



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

TITULO: Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de primaria

AUTOR: Miriam Itzel Rete Corpuz

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, Estrategias didácticas, Investigación-acción, Metacognición, Nueva Escuela Mexicana

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2022



2026

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN UN GRUPO DE QUINTO GRADO
DE PRIMARIA”**

TESIS DE INVESTIGACIÓN
PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:

MIRIAM ITZEL RETE CORPUZ

ASESORA:

DRA. CONCEPCIÓN OVALLE RÍOS

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2026



**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 MIRIAM ITZEL RETE CORPUZ
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN UN GRUPO
DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA"**

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2022-2026 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 07 días del mes de JULIO de 2026.

ATENTAMENTE.

MIRIAM ITZEL RETE CORPUZ

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



San Luis Potosí, S.L.P.; a 19 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. RETE CORPUZ MIRIAM ITZEL
De la Generación: 2022 - 2026

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

Titulado:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN UN GRUPO DE QUINTO GRADO

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FATIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. CONCEPCIÓN OVALLE RÍOS



Índice

Introducción

Capítulo I. Planteamiento del problema 9

Descripción del problema 9

Supuesto de la investigación 13

Pregunta de Investigación 13

Objetivos de la Investigación 13

Objetivo general 13

Objetivos específicos 13

Capítulo II. Marco Referencial 14

Estado del Arte 14

Marco Teórico-Conceptual 23

La comprensión lectora como proceso constructivo 24

Enfoque socioconstructivista y mediación pedagógica 25

Aprendizaje significativo y comprensión lectora 26

Aportes del cognitivismo a la comprensión lectora 31

La Estrategia y la Didáctica: Pilares de la Enseñanza 33

La Comprensión Lectora como Proceso Interactivo 34

Justificación de la Investigación 36

Marco Metodológico 38

Tipo y enfoque de investigación 38

Método de investigación: Investigación-acción 39

Técnicas e instrumentos de recolección de datos 41

Observación 41

Cuestionario 42

Estrategia de análisis: Ciclo reflexivo de Smyth 42

Procedimiento de la investigación	43
Rigor metodológico	43
Cronograma de actividades	43
Marco Contextual	48
El entorno escolar y comunitario como marco del aprendizaje	48
Contexto externo: entorno comunitario y sociocultural	48
Contexto interno: institución escolar	49
Contexto áulico y sujetos participantes	50
Condiciones de desarrollo de la investigación y criterios éticos	54
Marco legal	57
Leyes y normas que fundamentan la investigación	57
Ley General de Educación	57
Tratados internacionales sobre educación y comprensión lectora	58
Leyes reglamentarias	59
Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros	59
Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes	60
Normatividad institucional	60
Capítulo III. Los hallazgos en discusión	62
Leer para comprender, comprender para aprender: diagnóstico de lectura en quinto grado	62
Descripción e interpretación de la práctica: el inicio de la construcción del significado	70
Estrategias de comprensión lectora en el proyecto de las historias que nos unen	72
Actividad permanente 15 minutos de comprensión	74
Estrategia didáctica “Cuento desordenado”	77
“Test de los cinco minutos”	81
“El collar perdido”	84

Fomento de la lectura mediante carteles	86
Cierre reflexivo y metacognición	90
Capítulo IV. Hallazgos y Resultados obtenidos de la investigación	93
Activación de conocimientos previos como punto de partida de la comprensión	93
Desarrollo progresivo de los niveles de comprensión lectora	93
Importancia de la mediación docente y el andamiaje	94
La metacognición como elemento clave en el proceso lector	94
La lectura como práctica social y motivacional	94
Dificultades en la autorregulación y la lectura de consignas	95
Comprensión estructural de los textos	95
Conclusiones	96
Aportes principales de la investigación	96
Alcances y límites del estudio	97
Contribución al saber pedagógico desde la experiencia normalista	97
Proyecciones o líneas futuras de investigación	99
Referencias	
Anexos	

Agradecimientos

A Dios, por ser mi guía en los momentos de incertidumbre y por darme la fuerza necesaria para no rendirme ante las dificultades.

A mi madre, Margarita Corpuz Quistian por su amor infinito, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, y por ser el motor que impulsa cada uno de mis sueños.

A mi padre, Francisco Rete Ricario por su esfuerzo, dedicación y ejemplo de vida, que hoy se reflejan en este logro.

