



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

TITULO: Actividades didácticas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de secundaria

AUTOR: Ximena Alejandra Pérez Hernández

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, Aprendizaje, Intervención, Didácticas, Estrategias

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN

NORMAL BENEMÉRITA Y

CENTENARIA ESCUELA

NORMAL DEL ESTADO

GENERACIÓN

2019



2023

**INFORME DE PRÁCTICAS
"ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEGUNDO
GRADO DE SECUNDARIA"**

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

PRESENTA:

PÉREZ HERNÁNDEZ XIMENA ALEJANDRA

ASESORA:

MTRA. SOFIA IYALI TELLEZ VILLALOBOS



**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 XIMENA ALEJANDRA PÉREZ HERNÁNDEZ _____
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la
obra Titulada: ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE
SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

para obtener el título de

en la modalidad de: informe de
prácticas profesional

Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria

en la generación 2014-2018 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 10 días del mes de JULIO de 2026 .

ATENTAMENTE.

XIMENA ALEJANDRA PÉREZ HERNÁNDEZ

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 23 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. PEREZ HERNANDEZ XIMENA ALEJANDRA

De la Generación: 2019 - 2023

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

"ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA
COMPRESIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA"

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



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

MTRA. VIANEY GOVARRUBIAS CERVANTES SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P. MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIAN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

Mtro. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

MTRA. SOFIA IYALI TELLEZ VILLALOBOS



Agradecimientos:

En primer lugar, agradezco profundamente a mis padres, quienes han sido mi mayor ejemplo de amor, fortaleza y dedicación. Gracias por acompañarme en cada etapa de este camino, por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba, por brindarme palabras de aliento en los momentos en los que todo parecía difícil y no encontraba la manera de avanzar. Su confianza, paciencia y apoyo incondicional fueron el impulso que necesité para no rendirme. Este logro también les pertenece a ustedes.

A mi hermano, gracias por estar presente en los momentos más complicados, por escucharme, animarme y recordarme que siempre era posible seguir adelante. Tu compañía y apoyo fueron un refugio en los días de incertidumbre y desánimo.

Expreso mi más sincero agradecimiento a mi asesora por su invaluable orientación, disposición y paciencia durante el desarrollo de este trabajo. Gracias por compartir sus conocimientos, por cada observación, consejo y enseñanza que enriquecieron este proceso académico y personal. Su acompañamiento fue fundamental para la culminación de esta investigación.

Finalmente, quiero agradecerme a mí misma. Por no rendirme, aun cuando el camino parecía lleno de obstáculos; por enfrentar los momentos de duda, de miedo y de cansancio; por aprender a levantarme cada vez que sentía que no podía continuar. Hoy agradezco haber encontrado nuevamente esa luz que por momentos parecía apagarse, haber vuelto a creer en mis capacidades y descubrir que la perseverancia siempre encuentra su recompensa. Este logro representa la prueba de que, incluso en los días más difíciles, nunca dejé de luchar por mis sueños.

A todas las personas que, de una u otra forma, formaron parte de este camino y contribuyeron a hacer posible este momento, mi más profundo y sincero agradecimiento

Índice

I.	Plan de acción.....	20
2.1	Diagnóstico y análisis de la situación educativa.....	20
2.2	Descripción y focalización del problema.....	22
2.3	Propósitos del plan de acción.....	25
2.4	Estrategias didácticas del plan de acción.....	27
2.5	Plan de acción: acciones y estrategias definidas como alternativas de solución .	31
2.5.1	Evaluación del plan de acción.....	34
2.5.2	Reflexión sobre la intervención docente.....	34
2.6	Descripción de las prácticas de interacción en el aula.....	35
2.7	Lectura pedagógica de las situaciones de aprendizaje vividas durante la práctica	38
II.	Desarrollo, reflexión y evaluación del a propuesta de mejora.....	42
3.1	Pertinencia y consistencia de la propuesta.....	44
3.2	Integración de enfoques curriculares en el diseño de actividades.....	47
3.3	Desarrollo y transformación de las secuencias de actividades.....	49
3.4	Pertinencia en el uso de recursos.....	52
3.5	Procedimientos realizados para el seguimiento de las propuestas de mejora.....	55
3.6	Evaluación de las propuestas de mejora.....	58
3.7	Replanteamiento de las propuestas de mejora.....	61
III.	Conclusiones y recomendaciones.....	64
IV.	Referencias.....	67
V.	Anexos.....	71
	Anexo A. Evidencias de las actividades realizadas por los alumnos en sus cuadernos	71
	Anexo B. Evidencias de actividades de organización gráfica y elaboración de apuntes	72
	Anexo C. Evidencias de actividades de producción escrita y reflexión personal.....	73
	Anexo D. Evidencias de actividades de comparación, análisis y organización de información	74
	Anexo E. Evidencias de actividades de comprensión lectora y clasificación de información...	75
	Anexo F. Evidencias de actividades sobre los tipos de lenguaje y producción creativa	76

I. Escuela y ubicación geográfica

1. Introducción

1.1 Lugar de desarrollo

La práctica profesional que da origen al presente informe se desarrolló en la Escuela Secundaria Francisco González Bocanegra, institución de educación básica ubicada en la ciudad de San Luis Potosí. Esta escuela se localiza en la privada de Júpiter número 165, en la colonia Rural Atlas, una zona que combina espacios habitacionales, comercios locales y servicios comunitarios, lo que configura un entorno urbano con características sociales diversas que inciden directamente en la dinámica escolar y en el proceso educativo de los alumnos.

El entorno inmediato de la institución presenta elementos que influyen de manera directa en la experiencia cotidiana de los estudiantes. En las calles aledañas se encuentran pequeñas tiendas, papelerías, talleres, purificadoras de agua y otros establecimientos que forman parte del contexto habitual de los alumnos, así como espacios en los que se concentran personas al inicio y término de la jornada escolar.

Asimismo, la cercanía con vialidades importantes y zonas de tránsito frecuente convierte a la escuela en un punto de referencia dentro de la comunidad. Este contexto externo representa tanto oportunidades como retos para el trabajo educativo, ya que los estudiantes se desarrollan en un ambiente social activo que impacta en su comportamiento, intereses y formas de interacción.

En cuanto al contexto interno, la Escuela Secundaria Francisco González Bocanegra cuenta con una organización escolar tradicional, conformada por diversos edificios destinados a aulas, áreas administrativas, talleres y espacios comunes. Desde el acceso principal se observa una distribución que permite el control de entrada y salida de los alumnos, así como áreas destinadas al descanso y convivencia durante el receso escolar. El patio cívico funge como un espacio central para la realización de actos cívicos, comunicados generales y actividades institucionales, lo cual refuerza el sentido de pertenencia y la identidad escolar.

Los edificios se encuentran organizados por grado escolar, lo que facilita la identificación de los grupos y la supervisión académica. En particular, los espacios destinados a segundo grado permiten el desarrollo de las clases de manera regular, aunque presentan limitaciones propias de una escuela pública en cuanto a recursos materiales y tecnológicos. A pesar de ello, los salones cuentan con el mobiliario básico necesario para el trabajo cotidiano, lo que permite implementar actividades didácticas variadas dentro del aula.

La práctica docente se llevó a cabo con un grupo de segundo grado de educación secundaria, conformado por adolescentes que se encuentran en una etapa de desarrollo caracterizada por importantes cambios cognitivos, emocionales y sociales. Los alumnos presentan una diversidad de habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje, lo cual se refleja en su participación dentro del aula y en la manera en que enfrentan las actividades académicas. Esta heterogeneidad representó un elemento clave a considerar durante el diseño e implementación de las actividades didácticas, especialmente aquellas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora.

Durante el periodo de observación inicial se identificó que el grupo presentaba diferencias significativas en el nivel de dominio de las habilidades lectoras. Algunos alumnos mostraban mayor facilidad para comprender textos y expresar ideas de manera escrita, mientras que otros evidenciaban dificultades para identificar ideas principales, interpretar el sentido global de los textos y formular opiniones fundamentadas. Estas características influyeron de manera directa en la dinámica de clase y en la participación de los estudiantes durante las actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

Asimismo, se observó que el ambiente de aula estaba marcado por una participación irregular, ya que ciertos alumnos intervenían con mayor frecuencia, mientras que otros se mostraban reservados o poco dispuestos a expresar sus ideas de manera escrita. Este aspecto resultó relevante para el desarrollo de la práctica profesional, ya que puso de manifiesto la necesidad de generar un clima de confianza y respeto que favoreciera la participación de todos los estudiantes, especialmente en actividades que implicaban el uso del lenguaje escrito.

El lugar de desarrollo de la práctica profesional no solo se entiende como un espacio físico, sino también como un entorno pedagógico en el que convergen factores sociales, institucionales y personales. La Escuela Secundaria Francisco González Bocanegra ofreció un escenario real y significativo para la formación docente, ya que permitió enfrentar situaciones auténticas del aula, reconocer las necesidades educativas del grupo y poner en práctica estrategias didácticas acordes con el contexto y las características de los alumnos.

Por lo anterior el conocimiento del contexto escolar y del grupo con el que se trabajó fue fundamental para orientar la intervención didáctica presentada en este informe. La comprensión de las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo permitió diseñar actividades pertinentes, realistas y alineadas con la realidad cotidiana de los estudiantes, lo cual resulta indispensable para favorecer aprendizajes significativos y fortalecer habilidades fundamentales como la comprensión lectora.

1.2 Justificación del tema

La comprensión lectora se ha consolidado en las últimas décadas como una de las habilidades fundamentales para el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes. Leer no se reduce a reconocer palabras o repetir información escrita, sino que implica comprender ideas, interpretar significados, establecer relaciones entre textos y contextos, y reflexionar de manera crítica sobre lo que se lee. En una sociedad donde el acceso a la información es constante y abundante, la capacidad de comprender textos escritos se vuelve indispensable para participar de forma activa y consciente en la vida escolar y social.

Desde una perspectiva educativa amplia, la comprensión lectora es una habilidad transversal que impacta todas las áreas del conocimiento. Los estudiantes que comprenden lo que leen tienen mayores posibilidades de aprender de manera autónoma, seguir instrucciones, analizar problemas, construir argumentos y comunicar ideas con claridad.

Por el contrario, cuando esta habilidad no se desarrolla adecuadamente, las dificultades lectoras suelen extenderse a otras asignaturas, afectando el rendimiento académico general y la motivación hacia el aprendizaje.

En el ámbito de la educación básica, particularmente en la secundaria, la comprensión lectora adquiere una relevancia especial. En esta etapa, los alumnos se enfrentan a textos cada vez más complejos, tanto en extensión como en contenido, y se espera que sean capaces de interpretar información explícita e implícita, identificar ideas principales, realizar inferencias y emitir opiniones fundamentadas.

Sin embargo, diversos planteamientos educativos recientes coinciden en que una parte importante del alumnado presenta dificultades para alcanzar estos niveles de comprensión, lo que representa un reto constante para la enseñanza del español (SEP, 2022).

Esta situación resulta preocupante, ya que la secundaria es un nivel clave para consolidar las habilidades lingüísticas que los estudiantes necesitarán a lo largo de su trayectoria escolar. Las carencias en comprensión lectora que no se atienden oportunamente tienden a profundizarse con el tiempo, limitando las oportunidades de aprendizaje y la participación efectiva de los alumnos en las prácticas académicas que demanda el currículo.

A nivel nacional, la enseñanza del español ha enfatizado la necesidad de fortalecer la lectura como una práctica significativa, vinculada con la vida cotidiana de los estudiantes y con su contexto social. Los enfoques curriculares actuales plantean que la lectura debe ser entendida como una práctica sociocultural que permite interpretar la realidad, dialogar con otros y construir sentido, más allá de una actividad mecánica o repetitiva. En este marco, el docente tiene un papel fundamental como mediador del aprendizaje, responsable de generar situaciones didácticas que favorezcan la comprensión y el gusto por la lectura.

Llevando esta problemática al contexto escolar específico donde se desarrolló la práctica profesional, se identificó que los alumnos de segundo grado presentan

dificultades relacionadas con la comprensión lectora, especialmente al momento de analizar textos, expresar ideas propias y reflexionar sobre lo leído.

Durante las sesiones de clase y las actividades de observación, fue evidente que varios estudiantes tenían problemas para dar significado a los textos, reconocer el sentido global de los párrafos y construir respuestas coherentes a partir de una lectura previa. Estas dificultades no solo se manifestaban en la asignatura de español, sino también en su desempeño general dentro del aula.

Ante esta realidad, se consideró necesario intervenir de manera intencionada a través del diseño e implementación de actividades didácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora. La elección de este tema responde, por un lado, a la importancia que la lectura tiene en la formación académica de los estudiantes y, por otro, a la necesidad de atender una problemática concreta detectada en el grupo durante la práctica docente.

Trabajar la comprensión lectora en este contexto resulta pertinente porque permite responder a las necesidades reales de los alumnos, favoreciendo el desarrollo de habilidades que les ayuden a comprender mejor los textos que leen, a expresarse con mayor claridad y a participar de forma más activa en las actividades escolares. Asimismo, esta intervención contribuye a que los estudiantes reconozcan la lectura como una herramienta útil y significativa, y no únicamente como una obligación académica.

1.3 Interés personal y responsabilidad profesional

El interés por desarrollar el presente informe de prácticas profesionales a partir del tema de la comprensión lectora surge de manera directa de la experiencia vivida en el aula y del proceso formativo como docente en formación. A lo largo de las jornadas de observación y práctica docente fue posible identificar que la comprensión de textos escritos representa una de las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos de segundo grado de secundaria, situación que influye de manera significativa en su desempeño académico y en su participación dentro de las clases.

Desde el primer acercamiento con el grupo, se observó que muchos estudiantes mostraban inseguridad al momento de expresar ideas por escrito, dificultad para interpretar el sentido de los textos y poca disposición para reflexionar sobre lo leído.

Estas manifestaciones no solo se reflejaban en las actividades de lectura, sino también en tareas que requerían comprender instrucciones, responder preguntas abiertas o argumentar puntos de vista personales. Esta realidad generó una inquietud constante como docente en formación, al reconocer que dichas dificultades limitan las posibilidades de aprendizaje y el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida escolar.

El interés personal por abordar este tema también se relaciona con la convicción de que la enseñanza del español debe ir más allá del cumplimiento de contenidos programáticos. Trabajar la comprensión lectora implica asumir un compromiso con la formación integral de los estudiantes, ya que leer con comprensión permite a los alumnos acceder al conocimiento, construir significado, desarrollar pensamiento crítico y comunicarse de manera más efectiva. Desde esta perspectiva, fortalecer la comprensión lectora se convierte en una tarea prioritaria dentro del aula, especialmente en el nivel secundaria.

Durante la práctica profesional, fue evidente que la intervención docente puede marcar una diferencia significativa en la forma en que los alumnos se relacionan con la lectura y la escritura. Al implementar actividades que partían de sus intereses, experiencias y contextos cercanos, se observó una mayor disposición por participar y una mejora gradual en la manera en que los estudiantes interpretaban los textos y expresaban sus ideas. Estas experiencias reforzaron el interés personal por seguir profundizando en el diseño de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora.

La responsabilidad profesional asumida en este proceso implicó reconocer el papel del docente como mediador del aprendizaje y agente de cambio dentro del aula. No se trató únicamente de señalar las dificultades existentes, sino de buscar alternativas pedagógicas que respondieran a las necesidades reales del grupo. Esto exigió una

reflexión constante sobre la práctica, la toma de decisiones fundamentadas y la disposición para ajustar las actividades conforme se identificaban avances o nuevas problemáticas en los alumnos.

Asimismo, abordar este tema desde la práctica profesional permitió fortalecer la identidad docente, al asumir la labor educativa con una visión crítica y comprometida. La experiencia en el aula evidenció que la comprensión lectora no se desarrolla de manera automática, sino que requiere de un trabajo sistemático, intencionado y sensible a las características del grupo. Esta toma de conciencia fue determinante para orientar el trabajo realizado y para asumir la responsabilidad de contribuir, desde el espacio escolar, a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el interés personal por trabajar la comprensión lectora se vincula directamente con la responsabilidad profesional de formar estudiantes capaces de comprender, reflexionar y expresar ideas de manera clara y coherente. La práctica docente representó una oportunidad para poner en acción los conocimientos adquiridos durante la formación académica y para reconocer que el ejercicio docente implica un compromiso ético con el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, este apartado refleja no solo una motivación personal, sino también una postura profesional frente a la enseñanza del español en educación secundaria. La elección del tema responde a la necesidad de atender una problemática real del aula y al compromiso de asumir la docencia como una práctica reflexiva, orientada a la mejora continua y al desarrollo integral de los estudiantes.

1.4 Contextualización de la problemática

La problemática abordada en este informe se construye a partir de la observación directa y constante del grupo de segundo grado durante las jornadas de práctica profesional. Desde el inicio del trabajo en el aula fue posible identificar que una parte considerable de los alumnos presenta dificultades relacionadas con la comprensión lectora, las cuales se manifiestan de manera recurrente en las actividades escolares que implican la lectura y el uso del lenguaje escrito.

