestos o evidencia presentada?			
¿La pregunta invita a diferentes puntos de vista o interpretaciones?			
¿La pregunta evita respuestas obvias, literales o de memorización?			
¿La redacción de la pregunta es clara, coherente y bien estructurada?			

Lista de cotejo de preguntas críticas

Anexo T

La Inteligencia Emocional: Una Habilidad Clave para la Vida

Por Daniel Goleman

Durante mucho tiempo, el cociente intelectual (CI) fue considerado el factor decisivo para el éxito académico y profesional de una persona. Sin embargo, investigaciones más recientes han demostrado que otra dimensión de la inteligencia —menos medible en términos tradicionales, pero no menos importante— desempeña un papel crucial en nuestras vidas: la inteligencia emocional.

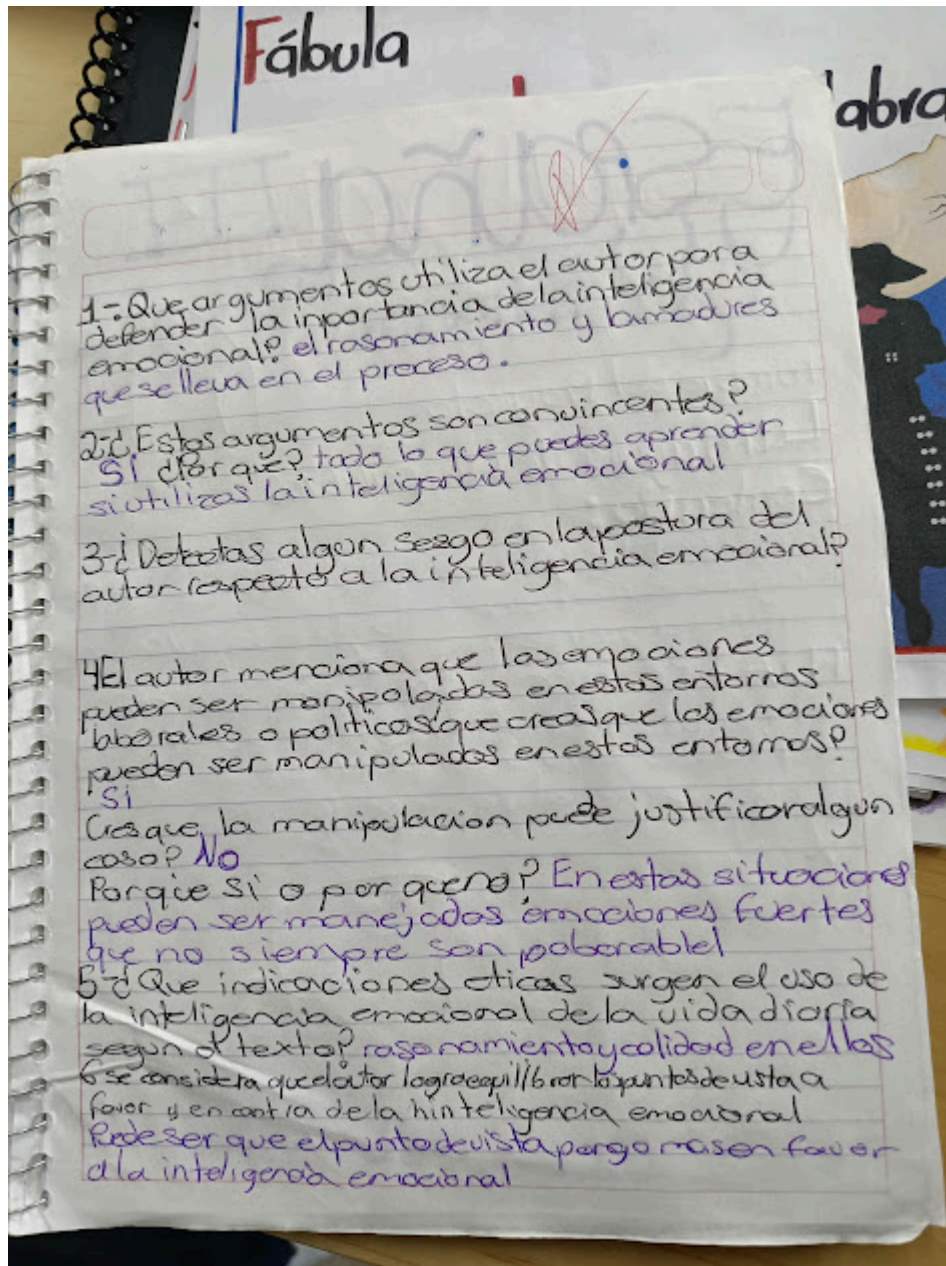
La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer, comprender y manejar nuestras propias emociones, así como de reconocer, comprender e influir en las emociones de los demás. Esta habilidad no sólo afecta nuestra vida personal, sino también la forma en que nos relacionamos, trabajamos en equipo, lideramos o resolvemos conflictos.