A mis hermanos, Aldo Daniel y Alan Samuel por su compañía, apoyo y palabras de aliento en cada etapa de este proceso.

A mis abuelas Marciala y Rosa y a mi abuelo Cleofas, por sus sabios consejos, su amor y por ser una guía constante en mi vida. Agradezco profundamente tenerlos conmigo y poder compartir este logro a su lado.

A la Dra. Concepción Ovalle Ríos, por su paciencia, orientación y compromiso en la construcción de este trabajo, siendo una pieza clave en mi formación.

A mis alumnos, quienes, sin saberlo, han dado sentido a mi vocación docente y han sido mi mayor inspiración.

A todos mis maestros, por compartir su conocimiento y dejar una huella significativa en mi formación.

Introducción

La presente tesis de investigación, titulada “Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de primaria”, se centra en el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta pedagógica orientada a consolidar las capacidades de análisis, interpretación y reflexión de textos en la educación básica. El estudio parte de la premisa de que la lectura no constituye un acto mecánico de decodificación, sino un proceso interactivo de construcción de significados, en el que intervienen de manera articulada el lector, el texto y el contexto (Solé, 2001; Dubois, 1991). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora implica una participación activa del sujeto lector, quien pone en juego saberes previos, estrategias cognitivas y propósitos de lectura para construir sentido.

La problemática que da origen a este trabajo se sitúa específicamente en una escuela primaria ubicada en la zona urbana de San Luis Potosí, donde se trabajó con un grupo de quinto grado, grupo “A”, conformado por 27 estudiantes. Tras un proceso de observación y diagnóstico, se identificó que una parte significativa del grupo presenta dificultades para procesar información a nivel inferencial y crítico. Esta situación resulta relevante en el campo educativo, ya que la comprensión lectora es una habilidad transversal que posibilita el acceso a los contenidos curriculares, favorece la autonomía intelectual y fortalece el pensamiento crítico (López Aymes, 2012; SEP, 2025).

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, la comprensión lectora adquiere una relevancia aún mayor, pues se vincula con el propósito de formar ciudadanos críticos, participativos y capaces de interpretar su entorno. La NEM plantea una educación humanista, inclusiva y centrada en el desarrollo integral del alumnado, en la que la lectura deja de ser una actividad aislada para convertirse en una práctica social que atraviesa los proyectos de aula, las áreas de formación y la vida cotidiana de los estudiantes (SEP, 2025). Desde esta mirada, fortalecer la comprensión lectora en quinto grado no solo significa mejorar el rendimiento en una asignatura, sino contribuir a que las y los alumnos construyan herramientas para comprender el mundo, tomar decisiones informadas y ejercer

sus derechos de manera responsable (Partida Medina, 2025; SEP, 2025).

Con el firme propósito de facilitar la comprensión de la ruta investigativa y metodológica seguida en este estudio, la presente tesis se estructura de manera orgánica en cuatro capítulos fundamentales, los cuales guían al lector desde la detección inicial de la problemática hasta la consolidación de las propuestas de mejora pedagógica. El Capítulo I, Planteamiento del problema, ofrece un panorama detallado, reflexivo y estadístico de la situación observada en el aula de quinto grado, contextualizando las barreras detectadas a nivel inferencial y crítico. En este apartado se delimita formalmente la justificación de la investigación, la interrogante central, el supuesto rector y los objetivos tanto generales como específicos que orientaron el diseño de la intervención.

Por su parte, el Capítulo II, Marco referencial, construye el soporte científico indispensable para dar validez y rigor académico a la propuesta. A través de una revisión del estado del arte en los planos internacional, nacional y local, se establece un diálogo con investigaciones previas para identificar tendencias y retos actuales en materia de literacidad y comprensión lectora. Asimismo, este espacio fundamenta la base teórico-conceptual del estudio desde enfoques como el socioconstructivismo y el cognitivismo, los cuales destacan la mediación pedagógica, los saberes previos y el andamiaje docente como elementos esenciales para la construcción del aprendizaje (Vygotsky, 1978; Bruner, 1997).

El Capítulo III, Los hallazgos en discusión, constituye el núcleo operativo y reflexivo del trabajo. En sus páginas se describe la metodología cualitativa de la investigación-acción y se explica cómo cada secuencia y proyecto didáctico, tales como la bitácora de comprensión, el cuento desordenado, el test de atención y las narrativas ramificadas, modificaron la dinámica áulica. Este capítulo expone de manera analítica la aplicación del ciclo reflexivo de Smyth en sus fases de descripción, información, confrontación y reconstrucción, lo que permitió examinar críticamente la práctica docente y reajustar las estrategias en función de las respuestas y necesidades del grupo (Smyth, 1991).