Durante el desarrollo de las clases, se observó que varios estudiantes tienen problemas para comprender el sentido global de los textos que se trabajan en el aula. Al solicitarles que expresaran una opinión, realizaran una reflexión o respondieran preguntas a partir de una lectura previa, sus respuestas tendían a ser breves, poco claras o limitadas a repetir fragmentos del texto sin una comprensión profunda del contenido. En algunos casos, los alumnos mostraban confusión al intentar explicar lo que habían leído, lo que evidenciaba dificultades para interpretar ideas y relacionarlas entre sí.

Otro aspecto relevante de la problemática fue la dificultad para identificar ideas principales y distinguir información relevante dentro de los textos. Esta situación se reflejaba en producciones escritas desorganizadas, con ideas fragmentadas y escasa coherencia. La repetición constante de palabras y el uso de un vocabulario limitado también fueron elementos frecuentes, lo cual afectaba la claridad con la que los alumnos lograban expresar sus pensamientos por escrito. Estas características ponen de manifiesto la estrecha relación entre la comprensión lectora y la capacidad para producir textos con sentido.

Asimismo, se identificaron dificultades para comprender instrucciones escritas, lo que ocasionaba que algunos alumnos no lograran realizar correctamente las actividades propuestas o solicitaran aclaraciones constantes, aun cuando las indicaciones ya habían sido explicadas previamente. Esta situación generaba retrasos en el trabajo del grupo y evidenciaba que la comprensión del lenguaje escrito representa un obstáculo no solo para la lectura de textos, sino también para el desarrollo de las tareas escolares cotidianas.

La problemática se acentuaba cuando los textos requerían un mayor nivel de análisis o reflexión. Ante lecturas que implicaban interpretar situaciones, emitir juicios o relacionar la información con experiencias personales, varios alumnos se limitaban a una comprensión literal, lo que reducía la posibilidad de generar discusiones significativas o de profundizar en los temas abordados. Esta dificultad coincide con lo señalado por estudios recientes que indican que muchos estudiantes de educación secundaria

presentan limitaciones para realizar procesos de lectura inferencial y crítica, lo cual impacta directamente en su desempeño académico (OCDE, 2023).

Es importante señalar que estas dificultades no se presentaban de manera uniforme en todo el grupo. Algunos alumnos mostraban mayor seguridad al leer y expresar ideas, mientras que otros evitaban participar o mostraban inseguridad al hacerlo. Esta diversidad de niveles representó un reto para la práctica docente, ya que fue necesario considerar estrategias que permitieran atender a los alumnos con mayores dificultades sin descuidar a quienes presentaban un mejor dominio de la comprensión lectora.

La contextualización de esta problemática permitió reconocer que las dificultades observadas no son situaciones aisladas, sino el resultado de procesos que se han venido construyendo a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes. En este sentido, la práctica profesional se convirtió en un espacio de análisis y reflexión sobre la necesidad de intervenir de manera intencionada, a través de actividades didácticas que favorecieran la comprensión lectora como una habilidad fundamental para el aprendizaje y la participación en el aula.

A partir de esta realidad identificada, se consideró necesario diseñar e implementar una propuesta de intervención didáctica que respondiera a las necesidades reales del grupo, con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora y contribuir al desarrollo de habilidades que permitan a los alumnos comprender, reflexionar y expresar ideas de manera más clara y coherente.

1.5 Objetivos

Objetivo general

Analizar y documentar la experiencia de práctica profesional mediante la descripción, aplicación y reflexión de una intervención didáctica orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de educación secundaria.

Objetivos específicos

- Describir el contexto escolar y las características del grupo en el que se desarrolló la práctica profesional.
- Identificar las principales dificultades relacionadas con la comprensión lectora presentadas por los alumnos durante el trabajo en el aula.
- Diseñar e implementar actividades didácticas dirigidas a favorecer la comprensión lectora de los estudiantes.
- Evaluar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la intervención didáctica.
- Reflexionar de manera crítica sobre la práctica docente desarrollada, reconociendo los aprendizajes adquiridos y las áreas de mejora en el quehacer educativo.

1.6 Competencias desarrolladas durante la práctica

La práctica profesional representó un espacio formativo fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de diversas competencias docentes, las cuales se construyeron de manera progresiva a partir de la interacción constante con el grupo, la observación del contexto escolar y la toma de decisiones pedagógicas en situaciones reales del aula. Estas competencias no se adquirieron de forma teórica o aislada, sino que se fueron consolidando mediante la experiencia directa, la reflexión sobre la práctica y el análisis de los resultados obtenidos durante la intervención didáctica.

Una de las competencias más relevantes desarrolladas durante la práctica profesional fue la capacidad de análisis del contexto escolar y del grupo. Desde el inicio del trabajo en la institución fue necesario observar de manera atenta el entorno social, la dinámica escolar, la organización de la escuela y las características particulares del grupo asignado. Este análisis permitió comprender que el proceso educativo no ocurre de manera aislada, sino que está influido por factores sociales, familiares, institucionales y emocionales que impactan directamente en el aprendizaje de los alumnos. Reconocer

estas condiciones fue clave para diseñar actividades acordes con la realidad del grupo y evitar propuestas alejadas de sus necesidades e intereses.

Asimismo, se fortaleció la competencia para identificar problemáticas educativas reales dentro del aula. A través de la observación sistemática, la revisión de producciones escritas y la interacción cotidiana con los alumnos, fue posible detectar dificultades específicas relacionadas con la comprensión lectora, la expresión escrita y la participación académica. Esta capacidad de identificar problemas no se limitó a señalar deficiencias, sino que implicó analizar sus posibles causas y reflexionar sobre las implicaciones que dichas dificultades tienen en el aprendizaje de los estudiantes.

Otra competencia desarrollada de manera significativa fue la planificación didáctica con enfoque reflexivo. Durante la práctica profesional fue necesario diseñar actividades que respondieran a los objetivos planteados, considerando el nivel del grupo, los tiempos disponibles y los recursos existentes en la escuela. Esta planificación no fue rígida ni estática, sino flexible y ajustable, ya que en varias ocasiones fue necesario modificar las actividades en función de la respuesta de los alumnos y de las situaciones imprevistas que surgían en el aula. Esta experiencia permitió comprender la importancia de planear con intención pedagógica, pero también con apertura al cambio.

La competencia para diseñar estrategias didácticas pertinentes también se fortaleció de manera notable. Al trabajar la comprensión lectora, fue necesario seleccionar textos adecuados, proponer actividades significativas y generar situaciones de aprendizaje que motivaran la participación de los alumnos. Este proceso implicó reflexionar sobre qué tipo de actividades favorecen realmente la comprensión y cómo adaptarlas para que resulten accesibles y atractivas para los estudiantes. A partir de ello, se desarrolló la capacidad de vincular los contenidos con la experiencia cotidiana de los alumnos, favoreciendo una mayor implicación en las actividades propuestas.

Durante la práctica profesional también se consolidó la competencia para crear un ambiente de aprendizaje basado en el respeto y la confianza. Se observó que muchos alumnos mostraban inseguridad al expresar sus ideas por escrito, por lo que fue necesario generar un clima en el que se sintieran escuchados y valorados. Esto implicó

adoptar una actitud empática, respetuosa y abierta al diálogo, así como establecer normas claras de convivencia que favorecieran la participación sin temor a la crítica o al error. La construcción de este ambiente resultó fundamental para promover una mayor intervención de los alumnos y para fortalecer su confianza al expresarse.

Otra competencia desarrollada fue la capacidad de comunicación pedagógica, tanto oral como escrita. Durante la práctica fue necesario explicar instrucciones de manera clara, formular preguntas que promovieran la reflexión y brindar retroalimentación a los alumnos sobre su desempeño. Este proceso permitió mejorar la forma de comunicarse con el grupo, utilizando un lenguaje adecuado a su nivel y favoreciendo la comprensión de las consignas y los contenidos trabajados. Asimismo, se fortaleció la habilidad para escuchar a los alumnos y atender sus dudas e inquietudes de manera oportuna.

La competencia de evaluación del aprendizaje también se desarrolló de forma progresiva. A lo largo de la práctica profesional se utilizaron distintos instrumentos para valorar el desempeño de los alumnos, tales como rúbricas, listas de cotejo y observaciones directas. Estos instrumentos permitieron evaluar no solo los productos finales, sino también los procesos de aprendizaje, identificando avances y áreas de oportunidad en la comprensión lectora y la expresión escrita. Esta experiencia contribuyó a comprender que la evaluación debe ser un proceso formativo y no únicamente un medio para asignar calificaciones.

De igual manera, se fortaleció la competencia para reflexionar críticamente sobre la práctica docente. Cada actividad implementada representó una oportunidad para analizar lo que funcionó, lo que no dio los resultados esperados y las posibles mejoras para futuras intervenciones. Esta reflexión constante permitió reconocer errores, replantear estrategias y asumir la práctica docente como un proceso de aprendizaje continuo. A partir de ello, se desarrolló una postura autocrítica orientada a la mejora permanente.

Otra competencia que se fortaleció de manera significativa durante la práctica profesional fue la capacidad de adaptación y toma de decisiones en situaciones reales

del aula. A lo largo del trabajo con el grupo, se presentaron diversos escenarios que exigieron ajustes inmediatos en la planeación y en el desarrollo de las actividades. En ocasiones, las respuestas de los alumnos no fueron las esperadas, lo que obligó a replantear estrategias, modificar consignas o ampliar explicaciones para favorecer la comprensión. Esta experiencia permitió comprender que la práctica docente requiere flexibilidad, atención constante al grupo y la habilidad de responder de manera oportuna a las necesidades que surgen durante la interacción pedagógica.

Asimismo, se desarrolló la competencia para atender la diversidad de ritmos y niveles de aprendizaje presentes en el aula. El grupo de segundo grado mostró diferencias marcadas en cuanto a habilidades lectoras, participación y seguridad para expresarse por escrito. Ante esta situación, fue necesario diseñar actividades que permitieran la inclusión de todos los alumnos, evitando prácticas que excluyeran a quienes presentaban mayores dificultades. Esta competencia implicó reconocer que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, y que el docente debe generar oportunidades de aprendizaje equitativas que favorezcan el desarrollo de cada alumno.

Durante la práctica profesional también se fortaleció la competencia para vincular la teoría con la práctica educativa. Los conocimientos adquiridos durante la formación académica cobraron sentido al ser aplicados en un contexto real, permitiendo comprender que los enfoques pedagógicos y didácticos no son solo referentes teóricos, sino herramientas que orientan la intervención en el aula. Esta vinculación se reflejó en la selección de actividades, en la forma de abordar la lectura como una práctica significativa y en la manera de evaluar los aprendizajes, integrando elementos teóricos de manera coherente con la realidad del grupo.

Otra competencia relevante fue el desarrollo de la identidad profesional docente. La práctica profesional representó un proceso de construcción personal y profesional, en el que se asumió el rol docente con mayor responsabilidad y compromiso. La interacción cotidiana con los alumnos, la planeación de actividades y la reflexión sobre los resultados permitieron fortalecer la seguridad en la toma de decisiones pedagógicas y consolidar

una postura profesional basada en la observación, el análisis y la mejora continua. Esta experiencia contribuyó a reconocer la docencia como una labor compleja que exige preparación, sensibilidad y compromiso ético

De igual manera, se desarrolló la competencia ética y de responsabilidad profesional, al asumir el trabajo docente con respeto hacia los alumnos y conciencia del impacto que las acciones pedagógicas tienen en su formación. Durante la práctica se procuró mantener una actitud responsable, respetuosa y empática, reconociendo a los estudiantes como sujetos activos del aprendizaje. Esta competencia implicó cuidar el lenguaje utilizado en el aula, valorar las aportaciones de los alumnos y generar un ambiente en el que se promoviera el respeto mutuo y la convivencia armónica.

La competencia para fomentar la participación y el trabajo colaborativo también se fortaleció a lo largo de la práctica profesional. Se observó que, mediante actividades que promovían el diálogo, la discusión grupal y el intercambio de ideas, los alumnos mostraban mayor disposición para participar y compartir sus opiniones. Esta experiencia permitió reconocer la importancia de generar espacios de interacción donde los estudiantes puedan construir conocimiento de manera colectiva, fortaleciendo no solo la comprensión lectora, sino también habilidades sociales y comunicativas.

Otro aspecto importante fue el desarrollo de la competencia para autoevaluar el desempeño docente. A partir de la reflexión constante sobre las actividades implementadas, fue posible identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la propia práctica. Esta autoevaluación permitió reconocer errores, replantear estrategias y mejorar la intervención didáctica de manera progresiva. La práctica profesional se convirtió así en un proceso de aprendizaje continuo, en el que cada experiencia aportó elementos para el crecimiento profesional.

Finalmente, la práctica profesional contribuyó al fortalecimiento de la competencia para proyectar la labor docente a futuro. Las experiencias vividas en el aula permitieron visualizar los retos y responsabilidades que implica el ejercicio profesional en educación secundaria, así como la necesidad de continuar formándose y actualizándose de manera constante. Esta proyección profesional se fundamenta en la convicción de que la mejora

de la práctica docente es un proceso permanente, orientado siempre al beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

1.7 Descripción general del contenido del informe

El presente informe de prácticas profesionales se organiza en seis capítulos, los cuales permiten presentar de manera ordenada y coherente el proceso formativo vivido durante la práctica docente, así como la intervención realizada para mejorar la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de educación secundaria. La estructura del documento responde a la necesidad de dar cuenta tanto del contexto en el que se desarrolló la práctica como de las acciones implementadas, los resultados obtenidos y la reflexión derivada de la experiencia en el aula.

El Capítulo I corresponde a la introducción del informe. En este apartado se describen los elementos generales que enmarcan el trabajo realizado, tales como el lugar de desarrollo de la práctica profesional, el contexto escolar y social de la institución, la justificación del tema seleccionado y los objetivos que orientaron la intervención docente. Asimismo, se presentan las competencias desarrolladas durante la práctica y el propósito del informe, estableciendo las bases para comprender el sentido y alcance del trabajo realizado.

El Capítulo II está dedicado al plan de acción, en el cual se expone la planeación de la intervención didáctica diseñada para favorecer la comprensión lectora de los alumnos. En este capítulo se describe el diagnóstico del grupo, la identificación del problema, los propósitos del plan de acción y las estrategias didácticas propuestas. Este apartado permite comprender cómo se estructuró el trabajo docente y cuáles fueron los criterios que guiaron la selección de actividades y estrategias aplicadas en el aula.

El Capítulo III aborda el desarrollo, la reflexión y la evaluación de la propuesta de mejora. En este apartado se describe la implementación de las secuencias didácticas, las actividades realizadas con los alumnos y la manera en que se promovió la comprensión lectora durante las jornadas de práctica. De igual forma, se analizan los resultados obtenidos, se reflexiona sobre el proceso de intervención y se evalúa el

impacto de las actividades aplicadas, recuperando evidencias del trabajo realizado en el aula.

El Capítulo IV presenta las conclusiones y recomendaciones, en las cuales se sintetizan los aprendizajes más significativos derivados de la práctica profesional. En este apartado se reflexiona sobre el logro de los objetivos planteados, los avances observados en los alumnos en relación con la comprensión lectora y las áreas de oportunidad identificadas durante la intervención. Asimismo, se formulan recomendaciones orientadas a la mejora de la práctica docente y al fortalecimiento del trabajo pedagógico en contextos similares.

El Capítulo V corresponde al apartado de referencias, en el que se integran las fuentes consultadas para la elaboración del informe. Estas referencias respaldan los planteamientos desarrollados a lo largo del documento y dan sustento académico al trabajo realizado durante la práctica profesional.

Finalmente, el Capítulo VI reúne los anexos, los cuales contienen evidencias del trabajo docente, materiales utilizados, instrumentos de evaluación, registros de actividades y otros documentos que complementan la información presentada en el informe. La inclusión de estos anexos permite fortalecer la comprensión del proceso de intervención y respaldar de manera visual y documental el trabajo desarrollado.

II. Plan de acción

2.1 Diagnóstico y análisis de la situación educativa

El diagnóstico de la situación educativa se llevó a cabo a partir de la observación directa del grupo de segundo grado de educación secundaria durante las jornadas de práctica profesional, así como del análisis de las actividades realizadas en el aula y de las producciones escritas de los alumnos. Este proceso permitió identificar las principales características contextuales, académicas y actitudinales que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, particularmente en lo relacionado con la comprensión lectora, entendida como una habilidad fundamental para el acceso al conocimiento y la participación escolar (SEP, 2019).

Desde el inicio de la práctica docente, se observó que el grupo presenta una participación desigual durante las actividades que implican la lectura y la expresión escrita. Mientras algunos alumnos muestran disposición para intervenir y compartir sus ideas, otros se mantienen reservados, con escasa participación y dificultades para expresar por escrito lo que comprenden de los textos trabajados en clase. Esta situación coincide con lo señalado por la Secretaría de Educación Pública, al identificar que una proporción importante de estudiantes de secundaria presenta dificultades para interpretar textos y expresar ideas de manera clara y coherente (SEP, 2019).