La inteligencia emocional se compone de cinco competencias fundamentales:

1. **Autoconciencia emocional:** Es la capacidad de reconocer y entender nuestras propias emociones. Saber lo que sentimos y por qué lo sentimos nos da una brújula interna para tomar decisiones más acertadas. Las personas con alta autoconciencia suelen tener una imagen más clara de sí mismas y mayor confianza personal.
2. **Autorregulación:** No basta con saber qué sentimos; también debemos ser capaces de controlar nuestras emociones y expresarlas de manera apropiada. Esto no significa reprimirlas, sino canalizarlas adecuadamente. Las personas que se autorregulan bien manejan el estrés, son flexibles ante el cambio y saben actuar de manera constructiva ante la frustración.
3. **Motivación:** Las emociones tienen un fuerte vínculo con nuestra energía interior. Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de automotivarse, de persistir frente a las dificultades y de canalizar sus emociones para lograr objetivos a largo plazo. Tienden a tener iniciativa, compromiso y una visión positiva.
4. **Empatía:** Esta competencia consiste en reconocer y comprender los sentimientos ajenos. La empatía no es sólo compasión; es la base de las relaciones humanas sanas. Un líder empático sabe escuchar, captar las señales no verbales y responder con sensibilidad a las necesidades de los demás.
5. **Habilidades sociales:** Las personas emocionalmente inteligentes saben interactuar de manera efectiva. Esto implica comunicarse con claridad, colaborar, resolver conflictos y fomentar el trabajo en equipo. Una persona con habilidades sociales bien desarrolladas genera vínculos más duraderos y significativos.

Goleman afirma que estas competencias pueden enseñarse y desarrollarse a lo largo de la vida. No son rasgos fijos o heredados, sino habilidades prácticas que todos podemos mejorar con la práctica y la conciencia adecuada. En las escuelas, el desarrollo de la inteligencia emocional puede traducirse en una mejor convivencia, mayor rendimiento académico y menor incidencia de violencia o abandono escolar.

Lectura utilizada “La Inteligencia Emocional: Una Habilidad Clave para la Vida”



Preguntas contestadas con la lectura dada.

Anexo V

1 sesión 50 min.	Propósito: Que favorecer en los estudiantes de secundaria el desarrollo de la comprensión lectora. Para lograrlo, se utilizarán estrategias. MOMENTO: <i>planificamos</i> SESIÓN: 10 Día: 07/03/25	Inicio: - Se comienza con la actividad Facebook en el cual el alumno con las características que se den se debe parar, respondiendo a la pregunta Desarrollo: - Se <u>continúa</u> repartiendo una lectura pidiendo solo lean el <u>título</u> , continuando de leer el <u>título</u> . - Se pide contesten las preguntas que se presentan. Cierre: - Se pide lean sus avances de dedicatoria y agradecimiento, si no terminaron se llevará de tarea, para revisarlas y de esta manera pegarlas en su anuario.	Lista de cotejo
----------------------------	--	---	-----------------

Planeación utilizada en la tercera intervención.

Anexo W

Criterio	Logrado (✓)	En proceso (Δ)	No logrado (X)
Formula predicciones antes de iniciar la lectura, basándose en el título, imágenes o subtítulos			
Usa conocimientos previos o experiencias propias para anticipar el contenido del texto			
Durante la lectura, ajusta o corrige sus predicciones con base en nueva información			
Justifica sus predicciones con argumentos lógicos o con evidencias del texto			
Las predicciones realizadas muestran comprensión del tema y no son suposiciones al azar			
Participa activamente compartiendo sus predicciones y razonamientos con el grupo			

Lista de cotejo de la lectura predictiva

Anexo X



Los alumnos se mantenían leyendo el texto

Anexo Y

Las emociones y sentimientos según Daniel Goleman

Las emociones y los sentimientos forman parte de nuestra vida diaria. Daniel Goleman, psicólogo y autor del libro "La inteligencia emocional", explica que comprender y gestionar nuestras emociones nos ayuda a tomar mejores decisiones y a relacionarnos mejor con los demás.