Por último, el Capítulo IV, Hallazgos y resultados, presenta la sistematización y la interpretación cualitativa de los logros alcanzados por los estudiantes tras la ejecución de las propuestas lúdicas y permanentes. En este apartado se integran los resultados finales de la intervención, así como los alcances, limitaciones y aportes derivados de la experiencia, con el propósito de valorar su incidencia en la mejora de la comprensión lectora y en la transformación de la práctica docente (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014).

A través de un balance reflexivo, se delimitan los alcances y las limitaciones intrínsecas del proceso desarrollado durante el ciclo escolar, exponiendo la contribución de esta experiencia normalista al saber pedagógico contemporáneo. Finalmente, el documento cierra con las conclusiones generales y las proyecciones o líneas futuras de investigación, con lo que se culmina un ciclo continuo de profesionalización y mejora de la práctica profesional.

Capítulo I. Planteamiento del problema

Descripción del problema

La comprensión lectora constituye una de las habilidades fundamentales en la formación académica de los estudiantes de educación primaria, ya que permite acceder al conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico y construir aprendizajes significativos. No se trata únicamente de leer en voz alta o reconocer palabras, sino de atribuir sentido a los textos, establecer relaciones, formular juicios y utilizar la información para resolver problemas de la vida cotidiana. En este sentido, la comprensión lectora se concibe como un proceso activo e interactivo en el que el lector construye significado a partir de la interacción con el texto y con sus saberes previos (Solé, 2001; Cassany, 2006).

Sin embargo, diversos estudios nacionales e internacionales han evidenciado que un porcentaje considerable de niñas y niños en educación básica presentan dificultades para comprender lo que leen, limitándose muchas veces a la decodificación de palabras sin lograr una interpretación profunda de los textos. La UNESCO ha señalado que, como consecuencia de la pandemia por COVID-19 y de las interrupciones prolongadas de la escolarización, millones de estudiantes en el mundo quedaron por debajo del nivel mínimo esperado en lectura, lo que generó un rezago en alfabetización con efectos particularmente visibles en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2021; UNESCO, 2022).

En el caso de México, distintos informes recientes muestran que la comprensión lectora continúa siendo un desafío estructural del sistema educativo. Los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales han mostrado que una proporción importante del alumnado no logra alcanzar los niveles esperados de comprensión al finalizar la educación primaria, lo cual limita su continuidad académica y su desempeño en otras áreas curriculares (INEE, 2019; MEJOREDU, 2023). Además, se ha documentado que persisten brechas significativas en el desarrollo de habilidades lectoras, especialmente en los niveles de comprensión inferencial y crítica, que son indispensables para profundizar en el significado de los textos y no solo repetir su contenido de forma literal (SEP, 2022; Solé,

2001).

Estos datos evidencian que una proporción importante de estudiantes transita por la educación básica sin consolidar una base sólida de comprensión lectora, lo cual repercute de manera directa en su desempeño académico. Las dificultades lectoras impactan la capacidad de los alumnos para resolver problemas matemáticos, interpretar consignas, comprender textos de ciencias y ciencias sociales, y producir escritos coherentes y cohesionados. En consecuencia, la comprensión lectora deja de ser un problema exclusivo del campo de Lenguajes para convertirse en un obstáculo transversal que limita el logro de los aprendizajes esperados en todas las áreas del conocimiento (Cassany, 2006; Solé, 2001).

En el nivel de primaria, particularmente en quinto grado, se espera que los alumnos sean capaces de identificar ideas principales, realizar inferencias, establecer relaciones entre diferentes fragmentos de información y expresar opiniones fundamentadas a partir de la lectura. Sin embargo, en la práctica educativa cotidiana es frecuente observar que gran parte de los estudiantes muestra dificultades para alcanzar estos niveles de comprensión: leen de manera mecánica, presentan escaso interés por la lectura, se centran en la repetición literal del texto y manifiestan problemas para responder preguntas que impliquen análisis, interpretación o reflexión crítica. Esta brecha entre lo que establecen los planes de estudio y lo que ocurre en las aulas se hace más evidente en contextos donde existen rezagos previos, escaso acceso a materiales de lectura variados o prácticas pedagógicas centradas principalmente en la copia y la memorización (SEP, 2022; UNESCO, 2022).