En cuanto a las características contextuales del grupo, se identificó que los alumnos provienen de entornos sociales diversos, con experiencias lectoras limitadas fuera del ámbito escolar. Durante las sesiones se observó que la lectura no forma parte de las prácticas cotidianas de la mayoría de los estudiantes, lo que repercute directamente en su desempeño académico. Diversos estudios han señalado que la falta de hábitos lectores incide negativamente en el desarrollo de la comprensión lectora y en la capacidad de los alumnos para establecer relaciones entre la información escrita y su contexto (OCDE, 2023).

En el ámbito académico, el diagnóstico permitió reconocer que los alumnos presentan mayores dificultades cuando los textos requieren un nivel de comprensión

inferencial o reflexiva. La mayoría logra recuperar información literal; sin embargo, se les dificulta identificar ideas principales, establecer relaciones entre párrafos y formular inferencias. Esta situación ha sido ampliamente documentada en evaluaciones nacionales e internacionales, las cuales señalan que un alto porcentaje de estudiantes se concentra en niveles básicos de desempeño lector, con limitaciones para analizar y reflexionar sobre los textos (OCDE, 2023).

Asimismo, se detectó que muchos alumnos recurren de manera constante a la repetición de palabras, muletillas y expresiones informales al momento de escribir, lo cual afecta la claridad y fluidez de sus producciones escritas. Estas dificultades están estrechamente relacionadas con un vocabulario limitado y con la escasa práctica de la lectura comprensiva, aspectos que influyen directamente en la calidad de la expresión escrita (SEP, 2019).

Desde el punto de vista actitudinal, se observó que algunos estudiantes muestran desinterés hacia las actividades de lectura cuando estas se presentan de manera tradicional o desvinculadas de su realidad. No obstante, cuando las actividades se relacionan con experiencias personales, temas de interés o dinámicas participativas, se aprecia una mayor disposición para leer, escribir y compartir ideas. Esta observación se relaciona con el enfoque sociocultural de la lectura, el cual plantea que la comprensión lectora se fortalece cuando los textos adquieren sentido para los estudiantes y se vinculan con su contexto (SEP, 2022).

El análisis de la situación educativa también evidenció la necesidad de fortalecer la confianza de los alumnos para expresarse por escrito. En varios casos, la falta de participación no se debe únicamente a dificultades cognitivas, sino al temor de equivocarse o ser señalados por sus compañeros. Este aspecto resulta relevante, ya que el desarrollo de la comprensión lectora implica no solo procesos cognitivos, sino también condiciones emocionales y sociales que favorezcan la participación activa de los estudiantes (SEP, 2018).

Este diagnóstico permitió identificar que la comprensión lectora representa una de las principales áreas de oportunidad del grupo, ya que incide directamente en el

desempeño académico y en la participación escolar. Estas condiciones hicieron evidente la necesidad de diseñar un plan de acción orientado a fortalecer dicha habilidad mediante actividades didácticas significativas, acordes con las características contextuales y las necesidades reales de los alumnos.

2.2 Descripción y focalización del problema

A partir del trabajo de observación realizado durante las jornadas de práctica profesional, fue posible identificar una problemática central que atraviesa el proceso de enseñanza y aprendizaje del grupo de segundo grado de educación secundaria: las dificultades persistentes en la comprensión lectora. Esta situación se manifestó de manera constante en distintas actividades del aula, especialmente aquellas que implicaban la lectura de textos y la elaboración de producciones escritas a partir de ellos.

De acuerdo con lo observado en el grupo, la comprensión lectora de los alumnos se limita, en muchos casos, a un nivel superficial. Los estudiantes logran identificar información explícita en los textos, pero presentan dificultades cuando se les solicita interpretar el sentido global, relacionar ideas, emitir opiniones fundamentadas o reconstruir el significado del texto con sus propias palabras.

Esta situación coincide con lo señalado por Solé, quien explica que la comprensión lectora no se reduce a decodificar palabras, sino que implica un proceso activo de construcción de significado en el que el lector dialoga con el texto desde sus conocimientos previos y su contexto (Solé, 2018).

Uno de los elementos más evidentes del problema es la fragmentación de las ideas que los alumnos construyen a partir de la lectura. Durante diversas actividades, se observó que los estudiantes recuperan datos aislados del texto sin lograr articularlos en una idea coherente. Esta fragmentación se refleja tanto en sus respuestas orales como en sus producciones escritas, las cuales suelen carecer de organización, claridad y cohesión. Cassany señala que cuando los lectores no logran establecer relaciones entre las partes del texto, la comprensión se vuelve frágil y se dificulta la elaboración de interpretaciones más profundas (Cassany, 2017).

Asimismo, se identificaron dificultades relacionadas con el reconocimiento y uso del vocabulario, lo que impacta directamente en la comprensión lectora. Muchos alumnos muestran un repertorio léxico limitado, lo que les impide comprender con precisión el contenido de los textos y expresarse de manera clara al escribir.

Durante las actividades, fue frecuente el uso repetitivo de las mismas palabras, muletillas y expresiones informales, lo cual empobrece sus producciones escritas y limita su capacidad para comunicar ideas complejas. Diversos estudios han señalado que el desarrollo del vocabulario es un factor clave para la comprensión lectora, ya que permite acceder a significados más amplios y matizados del texto (Nation, 2017).

Otro aspecto relevante del problema es la dificultad para realizar inferencias, habilidad fundamental para comprender textos más allá de lo literal. En el grupo se observó que, ante preguntas que requieren deducir información implícita, anticipar consecuencias o interpretar intenciones del autor, los alumnos muestran inseguridad y respuestas poco elaboradas.

Esta dificultad coincide con investigaciones recientes que señalan que muchos estudiantes de secundaria presentan limitaciones en los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora, lo que afecta su desempeño académico en distintas asignaturas (OECD, 2023).

En el plano actitudinal, el problema se ve reforzado por un bajo interés hacia la lectura escolar. Durante la práctica se identificó que varios alumnos perciben la lectura como una actividad obligatoria y poco significativa, lo que se traduce en una participación limitada y en una actitud pasiva frente a las actividades de comprensión lectora. Sin embargo, cuando las lecturas se vinculan con experiencias personales, temas cercanos a su realidad o dinámicas participativas, se observa una mayor disposición para leer y escribir. Este aspecto es relevante, ya que diversos autores destacan que la motivación es un componente esencial del proceso lector y que la comprensión mejora cuando el lector encuentra sentido y relevancia en los textos que aborda (Guthrie & Klauda, 2016).

La inseguridad para expresarse por escrito constituye otro elemento que agrava la problemática. En el grupo se observó que algunos alumnos evitan participar en actividades escritas por temor a equivocarse o a ser juzgados por sus compañeros.

Esta situación limita las oportunidades de practicar la lectura comprensiva y la escritura reflexiva, elementos indispensables para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Investigaciones recientes destacan que los factores emocionales y sociales influyen de manera significativa en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y que un ambiente de aula seguro y respetuoso favorece la participación y la construcción de significado (Afflerbach, 2016).

La focalización del problema permitió reconocer que las dificultades en la comprensión lectora no se deben a un solo factor, sino a la interacción de elementos cognitivos, lingüísticos y actitudinales. No se trata únicamente de que los alumnos no comprendan los textos, sino de que enfrentan obstáculos para darles significado, relacionarlos con su experiencia y expresarlos de manera clara y coherente por escrito. Esta situación repercute directamente en su desempeño escolar, ya que la lectura es una herramienta transversal que influye en el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento.

A partir de este análisis, se delimitó que la intervención debía centrarse en fortalecer la comprensión lectora como un proceso activo, promoviendo estrategias que ayuden a los alumnos a interpretar textos, organizar ideas, ampliar su vocabulario y expresarse con mayor seguridad. Esta focalización permitió orientar el plan de acción hacia actividades didácticas que partan de la experiencia de los alumnos, fomenten la reflexión y favorezcan la participación, en lugar de limitarse a ejercicios mecánicos de lectura.

En este sentido, el problema se concreta en la necesidad de diseñar e implementar actividades didácticas que favorezcan la comprensión lectora de manera gradual y significativa, atendiendo las características del grupo y sus necesidades reales. La focalización realizada no solo permitió identificar las dificultades existentes, sino también reconocer las posibilidades de mejora a partir de una intervención pedagógica

intencionada, lo que da sentido y coherencia al plan de acción que se desarrolla en los apartados siguientes del presente informe.

2.3 Propósitos del plan de acción

El diseño del plan de acción parte de la necesidad de atender de manera intencionada y sistemática las dificultades identificadas en la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de educación secundaria. A partir del diagnóstico y de la focalización del problema, se establecieron propósitos claros que orientan la intervención didáctica, con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades lectoras que permitan a los estudiantes interactuar con los textos de manera más profunda, reflexiva y significativa.

Los propósitos del plan de acción no se conciben únicamente como metas académicas, sino como orientaciones pedagógicas que guían el trabajo docente durante la práctica profesional. En este sentido, se busca que las actividades propuestas respondan a las necesidades reales del grupo, considerando sus características, intereses y niveles de desempeño, y que contribuyan a generar experiencias lectoras que fortalezcan la comprensión escrita y la expresión de ideas.

Diversos autores señalan que la comprensión lectora se desarrolla cuando el lector participa activamente en la construcción del significado, pone en juego sus conocimientos previos y reflexiona sobre lo que lee (Solé, 2018). Desde esta perspectiva, los propósitos del plan de acción se centran en promover procesos de lectura que vayan más allá de la decodificación, favoreciendo la interpretación, el análisis y la reflexión crítica de los textos.

Propósito general

Fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de educación secundaria mediante la implementación de actividades didácticas que promuevan la interpretación de textos, la organización de ideas y la expresión escrita clara y coherente, a partir de experiencias lectoras significativas y contextualizadas.

Este propósito general se relaciona directamente con la problemática identificada en el grupo, ya que busca atender las dificultades observadas en la comprensión de textos, la

fragmentación de ideas y la inseguridad para expresarse por escrito. Asimismo, responde a la necesidad de concebir la lectura como un proceso activo y social, en el que los alumnos puedan interactuar con los textos y construir significado de manera progresiva (Cassany, 2017).

Propósitos específicos

Derivado del propósito general, se establecieron los siguientes propósitos específicos, los cuales orientan de manera más concreta el desarrollo de las actividades didácticas incluidas en el plan de acción:

Desarrollar estrategias lectoras antes, durante y después de la lectura, que permitan a los alumnos anticipar el contenido de los textos, identificar ideas principales, establecer relaciones entre la información y reflexionar sobre lo leído. Este propósito se fundamenta en la idea de que la comprensión lectora se fortalece cuando el lector utiliza estrategias de manera consciente y sistemática (Afflerbach, 2016).

Favorecer la interpretación y el análisis de textos de distintos tipos, con el fin de que los alumnos puedan comprender no solo la información explícita, sino también los significados implícitos y las intenciones comunicativas del texto. Diversos estudios destacan que el desarrollo de la comprensión inferencial es clave para el aprendizaje en educación secundaria (OECD, 2023).

Ampliar el vocabulario de los alumnos, promoviendo el uso de nuevas palabras en contextos significativos, tanto en la lectura como en la escritura. El fortalecimiento del vocabulario resulta esencial para mejorar la comprensión lectora y la claridad en la expresión escrita, ya que permite a los estudiantes acceder a significados más precisos y elaborar ideas con mayor profundidad (Nation, 2017).

Promover la expresión escrita de ideas de manera clara, coherente y organizada, mediante actividades que incentiven la elaboración de comentarios, paráfrasis, narraciones y opiniones a partir de los textos leídos. Este propósito responde a la

observación de que muchos alumnos presentan dificultades para estructurar sus ideas por escrito y recurren a la repetición de palabras o expresiones informales

Incrementar la participación y la confianza de los alumnos en actividades de lectura y escritura, generando un ambiente de aula que favorezca el respeto, la escucha y la valoración de las aportaciones individuales. La literatura educativa señala que un clima de aula seguro y motivador contribuye de manera significativa al desarrollo de habilidades lectoras y comunicativas (Guthrie & Klauda, 2016).

Fomentar la reflexión metacognitiva sobre el proceso lector, invitando a los alumnos a reconocer cómo comprenden los textos, qué estrategias utilizan y cuáles les resultan más útiles para mejorar su comprensión. La metacognición es un elemento clave para que los estudiantes se conviertan en lectores más autónomos y conscientes de su propio aprendizaje (Afflerbach, 2016).

Estos propósitos específicos se encuentran estrechamente vinculados entre sí y responden a una visión integral de la comprensión lectora, entendida como un proceso que involucra aspectos cognitivos, lingüísticos y actitudinales. Su formulación permitió orientar el diseño del plan de acción hacia actividades didácticas coherentes con las necesidades del grupo y con los objetivos formativos de la práctica profesional.

2.4 Estrategias didácticas del plan de acción

El diseño e implementación del plan de acción para el fortalecimiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de secundaria se sustenta en una revisión teórica que permite comprender el fenómeno educativo desde distintos niveles de análisis. Esta revisión no se concibe como un apartado aislado, sino como un soporte que explica y justifica las decisiones tomadas durante la práctica docente, particularmente en relación con las estrategias aplicadas, las formas de interacción en el aula y los procesos de evaluación empleados.

Desde esta perspectiva, el plan de acción se apoya en presupuestos psicopedagógicos, metodológicos y técnicos que reconocen a la comprensión lectora

como una habilidad compleja, situada y en constante construcción, especialmente durante la etapa de la adolescencia.

Presupuestos psicopedagógicos

La comprensión lectora ha sido reconocida como un proceso cognitivo y sociocultural que va más allá de la simple decodificación del texto escrito. Implica la capacidad del lector para construir significados, relacionar la información nueva con conocimientos previos, interpretar intenciones comunicativas y reflexionar críticamente sobre lo leído. En el nivel de educación secundaria, este proceso adquiere una relevancia particular, ya que los alumnos se encuentran en una etapa de transición cognitiva, emocional y social que influye directamente en su forma de interactuar con los textos.

Solé (2016) señala que comprender un texto supone una actividad mental activa en la que el lector formula hipótesis, anticipa información, verifica su comprensión y ajusta sus interpretaciones conforme avanza la lectura. Esta postura resulta fundamental para el plan de acción desarrollado, ya que las dificultades observadas en el grupo no se relacionan únicamente con el reconocimiento de palabras, sino con la incapacidad de identificar ideas principales, realizar inferencias y expresar opiniones fundamentadas a partir de la lectura.

Desde una perspectiva sociocultural, Cassany (2019) sostiene que la lectura es una práctica social que se aprende en interacción con otros, lo cual implica que el aula debe convertirse en un espacio donde los textos se discuten, se comentan y se resignifican colectivamente. Esta concepción coincide con las actividades aplicadas durante la práctica profesional, donde se promovieron el comentario, la paráfrasis, el debate y la reconstrucción de experiencias como estrategias para favorecer la comprensión escrita.

Kalman (2018) aporta que la lectura y la escritura adquieren sentido cuando se vinculan con contextos reales y significativos para los estudiantes. En este sentido, las dificultades en comprensión lectora no deben interpretarse como carencias individuales, sino como resultado de prácticas escolares que, en ocasiones, no logran conectar los

textos con la experiencia cotidiana de los alumnos. El plan de acción se orientó precisamente a generar experiencias lectoras cercanas a los intereses y vivencias de los adolescentes, permitiendo una mayor apropiación del contenido textual.

Ferreiro (2017) enfatiza que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso continuo que se ve favorecido cuando los estudiantes tienen oportunidades constantes de interactuar con diversos tipos de textos y de expresar sus ideas de manera oral y escrita. Desde esta postura, las actividades implementadas durante la intervención docente buscaron ofrecer múltiples espacios de participación, evitando que la lectura se redujera a una actividad mecánica o individual.

Asimismo, Vigotsky, retomado por autores contemporáneos como Coll (2018), permite comprender que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y la mediación docente. En el caso de la comprensión lectora, el acompañamiento del docente resulta clave para guiar la interpretación de los textos y favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Esta mediación estuvo presente durante la práctica profesional mediante la orientación constante, la retroalimentación y la creación de un ambiente de confianza que facilitó la expresión escrita de los alumnos.

Presupuestos metodológicos

Desde el enfoque metodológico, el plan de acción se fundamenta en una concepción comunicativa y funcional de la enseñanza del lenguaje, la cual plantea que los alumnos aprenden a leer y escribir en la medida en que participan en prácticas sociales del lenguaje con sentido y propósito. Esta visión coincide con los planteamientos curriculares vigentes, pero también con aportaciones teóricas que subrayan la importancia de metodologías activas en el aula.

Camps (2017) señala que la enseñanza de la comprensión lectora debe organizarse mediante estrategias que se desarrollen antes, durante y después de la lectura, permitiendo a los estudiantes activar conocimientos previos, monitorear su comprensión y reflexionar sobre el contenido textual. Este principio metodológico se retoma en el plan de acción al estructurar actividades que preparan al alumno para la

lectura, lo acompañan durante el proceso y lo invitan a expresar su interpretación al finalizar.