¿Qué emoción crees que siente el niño en la imagen? ¿Por qué?

Las emociones son reacciones inmediatas a lo que nos sucede. Por ejemplo, sentimos alegría cuando recibimos una buena noticia o tristeza cuando perdemos algo importante. Goleman dice que conocer nuestras emociones nos permite manejarlas mejor.

¿Qué crees que sientan estos amigos? ¿Qué pudo haber pasado antes de la imagen?

Los sentimientos, en cambio, son más duraderos y están relacionados con nuestras experiencias. Si alguien nos trata con cariño, podemos desarrollar un sentimiento de afecto hacia esa persona. La inteligencia emocional implica reconocer tanto nuestras emociones como las de los demás.

¿Por qué crees que esta persona está enojada? ¿Cómo podría calmarse?

Según Goleman, manejar las emociones significa no dejar que nos controlen. Por ejemplo, cuando estamos enojados, es útil respirar profundo antes de reaccionar. También es importante expresar lo que sentimos de manera adecuada para evitar conflictos.

Responde las siguientes preguntas:

¿Quién es el autor del libro "La inteligencia emocional"?

a) Sigmund Freud **b) Daniel Goleman** c) Howard Gardner

¿Qué diferencia hay entre emociones y sentimientos?

a) Las emociones son más duraderas que los sentimientos.

b) Los sentimientos son reacciones inmediatas, mientras que las emociones duran más tiempo.

c) Las emociones son reacciones inmediatas y los sentimientos son más duraderos.

¿Por qué es importante la inteligencia emocional según Goleman?

a) Para controlar a los demás. **b) Para manejar mejor nuestras emociones y relacionarnos bien.**

c) Para evitar sentir emociones.

¿Qué consejo da Goleman para manejar el enojo?

a) Gritar para liberar la emoción. **b) Respirar profundo antes de reaccionar.**

c) Ignorar el enojo hasta que desaparezca.

En tu cuaderno dibuja una escena en la que se exprese una emoción (alegría, tristeza, enojo, sorpresa). Escribe una pequeña descripción sobre lo que está pasando en tu dibujo.

Viernes 7 de Marzo de 2025


Las emociones y sentimientos según Daniel Goleman

1: ¿De qué crees que trate el texto?
R: De las emociones y de la amistad

2: ¿Qué emoción crees que siente el niño en la imagen?
¿Por qué?
R: Feliz, porque recibió un regalo

3: ¿Qué crees que sientan estos amigos? ¿Qué pudo haber pasado antes de la imagen?
R: Felicidad, por que ganaron

4: ¿Por qué crees que esta persona está enojada?
¿Cómo podría calmarse?
R: Por algún problema, puede hacer una actividad que le guste para calmarse



El niño Emiliano está feliz porque es su cumpleaños sorpresa

Actividad realizada y contestada

Anexo Z

Propósito: Que favorecer en los estudiantes de secundaria el desarrollo de la comprensión lectora. Para lograrlo, se utilizarán estrategias.	Inicio: - Se comienza con la actividad "5 minutos para ganar" Desarrollo: - Se comienza dando a cada alumno el material a utilizar que <u>serán</u> fragmentos de textos, pidiendo lean. -Se pide a los alumnos respondan las preguntas. Cierre: -Se resuelven dudas acerca de la lectura..	Lista de cotejo
SESIÓN 5 DÍA: 20/03/25		

Planeación utilizada en la cuarta intervención.

Anexo AA

Criterio	Logrado (✓)	En proceso (Δ)	No logrado (X)
Formula preguntas cuya respuesta se encuentra de forma directa y explícita en el texto			
Usa frases o palabras del texto como base para construir sus preguntas			
Las preguntas están relacionadas con datos concretos: personajes, lugares, fechas, hechos			
Demuestra comprensión literal al responder con información tomada directamente del texto			
Las preguntas no requieren interpretación, inferencias ni opiniones personales			
Organiza y redacta las preguntas de manera clara, coherente y bien estructurada			

Lista de cotejo utilizada para evaluar preguntas

Anexo BB

1. Cuento: "El león y el ratón" (Esopo)

"Un león dormía tranquilamente cuando un ratón comenzó a correr sobre su cuerpo. El león despertó y atrapó al ratón con su garra. El ratón le suplicó que lo dejara ir y prometió devolverle el favor algún día. Tiempo después, el león quedó atrapado en una red de cazadores. El ratón, al verlo en apuros, lo la cuerda hasta liberarlo."