Díaz Barriga (2019) plantea que las estrategias didácticas deben promover la participación activa del alumno y favorecer la construcción colectiva del conocimiento. Desde esta postura, las actividades aplicadas durante la práctica profesional priorizaron el trabajo grupal, la discusión y el intercambio de ideas, lo que permitió que los alumnos aprendieran no solo del texto, sino también de las interpretaciones de sus compañeros.

Por su parte, Lerner (2018) destaca que formar lectores competentes implica ofrecer situaciones de lectura en las que los estudiantes tengan un propósito claro y significativo. En este sentido, el plan de acción evitó actividades aisladas o descontextualizadas, privilegiando proyectos y secuencias didácticas que integraran la lectura y la escritura como herramientas para comprender y comunicar ideas.

Asimismo, Zabalza (2017) señala que la planificación didáctica debe responder a las necesidades reales del grupo y no limitarse a la aplicación rígida de contenidos. Esta idea se refleja en el diseño del plan de acción, el cual se construyó a partir del diagnóstico del grupo y se ajustó conforme se observaban avances o dificultades en la comprensión escrita de los alumnos.

Presupuestos técnicos

En el ámbito técnico, el plan de acción considera la importancia de utilizar instrumentos de evaluación que permitan dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los alumnos, particularmente en lo relacionado con la comprensión lectora. La evaluación se concibe como un proceso formativo que acompaña el desarrollo de las habilidades lectoras y no únicamente como una medición final.

Hernández Sampieri (2018) señala que la observación sistemática y el análisis de producciones escritas constituyen herramientas fundamentales para identificar avances, dificultades y áreas de oportunidad en el aprendizaje. En concordancia con esta postura, durante la práctica profesional se utilizaron rúbricas, registros de participación y

evidencias escritas para valorar aspectos como la claridad, la fluidez y el uso del vocabulario.

Perrenoud (2017) destaca que la evaluación debe contribuir a la regulación del aprendizaje, lo cual implica ofrecer retroalimentación constante que permita a los estudiantes reconocer sus propios avances y mejorar sus desempeños. Este principio se aplicó al orientar a los alumnos sobre el uso adecuado del lenguaje, la organización de ideas y la necesidad de evitar la repetición de palabras.

Finalmente, Sanmartí (2020) enfatiza que la evaluación formativa favorece la autonomía del alumno al hacerlo consciente de su proceso de aprendizaje. En este sentido, el uso de instrumentos claros y criterios explícitos permitió que los estudiantes comprendieran qué se esperaba de sus producciones escritas y reflexionaran sobre su propio desempeño.

2.5 Plan de acción: acciones y estrategias definidas como alternativas de solución

El plan de acción diseñado para atender la problemática de la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado de secundaria se construyó a partir del diagnóstico previo del grupo y de la focalización del problema identificada en los apartados anteriores. Dicho plan no surge como una propuesta aislada o improvisada, sino como una respuesta pedagógica intencionada, reflexiva y contextualizada, orientada a mejorar la comprensión escrita de los alumnos mediante actividades didácticas coherentes con su realidad escolar y social.

Desde esta perspectiva, el plan de acción se concibe como un proceso cíclico y dinámico que integra seis momentos fundamentales: intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión. Cada uno de estos momentos se articula con los demás, permitiendo ajustar la intervención docente conforme se desarrollan las actividades y se identifican avances o dificultades en los alumnos.

La intención principal del plan de acción es fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado, reconociendo que esta habilidad es fundamental para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y para la participación activa de los

estudiantes en las prácticas sociales del lenguaje. A partir de lo observado durante las jornadas de práctica, se identificó la necesidad de intervenir de manera sistemática para atender las dificultades relacionadas con la identificación de ideas principales, la interpretación de textos, la expresión de opiniones y la organización de ideas de forma escrita.

Esta intención se encuentra estrechamente vinculada con el enfoque de la lectura como práctica social, ya que no se busca únicamente que los alumnos comprendan textos desde un nivel literal, sino que logren reflexionar sobre lo leído, emitir juicios personales y relacionar la información con su contexto. En este sentido, el plan de acción tiene como finalidad generar experiencias lectoras significativas que favorezcan la participación, el diálogo y la construcción colectiva del significado.

La planificación del plan de acción se realizó tomando en cuenta las características del grupo, el contexto escolar y las necesidades detectadas en el diagnóstico. Para ello, se diseñaron secuencias didácticas que integran actividades de lectura y escritura de manera gradual, considerando distintos tipos de textos y estrategias que permitieran a los alumnos involucrarse activamente en el proceso lector.

Durante la planificación se definieron los propósitos de cada actividad, los materiales necesarios, el tiempo estimado para su desarrollo y los criterios de evaluación que permitirían valorar el avance de los alumnos. Asimismo, se consideró la importancia de crear un ambiente de confianza en el aula, donde los estudiantes se sintieran seguros para expresar sus ideas sin temor a equivocarse o ser señalados por sus compañeros.

La planificación también contempló la flexibilidad como un elemento clave, permitiendo realizar ajustes conforme se desarrollaban las actividades y se observaban las respuestas del grupo. De esta manera, el plan de acción no se concibió como una estructura rígida, sino como una guía que orienta la intervención docente y se adapta a las dinámicas reales del aula.

La fase de acción corresponde a la implementación de las actividades didácticas diseñadas durante la planificación. En esta etapa, se llevaron a cabo diversas estrategias

orientadas a promover la comprensión lectora, tales como la lectura guiada, el comentario escrito, la paráfrasis, el debate, la reconstrucción de experiencias significativas y la producción de textos creativos.

Estas actividades se desarrollaron de manera progresiva, iniciando con ejercicios sencillos que permitieran a los alumnos familiarizarse con la expresión escrita, para posteriormente avanzar hacia tareas que requerían mayor nivel de reflexión y argumentación. Durante la implementación, el docente asumió un rol mediador, orientando a los alumnos en la interpretación de los textos, planteando preguntas detonadoras y favoreciendo la participación voluntaria.

La acción se caracterizó por priorizar la interacción entre los alumnos y el trabajo colectivo, reconociendo que el intercambio de ideas contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora. Asimismo, se buscó diversificar los tipos de textos y actividades para mantener el interés de los estudiantes y responder a sus distintos estilos de aprendizaje.

La observación constituyó un elemento central del plan de acción, ya que permitió registrar de manera sistemática las reacciones, actitudes y avances de los alumnos durante el desarrollo de las actividades. A través de la observación directa, se identificaron cambios en la participación de los estudiantes, así como en la forma en que expresaban sus ideas de manera escrita y oral.

Durante esta fase, se prestó especial atención a aspectos como la claridad de las ideas, la fluidez en la expresión, el uso del vocabulario y la disposición de los alumnos para participar en las actividades propuestas. La observación también permitió detectar dificultades persistentes, como la repetición de palabras o el uso de muletillas, las cuales fueron atendidas mediante orientaciones específicas durante las sesiones.

Esta fase resultó fundamental para tomar decisiones oportunas y realizar ajustes en la intervención docente, asegurando que el plan de acción respondiera a las necesidades reales del grupo.

2.5.1 Evaluación del plan de acción

La evaluación del plan de acción se concibió como un proceso formativo y continuo, orientado a valorar el progreso de los alumnos en la comprensión lectora y no únicamente los productos finales. Para ello, se utilizaron diversos instrumentos de evaluación, tales como rúbricas, listas de cotejo, registros de participación y análisis de producciones escritas.

La evaluación permitió identificar avances significativos en algunos alumnos, particularmente en lo relacionado con la claridad de ideas, la organización del discurso escrito y la disminución del uso de muletillas. Asimismo, evidenció que no todos los estudiantes avanzaron al mismo ritmo, lo cual reafirma la importancia de considerar la diversidad de procesos de aprendizaje presentes en el aula.

Los resultados de la evaluación sirvieron como base para retroalimentar a los alumnos, destacando sus logros y señalando áreas de oportunidad de manera constructiva, con el objetivo de fortalecer su confianza y motivación hacia la lectura y la escritura.

2.5.2 Reflexión sobre la intervención docente

La reflexión constituye el cierre del ciclo del plan de acción y permite analizar de manera crítica la intervención docente realizada. A partir de esta reflexión, se reconoce que las actividades implementadas contribuyeron a favorecer la comprensión lectora de los alumnos, especialmente cuando se trató de estrategias vinculadas con su experiencia personal y su contexto social.

Asimismo, la reflexión permitió identificar que el éxito del plan de acción dependió en gran medida de la creación de un ambiente de confianza y del acompañamiento constante del docente. También se reconoce que, si bien se lograron avances importantes con algunos alumnos, es necesario continuar fortaleciendo la práctica docente para atender a aquellos estudiantes que mostraron menor participación o resistencia a las actividades de lectura y escritura.

En este sentido, el plan de acción no se considera un proceso concluido, sino una experiencia de aprendizaje tanto para los alumnos como para la docente en formación, que permite repensar y mejorar las estrategias de intervención en futuras prácticas profesionales.

2.6 Descripción de las prácticas de interacción en el aula

Durante la implementación del plan de acción en el grupo de segundo grado de secundaria, las prácticas de interacción en el aula adquirieron un papel central en el desarrollo de la comprensión lectora, ya que fue a través de estas interacciones donde se hicieron visibles tanto las dificultades iniciales de los alumnos como los avances logrados a lo largo de las jornadas de práctica. La interacción en el aula no se limitó a la relación docente–alumno, sino que incluyó de manera constante el intercambio entre los propios estudiantes, permitiendo que la lectura y la escritura se vivieran como procesos colectivos y no como actividades aisladas.

Desde los primeros acercamientos al grupo, se observó que la interacción durante las clases de Español estaba marcada por una participación limitada, respuestas breves y, en algunos casos, por la renuencia a expresar ideas de manera escrita. Muchos alumnos mostraban inseguridad al momento de compartir sus opiniones, lo que se reflejaba en textos cortos, poco desarrollados o con ideas fragmentadas. Ante esta situación, las prácticas de interacción se orientaron a generar un ambiente de confianza que favoreciera la participación gradual de los estudiantes, respetando sus tiempos y reconociendo sus aportaciones como parte fundamental del proceso de aprendizaje.

A lo largo de las sesiones, se promovió una interacción constante mediante actividades que requerían la participación activa de los alumnos, tanto de forma individual como grupal. Las actividades de comentario escrito, paráfrasis y reconstrucción de experiencias personales permitieron que los estudiantes interactuaran con los textos desde una postura más personal, relacionando lo leído con su contexto y sus vivencias. Esta forma de interacción resultó significativa, ya que facilitó que alumnos que usualmente permanecían en silencio comenzaran a participar de manera más frecuente.

La interacción en el aula también se vio fortalecida a través de la discusión grupal, en la cual los alumnos compartían sus interpretaciones de los textos y contrastaban puntos de vista con sus compañeros. Estas discusiones no solo favorecieron la comprensión lectora, sino que también permitieron observar cómo los estudiantes iban construyendo sus ideas de manera más organizada y coherente. En este proceso, la docente en formación desempeñó un papel mediador, guiando la conversación, retomando aportaciones relevantes y formulando preguntas que invitaban a profundizar en el análisis del texto.

La lectura en voz alta constituyó otra práctica de interacción relevante, ya que permitió a los alumnos escuchar distintas formas de entonación y comprender mejor el sentido del texto. Esta actividad generó un ambiente de colaboración, en el que los estudiantes se apoyaban entre sí y mostraban mayor disposición para participar. A diferencia de las primeras sesiones, en las que era necesario solicitar la participación de los alumnos, con el avance del plan de acción se observó una participación más espontánea, lo que evidenció un mayor interés por la lectura.

En el desarrollo de las prácticas de interacción, se prestó especial atención al acompañamiento de los alumnos durante la producción de textos escritos. La docente en formación brindó orientaciones claras sobre la organización de ideas, el uso adecuado del vocabulario y la necesidad de evitar la repetición constante de palabras. Estas orientaciones se realizaron de manera respetuosa y formativa, priorizando la retroalimentación constructiva y evitando señalar errores de forma negativa, lo cual contribuyó a que los alumnos se sintieran más seguros al expresarse.

Asimismo, se promovió la interacción mediante actividades colaborativas, como el trabajo en equipos para la realización de debates y la elaboración de textos conjuntos. Estas actividades permitieron que los estudiantes compartieran responsabilidades, negociaran significados y construyeran acuerdos, fortaleciendo no solo la comprensión lectora, sino también habilidades sociales como la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás.

Para dar seguimiento a estas prácticas de interacción, se utilizaron diversos instrumentos que permitieron registrar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Entre estos instrumentos se encuentran las rúbricas de evaluación, las listas de cotejo, los registros de participación y el análisis de producciones escritas. Las rúbricas facilitaron la valoración de aspectos como la claridad de las ideas, la fluidez en la expresión escrita y el uso del vocabulario, mientras que los registros de participación permitieron observar cambios en la frecuencia y calidad de las intervenciones de los estudiantes.

El análisis de las producciones escritas resultó especialmente relevante, ya que permitió identificar avances en la comprensión lectora y en la organización del discurso escrito. A través de este análisis, se observó que algunos alumnos comenzaron a desarrollar textos más extensos y coherentes, con una mejor estructuración de ideas y una mayor claridad en la expresión. Sin embargo, también se identificaron alumnos que continuaron presentando dificultades, lo que evidenció la necesidad de mantener un acompañamiento constante y de seguir fortaleciendo las prácticas de interacción en el aula.

La observación directa funcionó como un instrumento transversal que acompañó todo el proceso de intervención. A través de esta observación, se registraron actitudes, niveles de interés y formas de interacción entre los alumnos, lo que permitió realizar ajustes en las actividades y en la forma de intervención docente. Esta observación evidenció que la participación de los estudiantes aumentó cuando las actividades se relacionaban con su contexto y cuando se sentían escuchados y valorados.

En términos generales, las prácticas de interacción desarrolladas en el aula permitieron reconocer que la comprensión lectora no se fortalece únicamente a través de ejercicios individuales, sino mediante el intercambio constante de ideas y la reflexión colectiva. Si bien los avances no fueron homogéneos en todo el grupo, se observaron cambios positivos en la disposición para participar, en la seguridad al expresarse y en la forma en que los alumnos abordaban los textos escritos.

Estas prácticas también permitieron a la docente en formación reflexionar sobre la importancia de crear espacios de diálogo y participación en el aula, así como de adaptar

las estrategias de intervención a las necesidades reales del grupo. La interacción constante con los alumnos favoreció una mejor comprensión de sus procesos de aprendizaje y permitió ajustar las actividades para responder de manera más efectiva a las dificultades identificadas.

2.7 Lectura pedagógica de las situaciones de aprendizaje vividas durante la práctica

Durante la implementación del plan de acción en el grupo de segundo grado de secundaria, se presentaron diversas situaciones de aprendizaje que permitieron analizar de manera profunda cómo los alumnos se relacionan con la lectura y la escritura dentro del aula. Estas situaciones no se manifestaron de forma aislada, sino como parte de un proceso continuo en el que influyeron factores cognitivos, emocionales, sociales y pedagógicos. La lectura pedagógica de estas experiencias permitió comprender que las dificultades observadas en los alumnos no responden únicamente a una falta de conocimientos, sino a procesos de aprendizaje complejos que se construyen a lo largo del tiempo.

Una de las situaciones más recurrentes observadas fue la dificultad de los alumnos para organizar y expresar sus ideas de manera escrita. En varias actividades, los estudiantes lograban identificar información general del texto leído, pero al momento de redactar un comentario o una paráfrasis, sus producciones se caracterizaban por ideas fragmentadas, repeticiones constantes y escasa profundidad. Esta situación puede explicarse a partir de lo que plantea Solé (2016), quien señala que la comprensión lectora implica la activación de estrategias cognitivas que permiten al lector interpretar, relacionar y dar sentido al texto, procesos que no siempre se desarrollan de manera espontánea en el contexto escolar.

Asimismo, se observó que algunos alumnos mostraban resistencia inicial hacia las actividades de escritura, manifestando inseguridad o desinterés al enfrentarse a tareas que requerían mayor elaboración textual. Esta actitud puede comprenderse desde los aportes de Ferreiro (2017), quien explica que la relación que los alumnos establecen con la escritura está profundamente marcada por sus experiencias previas en la escuela.

Cuando la escritura ha sido asociada principalmente con la corrección de errores y la evaluación punitiva, los estudiantes tienden a evitarla o a limitar su participación, situación que se hizo evidente durante las primeras sesiones del plan de acción.

Otra situación relevante fue la participación desigual entre los alumnos durante las actividades de lectura y discusión. Mientras algunos estudiantes intervenían con mayor seguridad y frecuencia, otros permanecían en silencio o participaban únicamente cuando se les solicitaba de manera directa. Desde el enfoque sociocultural del aprendizaje, se reconoce que el conocimiento se construye a través de la interacción y la mediación dentro de contextos sociales específicos (Coll, 2018). En este sentido, la baja participación de ciertos alumnos puede interpretarse como la ausencia de espacios suficientemente significativos que les permitan sentirse parte activa del proceso de aprendizaje.

A lo largo de la práctica, se observó que la participación de los alumnos aumentaba cuando las actividades se vinculaban con su contexto y con experiencias cercanas a su vida cotidiana. Este hecho puede explicarse desde la perspectiva de la lectura como práctica social, en la que el sentido de los textos se construye a partir de la interacción entre los lectores y su entorno (Kalman, 2018). Las actividades que permitieron a los alumnos relacionar el contenido de los textos con situaciones reales favorecieron una mayor implicación y un cambio gradual en su actitud hacia la lectura.

Otra situación significativa identificada fue el uso recurrente de muletillas y la repetición de palabras en las producciones escritas de los estudiantes. Este fenómeno fue más evidente en las primeras actividades y comenzó a disminuir conforme se ofreció retroalimentación constante y orientaciones claras para la organización de ideas. De acuerdo con Camps (2017), estas repeticiones suelen estar relacionadas con dificultades en la planificación del discurso escrito, ya que los alumnos aún no dominan estrategias para estructurar y desarrollar sus ideas de manera progresiva. La mejora observada en algunos textos sugiere que la práctica guiada y el acompañamiento docente contribuyen al desarrollo de habilidades de escritura más elaboradas.

Desde el punto de vista metodológico, las situaciones de aprendizaje observadas permiten afirmar que el diseño de actividades secuenciadas y coherentes favorece el fortalecimiento de la comprensión lectora. El aprendizaje adquiere mayor sentido cuando los alumnos participan activamente en situaciones didácticas que les permiten reflexionar sobre su propio proceso y reconocer sus avances y dificultades (Díaz Barriga, 2019). En este sentido, el uso de comentarios escritos, discusiones grupales y ejercicios de paráfrasis permitió a los alumnos involucrarse de manera más consciente en su aprendizaje.

La evaluación formativa también desempeñó un papel relevante en la comprensión de las situaciones de aprendizaje vividas durante la práctica. El uso de rúbricas y registros de participación permitió que los alumnos identificaran aspectos a mejorar en sus producciones escritas y tomaran mayor responsabilidad sobre su proceso. La evaluación, cuando se concibe como una herramienta para aprender y no únicamente para calificar, favorece la autorregulación y el compromiso del estudiante con su aprendizaje (Sanmartí, 2020). Esta postura se reflejó en el grupo, ya que algunos alumnos mostraron mayor disposición para revisar y mejorar sus textos después de recibir retroalimentación clara y respetuosa.

Otra situación observada fue el cambio gradual en la actitud de los alumnos hacia la lectura. Al inicio del plan de acción, la lectura era percibida como una actividad obligatoria y poco significativa; sin embargo, conforme se incorporaron textos acordes a los intereses del grupo y se promovió la lectura compartida, se observó un aumento en la motivación y la participación. La motivación del alumno se incrementa cuando las actividades escolares tienen sentido y relevancia para su contexto, lo cual influye directamente en su disposición para aprender (Zabalza, 2017).

Desde una perspectiva más amplia, las situaciones de aprendizaje vividas durante la intervención evidencian que la comprensión lectora no se fortalece únicamente mediante ejercicios aislados, sino a través de un enfoque integral que considere la interacción, la mediación docente y el contexto del alumno. La observación sistemática del aula permitió registrar actitudes, niveles de interés y formas de interacción, lo que

facilitó la toma de decisiones para ajustar la intervención pedagógica y responder de manera más pertinente a las necesidades del grupo (Hernández Sampieri, 2018).

La lectura pedagógica de estas situaciones también permitió a la docente en formación reflexionar sobre su propio quehacer educativo y reconocer la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza a la diversidad del grupo. No todos los alumnos avanzaron al mismo ritmo, lo cual confirma que el aprendizaje es un proceso individual que se construye de manera colectiva, pero que requiere acompañamiento diferenciado. Esta reflexión resulta fundamental para comprender que los avances parciales forman parte del proceso educativo y no deben interpretarse como fallas del plan de acción.

Finalmente, el uso de referentes teóricos y metodológicos permitió explicar y comprender las situaciones de aprendizaje observadas durante la práctica profesional, otorgando sentido a las dificultades y avances identificados en el aula. Estos referentes se utilizaron como herramientas para interpretar la realidad educativa y fortalecer la intervención docente, contribuyendo a una comprensión más profunda del proceso de enseñanza y aprendizaje y al desarrollo de una propuesta de mejora orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de secundaria.

III. Desarrollo, reflexión y evaluación del a propuesta de mejora

La ejecución del plan de acción se llevó a cabo durante el periodo de prácticas profesionales en el grupo de segundo grado de secundaria, considerando en todo momento las condiciones reales del contexto escolar, las características del grupo y los tiempos disponibles dentro de la jornada escolar. Desde el inicio, se asumió que el plan no podía desarrollarse de manera rígida, sino que requería una implementación flexible que permitiera responder a las dinámicas del aula y a las necesidades que iban surgiendo durante el trabajo con los alumnos.

El plan de acción comenzó a ejecutarse a partir de una planeación previa que contemplaba actividades orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora y la expresión escrita, mismas que se fueron aplicando de forma gradual. Esta planeación sirvió como guía para organizar las sesiones, definir los propósitos de cada actividad y prever los recursos necesarios para su desarrollo (véase Anexo A). Sin embargo, durante la práctica fue evidente que la ejecución del plan exigía ajustes constantes, principalmente en los tiempos destinados a cada actividad y en el nivel de acompañamiento brindado a los alumnos.

En las primeras sesiones, la ejecución del plan se centró en generar un ambiente de confianza que favoreciera la participación de los estudiantes. Se observó que muchos alumnos mostraban inseguridad al momento de expresar sus ideas por escrito, lo que se relacionaba con experiencias previas de evaluación centradas en el error. Ante esta situación, se priorizó la creación de espacios donde los alumnos pudieran participar sin temor a ser señalados, enfatizando que el objetivo principal era mejorar progresivamente sus habilidades y no obtener resultados inmediatos (véase Anexo D).

Conforme avanzó la ejecución del plan de acción, se identificó que las actividades que partían de experiencias cercanas a los alumnos generaban mayor interés y participación. Esto permitió que los estudiantes se involucraran activamente en la lectura de textos y en la producción escrita, mostrando mayor disposición para compartir opiniones, realizar comentarios y participar en discusiones grupales. Dichas observaciones fueron registradas de manera sistemática mediante instrumentos de

seguimiento que permitieron analizar el desarrollo de las sesiones y la respuesta del grupo ante las actividades propuestas (véase Anexo B).

Durante la ejecución del plan, la mediación docente jugó un papel fundamental. La docente en formación acompañó constantemente a los alumnos durante el desarrollo de las actividades, brindando orientaciones claras, realizando preguntas que favorecieran la reflexión y ofreciendo retroalimentación oportuna. Esta mediación permitió que los alumnos comprendieran mejor las consignas, organizaran sus ideas y profundizaran en el análisis de los textos trabajados, evitando que las actividades se redujeran a ejercicios mecánicos de lectura y escritura.

Asimismo, la ejecución del plan evidenció diferencias significativas en el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Mientras algunos lograban avanzar con mayor facilidad en la comprensión de los textos y en la elaboración de producciones escritas, otros requerían un acompañamiento más cercano y tiempos adicionales para completar las actividades. Esta diversidad fue atendida mediante ajustes en la forma de trabajo, permitiendo que cada alumno avanzara a su propio ritmo sin perder de vista los propósitos generales del plan de acción.

Otro aspecto relevante durante la ejecución fue la observación constante de las producciones escritas de los alumnos. A través de estas evidencias, fue posible identificar avances en la organización de ideas, el uso del vocabulario y la claridad en la expresión escrita, así como persistencias en el uso de muletillas y repeticiones léxicas en algunos casos (véase Anexo C). Este análisis permitió realizar ajustes en las actividades posteriores, incorporando ejercicios específicos para atender dichas dificultades.

La ejecución del plan de acción también estuvo influida por factores externos al aula, como actividades institucionales, interrupciones en el horario y situaciones propias de la dinámica escolar. Ante estos escenarios, fue necesario reorganizar algunas sesiones y priorizar actividades que permitieran dar continuidad al proceso de aprendizaje sin perder el sentido de la intervención. Estos ajustes fueron registrados como parte del proceso reflexivo de la práctica profesional, ya que evidencian la necesidad de tomar decisiones pedagógicas en contextos reales.

En términos generales, la ejecución del plan de acción permitió observar una evolución progresiva en la participación de los alumnos y en su disposición para trabajar actividades relacionadas con la comprensión lectora y la expresión escrita. Aunque los avances no fueron homogéneos en todo el grupo, sí se identificaron cambios significativos en la actitud de varios estudiantes, quienes comenzaron a participar con mayor seguridad y a mostrar interés por las actividades propuestas (véase Anexo E).

El análisis de la ejecución del plan de acción pone de manifiesto que la práctica docente implica un proceso constante de observación, ajuste y reflexión. Más allá de aplicar una planeación previamente diseñada, la ejecución requirió tomar decisiones fundamentadas en la realidad del aula, lo que permitió enriquecer la intervención y fortalecer la formación profesional de la docente en formación. En este sentido, el plan de acción no solo contribuyó al desarrollo de los alumnos, sino también a la construcción de una práctica docente más consciente y reflexiva (véase Anexo F).

3.1 Pertinencia y consistencia de la propuesta

La propuesta de intervención didáctica diseñada e implementada durante las prácticas profesionales mostró un alto grado de pertinencia y consistencia al responder de manera directa a las necesidades detectadas en el grupo de segundo grado de secundaria. Desde el diagnóstico inicial se identificaron dificultades relacionadas con la comprensión lectora y la expresión escrita, particularmente en la organización de ideas, el uso limitado del vocabulario y la inseguridad para participar de manera escrita en las actividades escolares. A partir de esta situación, la propuesta se construyó con base en las características reales del contexto escolar y del grupo, lo que permitió que las actividades planteadas fueran significativas y viables.

La pertinencia de la propuesta se evidenció desde el momento en que las actividades lograron captar el interés de los alumnos y generar una mayor disposición para participar. Al diseñar actividades que partían de textos cercanos a su realidad, experiencias personales y problemáticas sociales relevantes, se favoreció que los estudiantes se involucraran activamente en los procesos de lectura y escritura. Esta vinculación entre los contenidos escolares y el contexto de los alumnos permitió que la

comprensión lectora dejara de percibirse como una actividad aislada o meramente académica, y se convirtiera en una herramienta para expresar ideas, opiniones y reflexiones propias.

Asimismo, la propuesta resultó pertinente al considerar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el grupo. Las actividades no se plantearon como ejercicios homogéneos para todos los alumnos, sino que permitieron diversas formas de participación y niveles de profundización. Esto favoreció que los estudiantes con mayores dificultades pudieran integrarse al trabajo sin sentirse excluidos, al mismo tiempo que aquellos con mayor dominio de la lectura y la escritura encontraran espacios para ampliar y enriquecer sus producciones.

En cuanto a la consistencia de la propuesta, se observa una clara relación entre el diagnóstico realizado, los propósitos planteados en el plan de acción y las actividades implementadas en el aula. Cada una de las estrategias utilizadas respondió a los objetivos establecidos previamente, lo que permitió mantener una coherencia interna a lo largo de todo el proceso de intervención. Las actividades no se aplicaron de manera aislada ni improvisada, sino que formaron parte de una secuencia lógica orientada al fortalecimiento progresivo de la comprensión lectora y la expresión escrita.

La consistencia también se manifestó en la continuidad de las actividades a lo largo de las sesiones. Las estrategias implementadas retomaban aprendizajes previos y los profundizaban, evitando rupturas que pudieran generar confusión en los alumnos. De esta manera, los estudiantes lograron identificar un hilo conductor en el trabajo realizado, lo que contribuyó a consolidar los aprendizajes y a dar sentido a las actividades desarrolladas durante la práctica.

Otro elemento que refuerza la consistencia de la propuesta es la congruencia entre los enfoques curriculares y las estrategias didácticas empleadas. La intervención se alineó con los principios que conciben la lectura y la escritura como prácticas sociales del lenguaje, promoviendo la interacción, el diálogo y la reflexión colectiva. Esto permitió que los alumnos no solo leyeran y escribieran para cumplir con una consigna, sino para comunicar ideas, argumentar posturas y construir significados de manera conjunta.

La pertinencia de la propuesta también se reflejó en la forma en que se atendieron las dificultades detectadas durante la ejecución del plan. A partir de la observación y el análisis de las producciones escritas de los alumnos, se realizaron ajustes en las actividades para reforzar aspectos específicos como la claridad en la expresión, la organización de ideas y el uso de vocabulario más preciso. Estos ajustes no rompieron con la estructura original del plan, sino que fortalecieron su coherencia al responder de manera oportuna a las necesidades emergentes del grupo.

Además, la propuesta mostró consistencia al integrar de manera equilibrada actividades de lectura, escritura y expresión oral, reconociendo que estas habilidades se desarrollan de forma interrelacionada. La lectura de textos sirvió como punto de partida para la reflexión y la producción escrita, mientras que la discusión grupal permitió a los alumnos contrastar ideas y enriquecer su comprensión. Esta integración favoreció un aprendizaje más completo y significativo, evitando que la comprensión lectora se trabajara de manera fragmentada.

En términos generales, la pertinencia y consistencia de la propuesta se evidencian en los avances observados en la actitud de los alumnos hacia las actividades de lectura y escritura, así como en la mejora progresiva de sus producciones escritas. Si bien no todos los estudiantes alcanzaron el mismo nivel de desarrollo, la propuesta permitió generar condiciones favorables para el aprendizaje y sentó bases importantes para continuar fortaleciendo la comprensión lectora en el grupo.

Finalmente, el análisis de este apartado permite concluir que la propuesta de intervención didáctica fue adecuada para el contexto en el que se aplicó y coherente con los propósitos establecidos desde el inicio. La experiencia adquirida durante su implementación contribuyó no solo al aprendizaje de los alumnos, sino también al fortalecimiento de la práctica profesional, al permitir reflexionar sobre la importancia de diseñar propuestas flexibles, contextualizadas y consistentes con la realidad del aula.

3.2 Integración de enfoques curriculares en el diseño de actividades

El diseño y la aplicación de las secuencias de actividades que conformaron el plan de acción se sustentaron en la integración de diversos enfoques curriculares que orientan la enseñanza del español en educación secundaria. Estos enfoques no se retomaron únicamente como referentes teóricos, sino que se tradujeron en acciones concretas dentro del aula, permitiendo que las actividades respondieran tanto a los lineamientos curriculares como a las necesidades reales del grupo.

Uno de los enfoques centrales que guió el diseño de las actividades fue aquel que concibe el lenguaje como una práctica social. Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura se entienden como formas de interacción que permiten a los alumnos construir significado, expresar ideas y participar activamente en distintos contextos comunicativos. Este enfoque se reflejó en la selección de textos y en las consignas de trabajo, las cuales buscaron que los estudiantes relacionaran lo leído con su experiencia personal y con situaciones cercanas a su entorno.

La integración de este enfoque se manifestó en actividades que promovieron la interpretación, el análisis y la opinión, más allá de la simple comprensión literal de los textos. Los alumnos fueron invitados a reflexionar sobre lo que leían, a expresar acuerdos o desacuerdos y a justificar sus puntos de vista, lo que favoreció un acercamiento más profundo a la lectura y permitió fortalecer la comprensión lectora como un proceso activo.

Asimismo, el enfoque comunicativo estuvo presente de manera constante en el diseño de las secuencias de actividades. Este enfoque prioriza el uso funcional del lenguaje y reconoce que leer y escribir tiene sentido cuando responde a una intención comunicativa clara. En este sentido, las actividades se plantearon con propósitos definidos, como comunicar una opinión, narrar una experiencia, participar en una discusión o elaborar un texto dirigido a un destinatario específico, lo que permitió que los alumnos comprendieran la utilidad del lenguaje en situaciones reales.

La integración del enfoque comunicativo se evidenció también en la forma de trabajar la producción escrita. Las actividades no se limitaron a solicitar productos finales,

sino que se dio importancia al proceso de escritura, considerando momentos de planificación, redacción y revisión. Este trabajo permitió que los alumnos tomaran conciencia de la organización de ideas y de la necesidad de revisar sus textos para mejorar la claridad y coherencia, aspectos fundamentales para el fortalecimiento de la expresión escrita.

Otro enfoque que se incorporó en el diseño de las actividades fue el sociocultural, el cual reconoce que el aprendizaje se construye a partir de la interacción con otros y con el contexto. Este enfoque se integró al promover actividades colectivas como discusiones grupales, comentarios compartidos y trabajos colaborativos, en los que los alumnos pudieron intercambiar ideas, contrastar interpretaciones y enriquecer su comprensión a partir de las aportaciones de sus compañeros.