Preguntas:

1. ¿Qué hacía el león cuando el ratón comenzó a correr sobre él?
2. ¿Qué le pidió el ratón al león?
3. ¿Cómo ayudó el ratón al león más tarde?

2. Noticia: "Descubren nuevo planeta habitable"

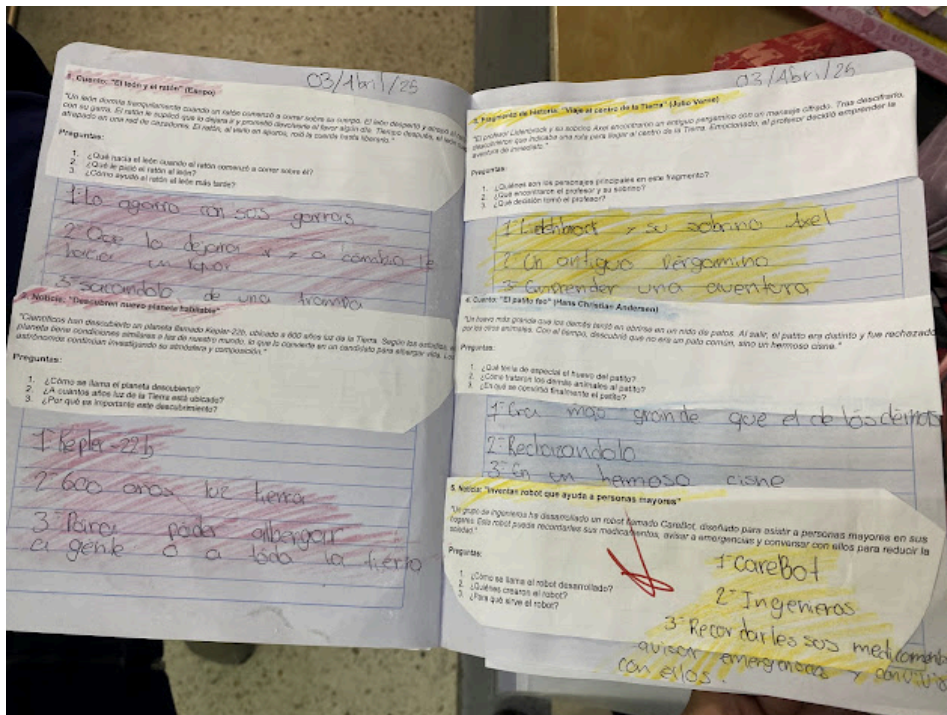
"Científicos han descubierto un planeta llamado Kepler-22b, ubicado a 600 años luz de la Tierra. Según los estudios, este planeta tiene condiciones similares a las de nuestro mundo, lo que lo convierte en un candidato para albergar vida. Los astrónomos continúan investigando su atmósfera y composición."

Preguntas:

1. ¿Cómo se llama el planeta descubierto?
2. ¿A cuántos años luz de la Tierra está ubicado?
3. ¿Por qué es importante este descubrimiento?