La aplicación del enfoque sociocultural permitió que el aula se convirtiera en un espacio de diálogo y construcción conjunta del conocimiento. Los alumnos no trabajaron de manera aislada, sino que participaron en dinámicas que favorecieron el respeto por las opiniones de los demás y la construcción de acuerdos, lo que contribuyó a generar un ambiente de aprendizaje más participativo y significativo.

En relación con las propuestas de mejora, la integración de los enfoques curriculares permitió realizar ajustes pertinentes a las actividades conforme se identificaban necesidades específicas del grupo. Por ejemplo, ante las dificultades detectadas en la organización de ideas y el uso del vocabulario, se incorporaron estrategias que favorecieron la planificación del texto y la reflexión sobre el lenguaje empleado. Estos ajustes mantuvieron coherencia con los enfoques curriculares, ya que reforzaron el carácter comunicativo y social del lenguaje.

La integración de los enfoques curriculares también influyó en la forma de evaluar las actividades. La evaluación se concibió como un proceso formativo, orientado a identificar avances y áreas de oportunidad, más que como un mecanismo de calificación final. Esta visión permitió brindar retroalimentación constante a los alumnos y favorecer la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, fortaleciendo así la comprensión lectora y la producción escrita.

La integración de los enfoques curriculares en el diseño de las actividades permitió construir una intervención didáctica coherente, contextualizada y significativa. Las secuencias de actividades respondieron tanto a los principios curriculares como a las características del grupo, favoreciendo un aprendizaje más profundo y una práctica docente reflexiva. Este proceso evidenció la importancia de traducir los enfoques curriculares en acciones concretas dentro del aula, que impacten de manera directa en el desarrollo de las habilidades lectoras y escritas de los alumnos.

3.3 Desarrollo y transformación de las secuencias de actividades

El desarrollo de las secuencias de actividades que conformaron el plan de acción se llevó a cabo de manera progresiva, atendiendo tanto a los propósitos establecidos desde la planeación como a las necesidades que fueron emergiendo durante la práctica docente. Estas secuencias no se aplicaron como un conjunto de actividades rígidas, sino como un proceso dinámico que permitió ajustes constantes en función de la respuesta de los alumnos, el contexto del aula y las condiciones reales de trabajo.

Desde el inicio, las secuencias se plantearon con la intención de que los alumnos se aproximaran a la lectura y la escritura de una manera menos mecánica y más reflexiva. En las primeras sesiones, las actividades se centraron en generar confianza y familiaridad con los textos, evitando exigir producciones extensas o complejas. Este primer momento fue fundamental, ya que permitió identificar de forma directa las dificultades que los alumnos presentaban al comprender lo que leían y al expresar sus ideas por escrito, tales como la repetición constante de palabras, el uso de muletillas y la dificultad para organizar la información de manera coherente.

A partir de estas primeras secuencias, se observó que muchos alumnos tendían a responder de manera superficial o a limitarse a repetir fragmentos del texto sin lograr una interpretación más profunda. Esta situación evidenció la necesidad de reforzar estrategias que ayudaran a los estudiantes a dialogar con el texto, a formular opiniones propias y a relacionar lo leído con su experiencia personal. En consecuencia, las secuencias posteriores incorporaron actividades de lectura guiada y preguntas

orientadoras que funcionaron como apoyos para profundizar en la comprensión lectora (véase Anexo A).

Conforme avanzó el desarrollo de las secuencias, se introdujeron actividades que exigían un mayor nivel de elaboración escrita. En este segundo momento, se trabajó de manera intencional la organización de ideas antes de escribir, promoviendo el uso de esquemas, listas o notas previas. Estas estrategias respondieron a una de las principales problemáticas detectadas durante el diagnóstico y confirmadas en la práctica, relacionada con la falta de claridad y coherencia en los textos producidos por los alumnos.

Durante la aplicación de estas secuencias, se pudo observar un proceso de transformación gradual en la actitud de los estudiantes hacia la escritura. Al inicio, varios alumnos mostraban resistencia a escribir o evitaban compartir sus producciones; sin embargo, conforme las actividades se volvieron más familiares y los alumnos comprendieron que el error formaba parte del aprendizaje, comenzaron a participar con mayor seguridad. Este cambio de actitud se reflejó tanto en la disposición para escribir como en la voluntad de leer y comentar sus textos frente al grupo, lo cual representó un avance significativo en términos de participación y confianza (véase Anexo C).

En una etapa posterior, las secuencias de actividades incorporaron de manera más sistemática la interacción entre los alumnos. Se promovieron discusiones grupales, comentarios compartidos y trabajos colaborativos que permitieron a los estudiantes confrontar ideas, enriquecer sus interpretaciones y ampliar su comprensión de los textos. Estas actividades resultaron especialmente valiosas, ya que la interacción oral funcionó como un puente entre la lectura y la escritura, ayudando a los alumnos a clarificar sus ideas antes de plasmarlas por escrito.

Durante estas secuencias, se observó que la participación colectiva favorecía la comprensión lectora, pues los alumnos podían escuchar distintas interpretaciones de un mismo texto y reconsiderar su propia postura. Este intercambio de ideas permitió que los estudiantes comprendieran que un texto puede tener múltiples significados y que la lectura no se limita a encontrar una única respuesta correcta. De esta manera, las

secuencias contribuyeron a desarrollar una comprensión más profunda y crítica de los textos trabajados.

Otro momento relevante en el desarrollo de las secuencias fue la incorporación de actividades de revisión y reflexión sobre los textos producidos. En estas actividades, los alumnos analizaron sus propios escritos con la finalidad de identificar repeticiones, muletillas y problemas de claridad en la expresión. Este proceso permitió que los estudiantes tomaran conciencia de sus avances y de los aspectos que aún necesitaban mejorar, favoreciendo una actitud más reflexiva frente a la escritura y fortaleciendo la metacognición.

La transformación observada a lo largo de las secuencias no se limitó únicamente a los productos escritos, sino que también se manifestó en la dinámica del aula. Con el paso de las sesiones, el ambiente de trabajo se volvió más participativo y colaborativo. Los alumnos comenzaron a involucrarse de manera más activa en las actividades, mostrando mayor interés por la lectura y mayor disposición para expresar sus ideas. Este cambio en la dinámica del grupo fue resultado tanto de las estrategias implementadas como de la mediación docente constante.

Es importante señalar que el proceso de transformación no fue uniforme ni lineal en todos los alumnos. Mientras algunos mostraron avances significativos en un corto periodo de tiempo, otros requirieron un acompañamiento más cercano y constante. Estas diferencias fueron atendidas mediante ajustes en las actividades y en la forma de intervención, permitiendo que cada alumno avanzara a su propio ritmo sin perder de vista los objetivos generales del plan de acción.

Asimismo, durante el desarrollo de las secuencias se presentaron diversas situaciones propias del contexto escolar, como interrupciones en el horario, actividades institucionales y limitaciones de tiempo. Estas situaciones obligaron a replantear algunas actividades y a priorizar aquellas que resultaban más relevantes para el logro de los propósitos establecidos. Lejos de afectar el proceso, estos ajustes fortalecieron la práctica docente al evidenciar la necesidad de tomar decisiones pedagógicas flexibles y fundamentadas en la realidad del aula.

En términos generales, el desarrollo de las secuencias de actividades permitió observar un proceso de transformación tanto en los alumnos como en la práctica docente. Los estudiantes mostraron avances en la comprensión lectora, una mayor claridad en la expresión escrita y una actitud más positiva hacia las actividades de lectura y escritura. Al mismo tiempo, la experiencia permitió fortalecer la reflexión sobre la enseñanza, la importancia de la planificación flexible y el valor de la observación constante como herramientas para mejorar la práctica profesional.

Este análisis evidencia que las secuencias de actividades no solo funcionaron como un medio para atender una problemática específica, sino también como un espacio de aprendizaje y crecimiento profesional. La transformación observada a lo largo del proceso reafirma la importancia de diseñar intervenciones didácticas contextualizadas, reflexivas y abiertas al ajuste continuo, que respondan tanto a las necesidades de los alumnos como a los retos reales de la práctica docente.

3.4 Pertinencia en el uso de recursos

La pertinencia en el uso de recursos durante la ejecución del plan de acción fue un elemento central para el desarrollo de las actividades y para el acompañamiento del aprendizaje de los alumnos. Los recursos empleados no se limitaron a materiales físicos, sino que incluyeron también el tiempo, el espacio, los instrumentos de seguimiento y la mediación docente, los cuales se articularon de manera consciente para responder a las necesidades detectadas en el grupo y a los propósitos del plan de acción.

Uno de los recursos más relevantes fue el texto escrito, entendido como el eje a partir del cual se desarrollaron las actividades de comprensión lectora y expresión escrita. Los textos seleccionados se eligieron considerando el nivel de los alumnos, su cercanía con los contenidos trabajados y su relación con el contexto sociocultural del grupo. Esta selección permitió que los alumnos se aproximaran a la lectura con mayor interés, favoreciendo la participación y el intercambio de ideas durante las actividades.

El uso de material impreso, como hojas de trabajo y fragmentos de textos, permitió que los alumnos contaran con un soporte físico para subrayar, anotar y volver sobre la

información cuando lo consideraban necesario. Este recurso fue especialmente pertinente para aquellos alumnos que requerían releer los textos varias veces para comprender su contenido, ya que les permitió avanzar a su propio ritmo sin depender exclusivamente de la lectura colectiva.

Asimismo, se emplearon recursos gráficos como esquemas, cuadros y organizadores visuales que funcionaron como apoyos para la organización de ideas. Estos recursos facilitaron que los alumnos identificaran la información más relevante, establecieran relaciones entre conceptos y estructuraran mejor sus producciones escritas. El uso de apoyos visuales resultó fundamental para atender las dificultades relacionadas con la coherencia y la claridad en la expresión escrita, aspectos que habían sido identificados desde el diagnóstico.

El cuaderno del alumno se convirtió en un recurso clave para el seguimiento del proceso de aprendizaje. A través de este medio, los estudiantes registraron borradores, reflexiones, respuestas a las actividades y versiones finales de sus textos. Este recurso permitió observar de manera concreta la evolución de la escritura de cada alumno, así como identificar avances y persistencias en las dificultades detectadas. Además, el cuaderno funcionó como un espacio personal que favoreció la autonomía y la responsabilidad en el trabajo escolar (véase Anexo C).

Otro recurso relevante fue el uso de instrumentos de observación y registro, los cuales permitieron documentar de manera sistemática la participación de los alumnos, su nivel de comprensión y su actitud frente a las actividades propuestas. Estos instrumentos facilitaron la toma de decisiones pedagógicas durante la ejecución del plan, ya que brindaron información puntual sobre la efectividad de las estrategias empleadas y sobre los ajustes necesarios para atender las necesidades del grupo (véase Anexo B).

La gestión del tiempo representó un recurso pedagógico que requirió atención constante. Durante la ejecución del plan, fue necesario ajustar la duración de las actividades según el ritmo de trabajo de los alumnos y las situaciones que surgían en el aula. En algunas sesiones, se priorizó el diálogo y la reflexión colectiva, reconociendo que estos momentos resultaban fundamentales para consolidar la comprensión de los

textos y fortalecer la expresión de ideas. Esta gestión flexible del tiempo permitió que las actividades se desarrollaran de manera más significativa y menos apresurada.

El espacio físico del aula también fue considerado como un recurso que influyó en el desarrollo de las actividades. La organización del mobiliario se adaptó en función de las dinámicas de trabajo, alternando momentos de trabajo individual con actividades grupales o colaborativas. Estos cambios favorecieron la interacción entre los alumnos y contribuyeron a generar un ambiente más participativo y propicio para el aprendizaje.

La mediación docente constituyó uno de los recursos más importantes durante la ejecución del plan de acción. La forma de presentar las consignas, formular preguntas y ofrecer retroalimentación influyó directamente en la comprensión de las actividades y en la participación de los alumnos. El uso de un lenguaje claro, cercano y respetuoso permitió que los estudiantes comprendieran lo que se esperaba de ellos y se sintieran acompañados durante el proceso de aprendizaje.

Además, la retroalimentación constante se convirtió en un recurso que fortaleció la confianza de los alumnos y les permitió reconocer sus avances. Al recibir comentarios oportunos sobre sus producciones escritas, los estudiantes pudieron identificar aspectos a mejorar y valorar sus propios logros, lo que favoreció una actitud más positiva hacia la lectura y la escritura.

Es importante destacar que la pertinencia en el uso de recursos también se reflejó en la capacidad de aprovechar los materiales disponibles en la escuela, sin recurrir a recursos externos complejos o difíciles de conseguir. Esta decisión respondió a las condiciones reales del contexto escolar y permitió que las actividades fueran viables y coherentes con la práctica cotidiana. El uso estratégico de recursos sencillos evidenció que es posible generar experiencias de aprendizaje significativas a partir de una selección consciente y reflexiva de materiales.

A lo largo de la ejecución del plan de acción, el uso adecuado de los recursos contribuyó a fortalecer la participación de los alumnos, mejorar su comprensión lectora y favorecer una expresión escrita más clara y organizada. Los recursos funcionaron como

mediadores del aprendizaje, facilitando el acceso a los contenidos y apoyando el desarrollo de habilidades que inicialmente representaban una dificultad para el grupo.

La reflexión constante sobre el uso de los recursos permitió ajustar las estrategias empleadas y mejorar la práctica docente. Esta experiencia evidenció que la pertinencia en el uso de recursos no depende únicamente de la cantidad de materiales utilizados, sino de la manera en que estos se integran de forma intencional al proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo al contexto, a los alumnos y a los propósitos educativos planteados.

3.5 Procedimientos realizados para el seguimiento de las propuestas de mejora

El seguimiento de las propuestas de mejora implementadas durante el plan de acción se asumió como un proceso permanente que acompañó cada una de las actividades desarrolladas en el aula. Este seguimiento no se limitó a verificar si las actividades se habían llevado a cabo, sino que se centró en analizar cómo se desarrollaban, qué reacciones generaban en los alumnos y de qué manera contribuían al fortalecimiento de la comprensión lectora y la expresión escrita. Desde esta perspectiva, el seguimiento se convirtió en una herramienta fundamental para orientar la práctica docente y ajustar las estrategias conforme avanzaba la intervención.

Desde las primeras sesiones, se recurrió a la observación directa y sistemática del grupo como uno de los principales procedimientos de seguimiento. Esta observación permitió identificar patrones de participación, actitudes frente a la lectura y la escritura, así como cambios en el comportamiento de los alumnos a lo largo del tiempo. Se puso especial atención en la manera en que los estudiantes respondían a las consignas, el nivel de involucramiento que mostraban durante las actividades y la disposición para compartir sus ideas de manera oral y escrita.

Como complemento a la observación directa, se elaboraron registros escritos en los que se documentaron situaciones relevantes ocurridas durante cada sesión. Estos registros incluyeron comentarios sobre el desarrollo de las actividades, las dificultades más frecuentes, los avances observados y las decisiones tomadas durante la clase. Este

procedimiento permitió contar con evidencia concreta del proceso vivido en el aula y facilitó la reflexión posterior sobre la efectividad de las propuestas de mejora implementadas (véase Anexo B).

Otro procedimiento central para el seguimiento fue el análisis continuo de las producciones escritas de los alumnos. Los textos elaborados durante las distintas sesiones fueron revisados con la finalidad de identificar cambios en la organización de ideas, el uso del lenguaje y la claridad en la expresión. Este análisis permitió observar de manera progresiva cómo los alumnos comenzaban a estructurar mejor sus textos, a reducir la repetición de palabras y a expresar sus ideas con mayor coherencia. Asimismo, el seguimiento de estas producciones hizo posible detectar dificultades persistentes que requerían un acompañamiento más cercano.

El seguimiento también incluyó la comparación de las producciones iniciales con las elaboradas en etapas posteriores, lo que permitió valorar de manera más clara los avances logrados a lo largo del plan de acción. Esta comparación evidenció que, aunque los cambios no fueron inmediatos ni homogéneos en todo el grupo, sí se observaron mejoras graduales en varios alumnos, especialmente en aquellos que inicialmente mostraban mayor resistencia a escribir. Estas evidencias resultaron fundamentales para valorar el impacto real de las propuestas de mejora.

Además del análisis grupal, se realizó un seguimiento individualizado de algunos alumnos que presentaban mayores dificultades en la comprensión lectora y la expresión escrita. Este seguimiento permitió identificar necesidades específicas y ofrecer apoyos diferenciados, ajustando las actividades o brindando orientaciones adicionales cuando fue necesario. La atención a estos casos evitó que los alumnos se rezagaran y contribuyó a generar un ambiente más inclusivo dentro del aula.

La retroalimentación constante se integró como un procedimiento clave para el seguimiento de las propuestas de mejora. A lo largo de las sesiones, se ofrecieron comentarios dirigidos a orientar a los alumnos en la mejora de sus producciones y en la comprensión de los textos trabajados. Esta retroalimentación se realizó de manera

cercana y respetuosa, buscando fortalecer la confianza de los estudiantes y motivarlos a continuar participando en las actividades propuestas.

Otro aspecto importante del seguimiento fue la revisión continua de la planeación didáctica. Después de cada sesión, se analizaron los resultados obtenidos y se valoró si las actividades habían cumplido con los propósitos planteados. Este análisis permitió realizar ajustes en la secuencia de actividades, modificar consignas o replantear estrategias para responder de manera más efectiva a las necesidades del grupo. De esta manera, la planeación se mantuvo como un documento flexible y en constante construcción.

El seguimiento también se apoyó en el diálogo con los alumnos, ya que a través de preguntas y comentarios informales se buscó conocer su percepción sobre las actividades realizadas. Escuchar a los alumnos permitió identificar qué actividades les resultaban más significativas, cuáles les generaban mayor dificultad y cómo se sentían frente a la lectura y la escritura. Esta información enriqueció la reflexión sobre la práctica y permitió ajustar las propuestas de mejora desde la experiencia de los propios estudiantes.

La autoobservación docente fue otro procedimiento relevante dentro del seguimiento. Este proceso implicó analizar de manera crítica el propio desempeño, las decisiones tomadas durante la clase y la forma en que se acompañó a los alumnos en su aprendizaje. La autoobservación permitió reconocer aciertos en la mediación pedagógica, así como identificar áreas de oportunidad relacionadas con la gestión del tiempo, la formulación de consignas o la atención a la diversidad.

A lo largo del seguimiento, se identificaron momentos en los que las propuestas de mejora generaron avances visibles en la participación y el desempeño de los alumnos, así como situaciones en las que fue necesario replantear estrategias. Estos momentos evidenciaron que el proceso de mejora no es lineal ni inmediato, sino que requiere constancia, análisis y disposición para ajustar la práctica en función de lo que ocurre en el aula.

El seguimiento permitió comprender que los procesos de aprendizaje y mejora educativa se construyen a partir de pequeñas transformaciones que se van consolidando con el tiempo. Los avances observados en la comprensión lectora y la expresión escrita fueron resultado de un trabajo sistemático que integró observación, análisis y reflexión constante. Este proceso fortaleció la práctica docente al evidenciar la importancia de acompañar de manera cercana el aprendizaje de los alumnos y de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en la realidad del aula.

Finalmente, los procedimientos realizados para el seguimiento de las propuestas de mejora permitieron contar con información suficiente para valorar el impacto del plan de acción y orientar las etapas posteriores del trabajo docente. Este seguimiento no solo contribuyó a mejorar las prácticas implementadas, sino que también favoreció el desarrollo profesional, al promover una postura reflexiva, crítica y comprometida con la mejora continua de la enseñanza.

3.6 Evaluación de las propuestas de mejora

La evaluación de las propuestas de mejora implementadas se desarrolló como un proceso continuo orientado a valorar tanto los avances de los alumnos como los cambios generados en la práctica docente. Esta evaluación no se concibió únicamente como una revisión de resultados finales, sino como un ejercicio reflexivo que permitió analizar el impacto real de las actividades aplicadas, las estrategias empleadas y las decisiones pedagógicas tomadas durante la ejecución del plan de acción.

Uno de los principales elementos considerados en la evaluación fue el desempeño de los alumnos en las actividades de comprensión lectora y expresión escrita. A partir del análisis de sus producciones escritas y de la observación de su participación durante las sesiones, fue posible identificar avances graduales en la forma en que los estudiantes comprendían los textos y organizaban sus ideas. En comparación con las primeras actividades realizadas, se observaron mejoras en la claridad de los escritos, una mejor estructuración de los textos y una disminución en la repetición constante de palabras y expresiones.

La evaluación permitió reconocer que estos avances no se presentaron de manera homogénea en todo el grupo. Algunos alumnos mostraron progresos más evidentes en un periodo corto, mientras que otros requirieron mayor tiempo y acompañamiento para lograr mejoras significativas. Este análisis evitó generalizaciones y permitió valorar el progreso individual, reconociendo que los procesos de aprendizaje no se desarrollan al mismo ritmo en todos los estudiantes.

Otro aspecto relevante en la evaluación fue la actitud de los alumnos frente a las actividades de lectura y escritura. A lo largo del plan de acción se identificó un cambio progresivo en la disposición de los estudiantes para participar. Al inicio, varios alumnos mostraban inseguridad, desinterés o resistencia; sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, se observó una mayor participación, una actitud más abierta al diálogo y una disposición creciente para compartir sus producciones escritas. Este cambio actitudinal representó un resultado significativo de las propuestas de mejora, ya que influyó directamente en el desarrollo de los aprendizajes.

La evaluación también consideró la efectividad de las estrategias didácticas empleadas. A partir del seguimiento realizado durante la ejecución del plan, fue posible identificar qué actividades resultaron más significativas para los alumnos y cuáles requirieron ajustes. Las estrategias que promovieron la reflexión colectiva, el intercambio de ideas y la organización previa de la escritura mostraron un impacto positivo en el aprendizaje, mientras que aquellas actividades que exigían mayor autonomía evidenciaron la necesidad de un acompañamiento más cercano por parte de la docente en formación.

En cuanto a los instrumentos utilizados para la evaluación, se valoró su pertinencia para dar seguimiento al proceso de aprendizaje. Los registros de observación, el análisis de producciones escritas y la retroalimentación constante permitieron obtener información detallada sobre los avances y dificultades del grupo. Estos instrumentos favorecieron una evaluación de carácter formativo, ya que brindaron elementos suficientes para orientar la toma de decisiones pedagógicas y realizar ajustes oportunos a las actividades.

La evaluación de las propuestas de mejora también implicó un análisis del impacto del plan de acción en la práctica docente. A lo largo del proceso se identificaron cambios en la manera de planear, implementar y evaluar las actividades, así como una mayor conciencia sobre la importancia de la flexibilidad y la reflexión constante. Esta experiencia permitió fortalecer habilidades relacionadas con la observación, la mediación pedagógica y la toma de decisiones en función de lo que ocurre en el aula.

Asimismo, la evaluación evidenció la relevancia de considerar el contexto del grupo al valorar los resultados obtenidos. Factores como el tiempo disponible, las dinámicas escolares y las características del alumnado influyeron en el desarrollo del plan de acción y en los avances alcanzados. Reconocer estos elementos permitió realizar una evaluación más realista y acorde con la práctica, evitando interpretaciones simplificadas de los resultados.

Otro aspecto analizado fue la relación entre los propósitos planteados y los resultados obtenidos. Si bien no todos los objetivos se alcanzaron en su totalidad, la evaluación permitió identificar avances significativos en relación con la problemática inicial. Los alumnos mostraron una mejor comprensión de los textos trabajados y una mejora gradual en la expresión escrita, lo cual confirma la pertinencia de las propuestas de mejora implementadas.

La evaluación también permitió identificar áreas de oportunidad que pueden fortalecerse en futuras intervenciones, como la necesidad de ampliar el tiempo destinado a ciertas actividades, diversificar estrategias de apoyo para alumnos con mayores dificultades y reforzar el seguimiento individual. Estos aspectos no se interpretaron como fallas, sino como elementos que enriquecen la reflexión sobre la práctica y orientan procesos posteriores de mejora.

Desde una perspectiva profesional, la evaluación de las propuestas de mejora contribuyó a consolidar una postura reflexiva frente a la enseñanza. Analizar los resultados obtenidos permitió comprender que la mejora de la práctica docente es un proceso continuo que requiere observación, análisis y disposición para ajustar las estrategias en función de las necesidades del grupo.

La evaluación realizada evidenció que las propuestas de mejora implementadas generaron avances tanto en los aprendizajes de los alumnos como en la práctica docente. Este proceso permitió valorar el trabajo desarrollado de manera crítica y fundamentada, sentando bases para la mejora continua y para el diseño de futuras intervenciones educativas más pertinentes y contextualizadas.

3.7 Replanteamiento de las propuestas de mejora

Con miras a futuras intervenciones educativas, se consideró pertinente replantear algunos aspectos de la propuesta de mejora. Esta decisión surgió de un proceso continuo de reflexión sobre la práctica docente, los aprendizajes logrados por los alumnos y las condiciones reales en las que se desarrolló el plan de acción. El replanteamiento permitió analizar con mayor profundidad las decisiones tomadas, reconocer los avances obtenidos e identificar ajustes que contribuyan a fortalecer intervenciones posteriores.

A lo largo de la ejecución del plan de acción, se hizo evidente que las propuestas de mejora no podían mantenerse de manera rígida, ya que el contexto del aula, las características del grupo y las respuestas de los alumnos exigieron una actitud flexible y abierta al cambio. La reflexión constante sobre la práctica permitió identificar que algunas estrategias favorecieron de manera clara la comprensión lectora y la expresión escrita, mientras que otras requirieron adecuaciones para responder mejor a las necesidades reales del grupo.

Uno de los elementos que motivó el replanteamiento fue el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Aunque las actividades diseñadas propiciaron avances importantes en varios estudiantes, también se observó que no todos lograron los mismos resultados en el mismo tiempo. Esta situación llevó a considerar la necesidad de fortalecer estrategias que permitan una atención más diferenciada, de modo que los alumnos que presentan mayores dificultades reciban un acompañamiento más cercano, sin descuidar el trabajo colectivo del grupo.

Desde el punto de vista de los aspectos psicopedagógicos, el análisis permitió reconocer que el aprendizaje de la comprensión lectora no depende únicamente del

dominio de habilidades cognitivas, sino también de factores emocionales y actitudinales. La inseguridad para escribir, el temor a equivocarse y la baja confianza en sus propias capacidades influyeron de manera directa en la participación de algunos alumnos. A partir de esta reflexión, se consideró pertinente replantear la propuesta de mejora incorporando acciones que fortalezcan la confianza, el respeto y la seguridad emocional dentro del aula.

En relación con los aspectos metodológicos, el replanteamiento se orientó a fortalecer aquellas estrategias que promovieron la interacción, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. La experiencia mostró que las actividades que incluyeron el diálogo, la discusión grupal, la organización previa de ideas y el intercambio de puntos de vista generaron mejores resultados en la comprensión y producción escrita. A partir de este análisis, se consideró necesario ampliar este tipo de estrategias y ajustar aquellas que exigían un alto nivel de autonomía sin el acompañamiento suficiente.

Desde los aspectos técnicos, el replanteamiento incluyó la revisión de los recursos e instrumentos utilizados durante el plan de acción. La reflexión sobre su uso permitió identificar la necesidad de diversificar los apoyos didácticos, fortalecer los instrumentos de seguimiento y mejorar la sistematización de la información obtenida a partir de las producciones escritas y las observaciones realizadas. Estos ajustes permitirían contar con un seguimiento más claro del proceso de aprendizaje y con una evaluación más precisa de los avances de los alumnos.

El replanteamiento de la propuesta de mejora también se apoyó en el análisis de los aprendizajes observados en los alumnos. A lo largo del proceso se identificaron avances en la participación, en la disposición para leer y escribir, así como en la organización de ideas. Estos aprendizajes evidenciaron que las estrategias implementadas tuvieron un impacto positivo, pero también señalaron la necesidad de profundizar en aspectos como la coherencia textual, el uso de vocabulario más variado y la capacidad para reflexionar críticamente sobre los textos.

La reflexión sobre los enfoques curriculares permitió reconocer la importancia de mantener coherencia entre los propósitos educativos, las actividades diseñadas y los

aprendizajes esperados. El replanteamiento consideró la necesidad de fortalecer esta articulación, asegurando que la propuesta de mejora responda de manera más clara a los enfoques que orientan la enseñanza del Español en educación secundaria y a las prácticas sociales del lenguaje que se promueven en el aula.

Asimismo, el análisis del contexto escolar fue un elemento clave en el replanteamiento de la propuesta. Factores como el tiempo disponible, la carga académica de los alumnos y las dinámicas institucionales influyeron directamente en el desarrollo del plan de acción. Reconocer estas condiciones permitió replantear estrategias más realistas y viables, que puedan sostenerse en el tiempo y adaptarse a las características del contexto educativo.

Desde la perspectiva de la práctica profesional, el replanteamiento representó un ejercicio formativo significativo. Reflexionar sobre lo realizado permitió fortalecer una postura crítica frente a la enseñanza y comprender que la mejora de la práctica docente no se alcanza mediante soluciones únicas o definitivas, sino a través de un proceso permanente de análisis, ajuste y reflexión.

Este replanteamiento también implicó reconocer la importancia de la formación docente continua, entendida como un proceso que se construye a partir de la experiencia y del análisis de la propia práctica. La propuesta de mejora planteada no solo busca atender una problemática específica, sino contribuir al desarrollo de una práctica más consciente, flexible y fundamentada.

Por lo cual el replanteamiento de la propuesta de mejora permitió consolidar una visión integral del proceso desarrollado durante el plan de acción. Este análisis evidenció que las decisiones pedagógicas deben construirse a partir del diálogo entre la teoría, la práctica y la realidad del aula, considerando siempre a los alumnos como sujetos activos de su aprendizaje. La reflexión realizada sienta bases sólidas para futuras intervenciones y para el fortalecimiento de una práctica docente orientada a la mejora continua y al aprendizaje significativo.

IV. Conclusiones y recomendaciones

El desarrollo del presente informe de prácticas profesionales permitió analizar de manera profunda el alcance de la propuesta de mejora implementada para favorecer la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de educación secundaria. A lo largo del proceso, fue posible constatar que la intervención didáctica tuvo un impacto significativo en diversos aspectos del aprendizaje, aunque también evidenció límites y áreas susceptibles de fortalecimiento, los cuales se encuentran estrechamente relacionados con las características de los sujetos, el contexto escolar, los enfoques educativos y las condiciones materiales en las que se desarrolló la práctica.

En primer lugar, respecto a los sujetos de la intervención, se concluye que los alumnos presentaban niveles heterogéneos de comprensión lectora, así como distintas disposiciones hacia la lectura y la escritura. Esta diversidad influyó directamente en los resultados de la propuesta, ya que algunos estudiantes lograron avances visibles en la organización de ideas, la participación escrita y la disposición para interactuar con los textos, mientras que otros mostraron progresos más graduales. Esto permitió reconocer que los procesos de mejora en la comprensión lectora no son uniformes ni inmediatos, sino que requieren tiempo, acompañamiento constante y estrategias diferenciadas.

En relación con el contexto escolar, se concluye que las condiciones institucionales, el tiempo disponible y la dinámica cotidiana del aula influyeron tanto en el desarrollo como en los alcances de la propuesta. La práctica se llevó a cabo en un entorno real, con limitaciones propias del sistema escolar, lo que permitió comprender que las estrategias didácticas deben diseñarse considerando estas condiciones y no desde escenarios ideales. A pesar de ello, el contexto también ofreció oportunidades para fortalecer la interacción, el trabajo colaborativo y la construcción de ambientes de aprendizaje más participativos.

Desde el punto de vista de los enfoques educativos, la propuesta se alineó con una concepción de la lectura como una práctica social y formativa, lo cual permitió que los alumnos se aproximaran a los textos desde una perspectiva más reflexiva y significativa. Las actividades diseñadas favorecieron el diálogo, la expresión de opiniones

y la relación entre los textos y las experiencias personales de los estudiantes, aspectos que resultaron fundamentales para mejorar la comprensión lectora. Sin embargo, para consolidar aprendizajes más profundos, es necesario dar continuidad a este enfoque y mantener coherencia en su aplicación a lo largo del tiempo.

En cuanto a las áreas de conocimiento, se observó que el fortalecimiento de la comprensión lectora tuvo repercusiones más allá de la asignatura de español, ya que los alumnos comenzaron a mostrar mayor disposición para comprender instrucciones, analizar información y expresar ideas en otras actividades escolares. Esto confirma que la comprensión lectora es una habilidad transversal que incide directamente en el aprendizaje en distintas áreas, y que su fortalecimiento contribuye al desarrollo académico integral de los estudiantes.

Respecto a las condiciones materiales, se concluye que, aunque los recursos disponibles fueron limitados, su uso estratégico permitió apoyar el desarrollo de las actividades propuestas. El empleo de materiales accesibles, apoyos visuales y producciones escritas de los propios alumnos favoreció la participación y el interés por las actividades. Sin embargo, también se identificó que contar con una mayor diversidad de recursos podría ampliar las posibilidades de trabajo y enriquecer las experiencias de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la práctica profesional, el desarrollo de este informe permitió fortalecer una postura reflexiva frente a la enseñanza, reconociendo que la intervención didáctica es un proceso dinámico que exige análisis constante, toma de decisiones fundamentadas y disposición para ajustar la práctica en función de los resultados observados. La experiencia contribuyó al desarrollo de competencias docentes relacionadas con la planeación, la implementación de estrategias, la evaluación formativa y la reflexión crítica sobre la propia práctica.

A partir de las conclusiones anteriores, se derivan las siguientes recomendaciones, orientadas a fortalecer futuras intervenciones didácticas enfocadas en la comprensión lectora:

Se recomienda continuar promoviendo la lectura como una práctica significativa, vinculada con los intereses y experiencias de los alumnos, de manera que se fortalezca su motivación y participación. Asimismo, es importante diversificar los tipos de textos y actividades, con el fin de atender distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Se sugiere fortalecer el acompañamiento a los alumnos que presentan mayores dificultades, mediante estrategias de atención diferenciada que permitan brindar apoyo específico sin excluirlos del trabajo grupal. Esto implica planear actividades flexibles que puedan adaptarse a las necesidades del grupo.