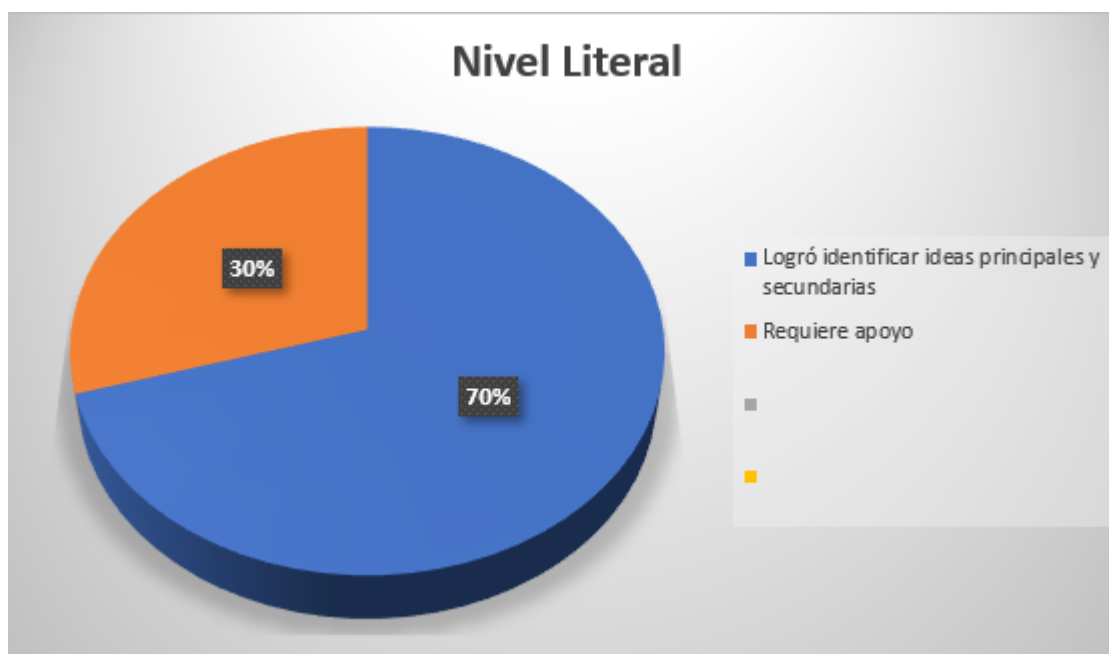
Lecturas utilizadas para la actividad a realizar

Anexo CC



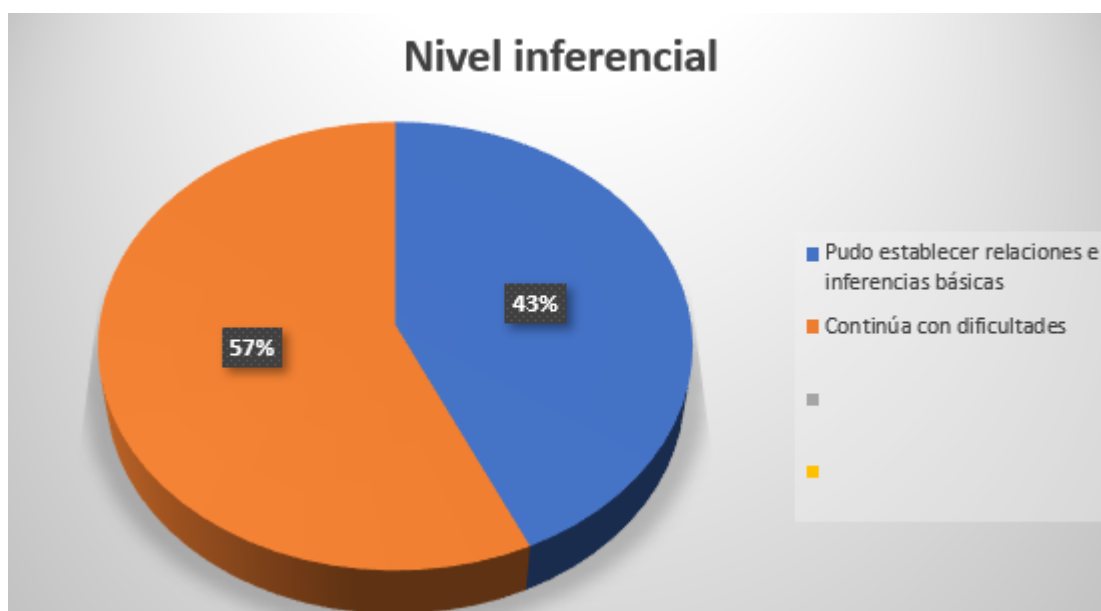
Actividad realizada de textos breves contestados

Anexo DD



Grafica final de las actividades aplicadas del nivel literal de los alumnos de primer año, grupo "A"

Anexo FF



Grafica final de las actividades aplicadas del nivel inferencial de los alumnos de primer año, grupo "A"



Grafica final de las actividades aplicadas del nivel crítico de los alumnos de primer año, grupo "A"

Anexo HH

[illegible]

Lista de asistencia con las calificaciones y trabajos de los alumnos de primer año grupo "A"

Anexo II

Proyecto 2

"Festival Literario"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEFICIARIOS Y CONTINUACIÓN ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJES DEL GRUPO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lista de asistencia 1° A