Resulta pertinente seguir favoreciendo espacios de diálogo, discusión y reflexión colectiva, ya que estos contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora y a la construcción de aprendizajes más significativos. La interacción entre los alumnos debe considerarse un recurso didáctico fundamental dentro del aula.

Se recomienda mejorar la sistematización de los procesos de evaluación, incorporando instrumentos que permitan dar seguimiento continuo a los avances de los alumnos y ofrecer retroalimentación oportuna. La evaluación debe entenderse como un proceso formativo que oriente la mejora de la práctica docente y del aprendizaje estudiantil.

Finalmente, se sugiere mantener una actitud reflexiva y crítica frente a la práctica profesional, reconociendo que la mejora educativa es un proceso permanente que se construye a partir de la experiencia, el análisis del contexto y el compromiso con el aprendizaje de los alumnos.

V. Referencias

- Afflerbach, P. (2016). *Reading assessment: Meeting the challenges of literacy instruction*. International Literacy Association.
https://sites.bu.edu/summerliteracyinstitute/files/2016/05/Afflerbach-2016_.pdf
- Camps, A. (2017). *Escribir: la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Graó.
<https://portalacademico.cch.unam.mx/revista-signos/docs/numero-20/24-Anna-Camps-La-ensenanza-el-aprendizaje-de-la-composicion-escritura.pdf>
- Cassany, D. (2017). *La lectura y la escritura en la educación secundaria*. Graó.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005377.pdf>
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Para entender la lectura*. Anagrama.
https://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/laboratorio_lector.pdf
- Coll, C. (2018). *Aprender y enseñar con las tecnologías digitales*. Morata.
https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1MVHQQD5M-NQN5JM-254N/Cesar_Coll_-_aprender_y_ensenar_con_tic.pdf
- Coll, C. (2018). *Psicología de la educación: prácticas educativas y procesos de aprendizaje*. Paidós.
<https://es.scribd.com/document/593117720/Coll-C-psicologia-de-La-Educacion-pdf>
- Díaz Barriga, F. (2019). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Education.
https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Ferreiro, E. (2017). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
<https://es.scribd.com/document/52516780/Ferreiro-E-Pasado-y-Presente-de-Los-Verbos>

Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2016). *Reading Engagement: motivating reading*. Routledge.
<https://es.scribd.com/document/954702216/Reading-Engagement-Motivating-Reader-s-Through-Integrated-John-T-Guthrie-John-T-Ed-T-Guthrie-WeLib-org>

Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Resultados nacionales PLANEA Educación Básica*. INEE.
<https://es.slideshare.net/slideshow/planea-resultados-nacionales-2018/125103081>

Kalman, J. (2018). *Leer y escribir*. Siglo XXI Editores.
<https://es.scribd.com/document/494814357/Judith-Kalman-Leer-y-Escribir>

Kintsch, W. (2016). *Revisiting the construction–integration model of text comprehension*. Psychological Review. <https://verbs.colorado.edu/~mpalmer/Ling7800/Kintsch.pdf>

Lerner, D. (2018). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
<https://newz33preescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delia-lerner-2001-compressed.pdf>

Nation, I. S. P. (2017). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
<https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269892.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 Results: Creative minds, creative schools*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-iii_765ee8c2-en.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Resultados de PISA 2022 (Volumen I): El aprendizaje y la equidad en la educación*. OCDE.

https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html

Perrenoud, P. (2017). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
[https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/7-Competencias%20Docentes/Diez%20nuevas%20competencias%20para%20ens enar.pdf](https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/7-Competencias%20Docentes/Diez%20nuevas%20competencias%20para%20ens%20enar.pdf)

Sanmartí, N. (2020). *Evaluar para aprender*. Graó.
<https://ia800104.us.archive.org/13/items/neus-sanmarti-puig.-evaluar-y-aprender-un-u-nico-proceso.-recursos-educativos/NEUS%20SANMARTI%CC%81%20PUIG.%20EVALUAR%20Y%20APRENDER%20UN%20U%CC%81NICO%20PROCESO.%20RECURSOS%20EDUCATIVOS%20.pdf?fs=e&s=cl>

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la educación básica comunitaria*. SEP.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411240/Adquisicio_n_y_fortalecimiento_de_la_lectura_y_escritura.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lenguaje y comunicación*. SEP.
<https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>

Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Plan de Estudios 2022. Educación básica*. SEP.
https://www.palido.deluz.com.mx/images/biblioteca/Marco_Curricular_y_Plan_de_estudios_de_la_Educacion_Basica_junio_2022.pdf

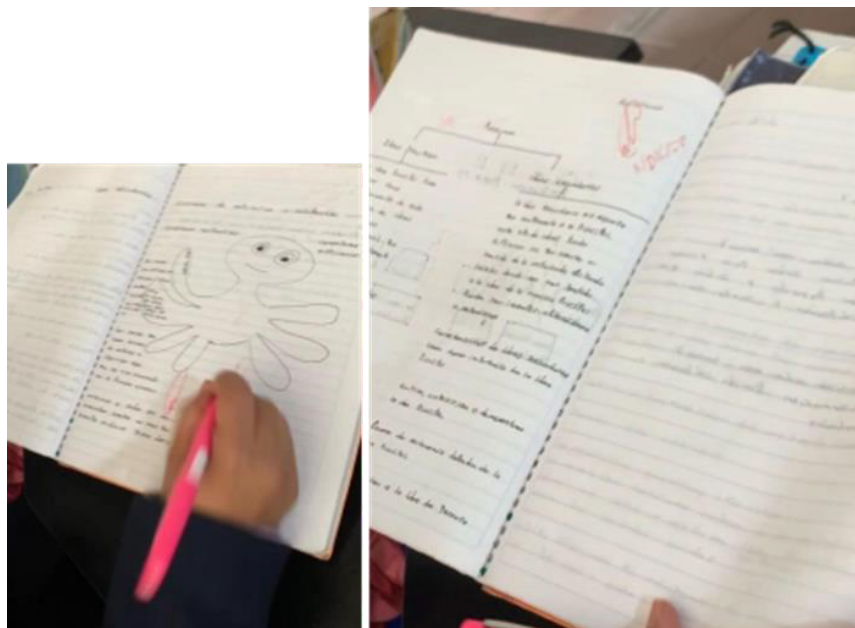
Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

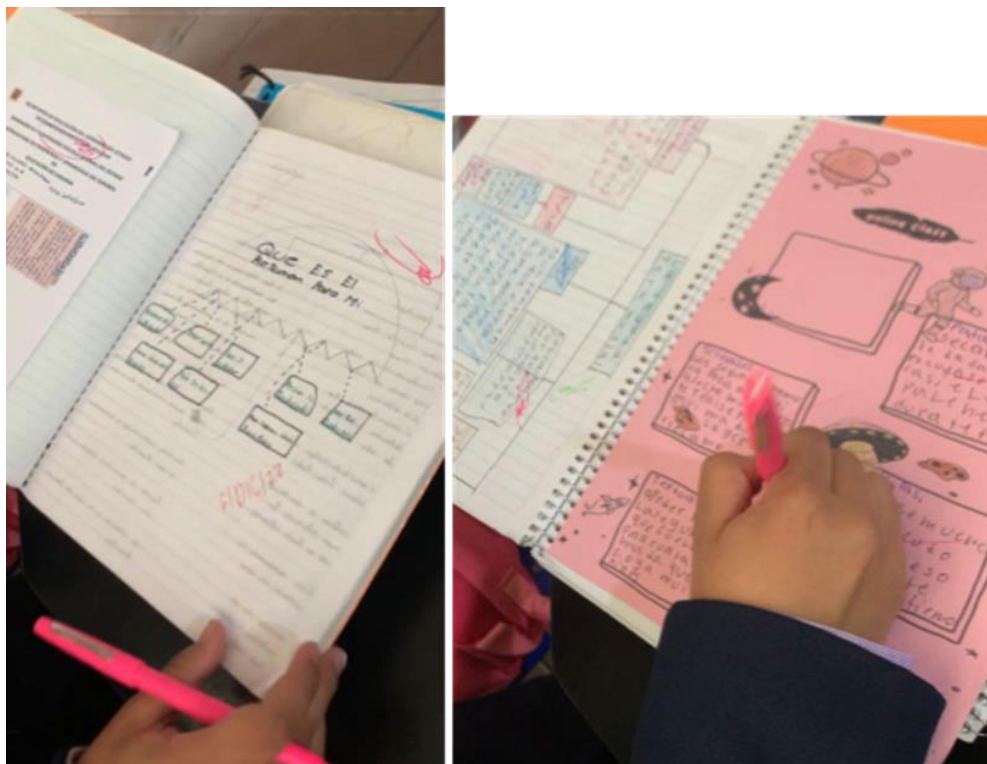
Solé, I. (2016). *Estrategias de lectura*. Graó.
<https://es.scribd.com/document/845328199/Estrategias-De-Lectura-Sole-Isabel>

Zabalza, M. A. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
<https://inscripcion.fmed.uba.ar/pdfs/efd/Competencias.pdf>

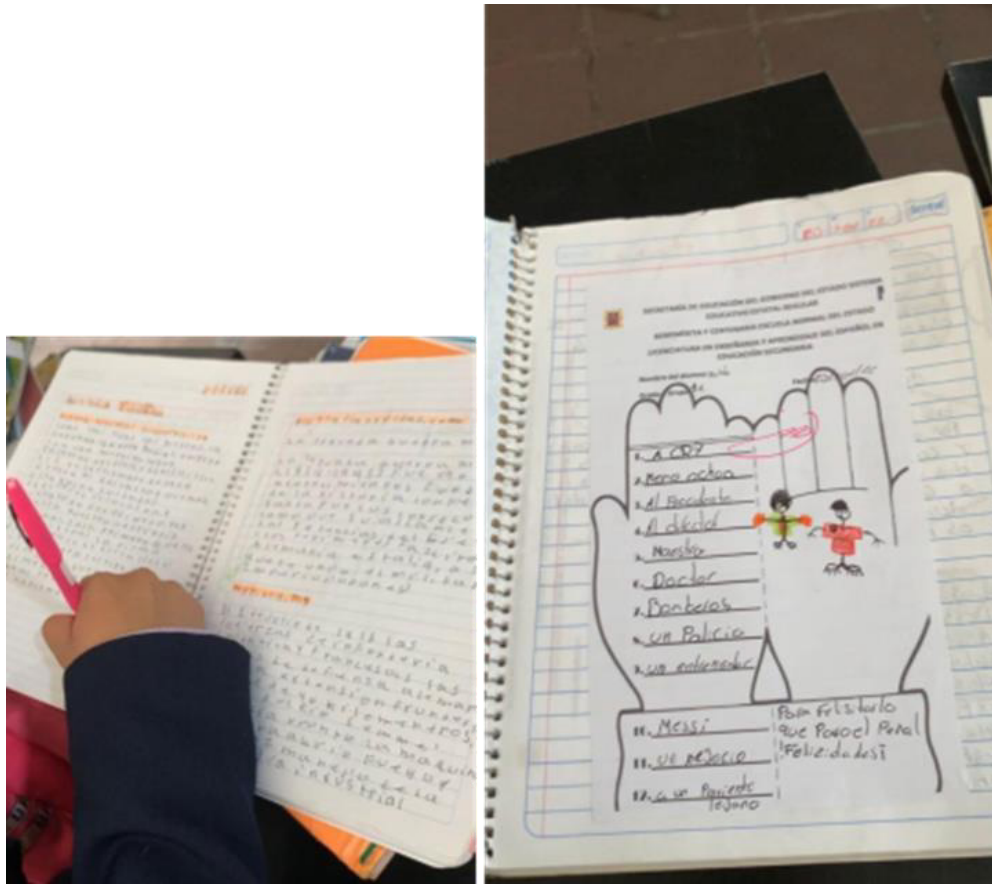
VI. Anexos

Anexo A. Evidencias de las actividades realizadas por los alumnos en sus cuadernos

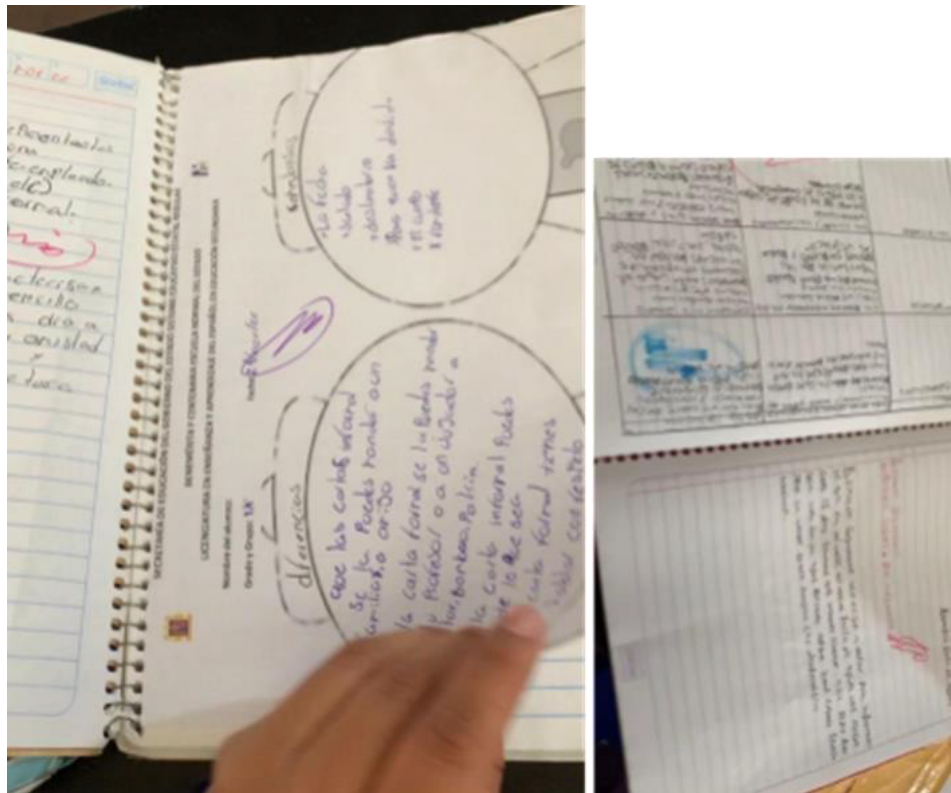


Anexo B. Evidencias de actividades de organización gráfica y elaboración de apuntes

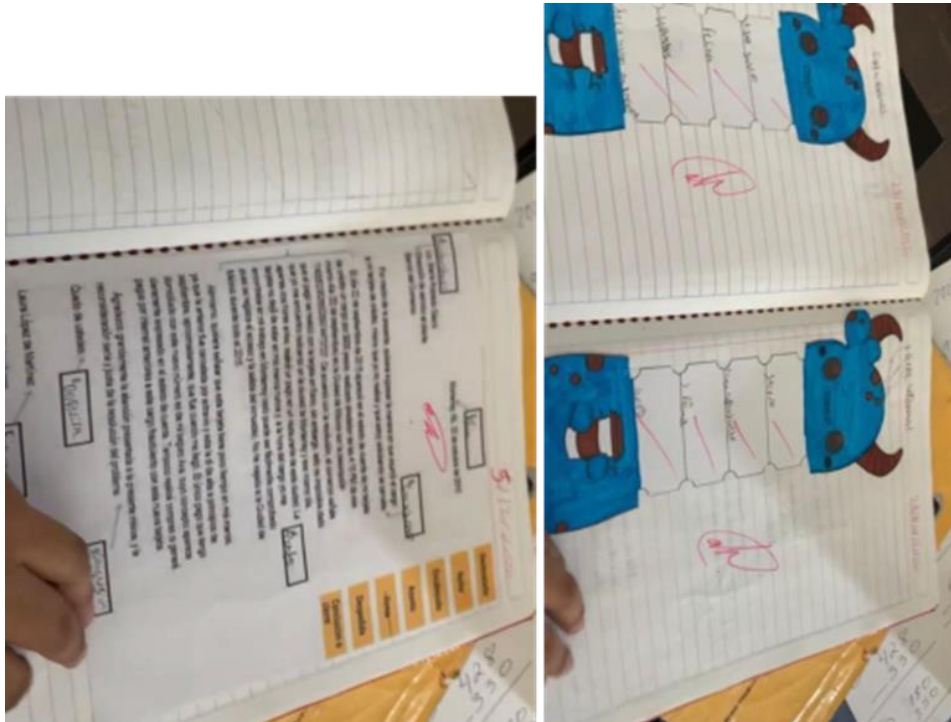
Anexo C. Evidencias de actividades de producción escrita y reflexión personal



Anexo D. Evidencias de actividades de comparación, análisis y organización de información



Anexo E. Evidencias de actividades de comprensión lectora y clasificación de información



Anexo F. Evidencias de actividades sobre los tipos de lenguaje y producción creativa