No.	Nombre	Presencia (1)	Participación (2)	Debate (3)	Redacción (4)	Presentación (5)	Exposición (6)	Aplicación (7)	Auto-reflexión (8)	Auto-evaluación (9)	Auto-crítica (10)	Auto-análisis (11)	Auto-síntesis (12)	Puntaje	Calificación
1	A. ELIZABETH	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
2	R. ALEXANDRO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
3	E. MIGUEL	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
4	F. FERNANDA	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
5	B. EDUARDO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
6	C. JERITZAE	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
7	JULIO CESAR	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
8	L. EMMANUEL	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
9	MATEO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
10	L. EMMANUEL	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
11	DE JESUS	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
12	LA ESTEFANIA	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
13	ANGEL YADIEL	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
14	LO JOAQUIN EMMANUEL	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
15	OSUE SEBASTIAN	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
16	IKER ALAN	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
17	KARLA VICTORIA	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
18	A. GABRIEL EMILIANO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
19	J. GABRIELA IVON	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
20	CHRISTIAN	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
21	REGINA ELIZABETH	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
22	ABRAHAM ISAID	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
23	RODRIGO OSIEL	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
24	IKER ALAN	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
25	ORLANDO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
26	LA MATIAS	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
27	CLAUDIA ZULEMA	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
28	DIEGO ARMANDO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
29	ALBERTO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
30	ESTEBAN	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
31	GABRIEL	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
32	DANNY	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
33	DIEGO ZAID	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
34	MAXIMILIANO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
35	ARTURO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
36	ANGEL MATEO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
37	MAXIMILIANO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
38	AXEL ISRAEL	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
39	IVAN ALEXIS	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
40	ROBERTO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
41	AXEL GABRIEL	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
42	ALEXANDER	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
43	ANGEL	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8
44	TADEO ALFONSO	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	50	8

Lista de asistencia con las calificaciones y trabajos de los alumnos de primer año grupo "A"

Anexo JJ

Criterio	Logrado (✓)	No logrado (X)
1. Comprensión del contenido: Se comprueba dominio de la temática original (temas, ideas, conceptos y relaciones).	X	
2. Identificación del mensaje o mensaje principal o mensaje, mensaje o mensaje que transmite la lectura.	X	
3. Comprensión de la estructura de la lectura: Se comprueba el dominio de la estructura de la lectura (temas, ideas, conceptos y relaciones).	X	
4. Extensión y contenido: Se comprueba el dominio de la extensión y contenido de la lectura (temas, ideas, conceptos y relaciones).	X	
5. Uso del lenguaje: Se comprueba el uso del lenguaje (vocabulario, gramática, etc.).	X	
6. Identificación de la estructura: Se comprueba el dominio de la estructura de la lectura (temas, ideas, conceptos y relaciones).	X	
7. Aplicación y análisis: Se comprueba el dominio de la aplicación y análisis de la lectura (temas, ideas, conceptos y relaciones).	X	

¡Muy bien!

Lista de cotejo del nivel literal revisada por la docente del alumno de primer año grupo "A"

Anexo KK

Criterio	Logrado (✓)	En proceso (Δ)	No logrado (X)
¿La pregunta muestra un análisis profundo del tema o contenido?	X		
¿La pregunta busca causas, consecuencias o relaciones entre ideas?	X		
¿La pregunta cuestiona supuestos o evidencia presentada?	X		
¿La pregunta invita a diferentes puntos de vista o interpretaciones?		X	
¿La pregunta evita respuestas obvias, literales o de memorización?		X	
¿La redacción de la pregunta es clara, coherente y bien estructurada?	X		

¡Muy bien!

Mejorar la letra

Lista de cotejo del nivel inferencial revisada por la docente del alumno de primer año grupo "A"

Anexo LL

o Titulo ?

Criterio	Logrado (L)	En proceso (E)	No logrado (N)
Formula preguntas cuya respuesta se obtenga de forma directa y explícita en el texto	X		
Usa frases o palabras del texto como base para construir sus preguntas	X		
Las preguntas están relacionadas con datos concretos: personajes, lugares, fechas, hechos.	X		
Demuestra comprensión literal al responder con información tomada directamente del texto	X		
Las preguntas no requieren interpretación, inferencia ni opiniones personales	X		
Organiza y resuelve las preguntas de manera clara, concisa y bien estructurada	X		

Amag bien

Lista de cotejo del nivel crítico revisada por la docente del alumno de primer año grupo "A"