En el contexto específico de la Nueva Escuela Mexicana, la comprensión lectora adquiere aún mayor relevancia, ya que se reconoce como una herramienta para el desarrollo integral del alumnado y para la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con su entorno. El Plan de Estudios 2022 plantea que la lectura debe vincularse con prácticas sociales del lenguaje y con situaciones significativas para los estudiantes, de modo que puedan analizar, interpretar y cuestionar la realidad a partir de los textos (SEP, 2022). No obstante, investigaciones recientes muestran que persisten carencias en el desarrollo de habilidades de literacidad y que muchos alumnos continúan sin acceder a experiencias de lectura ricas, variadas y contextualizadas dentro de la escuela (SEP, 2022; Cassany, 2006).

Esta situación general se refleja en el contexto escolar donde se desarrolla la presente investigación. De acuerdo con el diagnóstico institucional, alineado al Programa de Mejora Continua de la escuela, se identificó que 206 alumnos, equivalentes al 52% del total del alumnado, requieren apoyo específico en comprensión lectora, lo que evidencia una problemática significativa que incide directamente en el logro de los aprendizajes esperados y en el desempeño académico general. En el grupo de quinto grado “A”, conformado por 27 estudiantes, las observaciones de aula y los instrumentos aplicados permitieron constatar que una parte considerable del grupo presenta dificultades para comprender textos narrativos e informativos, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Los estudiantes tienden a quedarse en una lectura literal, tienen problemas para explicar con sus propias palabras lo que leyeron y muestran inseguridad al momento de argumentar opiniones a partir del texto.

Esta problemática no solo se expresa en los resultados de actividades de lectura, sino también en otros ámbitos del trabajo escolar. Se observaron dificultades para comprender consignas escritas, para seguir instrucciones en proyectos de aula y para interpretar información presentada en diferentes formatos, como tablas, ilustraciones o gráficos. Asimismo, se evidenció que algunos alumnos presentan una actitud de desánimo frente a la lectura, asociándola con experiencias de fracaso o con tareas repetitivas poco significativas. Todo ello contribuye a que se mantenga un círculo vicioso: la baja comprensión lectora disminuye la motivación hacia la lectura, y la falta de prácticas lectoras significativas profundiza a su vez las dificultades de comprensión (Solé, 2001; Freire, 2005).

Ante este panorama, se hace evidente la necesidad de implementar estrategias didácticas que respondan a las características, intereses y necesidades de los estudiantes de quinto grado, y que estén alineadas tanto con las demandas del Plan de Estudios 2022 como con los retos identificados en las evaluaciones nacionales e internacionales. Dichas estrategias deben propiciar ambientes de aprendizaje dinámicos, motivadores y significativos, que favorezcan no solo la decodificación del texto, sino también la interpretación, la reflexión crítica y la aplicación de lo comprendido a contextos diversos. Diversas investigaciones señalan que el uso de estrategias de prelectura, lectura y

poslectura, el trabajo colaborativo, la lectura guiada, las preguntas de alto nivel cognitivo y las actividades metacognitivas contribuyen a mejorar la comprensión lectora en educación primaria (Solé, 2001; Cassany, 2006). Incorporar estas propuestas al aula de quinto grado resulta fundamental para revertir el rezago y para promover un aprendizaje más profundo y autónomo.

Por lo anterior, se plantea la presente investigación, cuyo propósito es analizar e implementar estrategias didácticas que contribuyan al fortalecimiento de la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de primaria, reconociendo sus principales dificultades y valorando los avances alcanzados tras la aplicación de dichas estrategias. El estudio se inscribe en la metodología de investigación-acción, lo que permite a la docente-investigadora reflexionar de manera sistemática sobre su práctica, diseñar e implementar secuencias didácticas contextualizadas y ajustar las intervenciones a partir de la observación y el análisis de los resultados (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014). De este modo, se busca no solo mejorar los niveles de comprensión lectora del grupo intervenido, sino también generar conocimientos pedagógicos que puedan orientar futuras acciones de mejora en la escuela y en otros contextos educativos similares.

Supuesto de la investigación

El uso constante de estrategias didácticas durante la lectura facilitará que los estudiantes reconozcan sus propias necesidades lectoras, logrando así un avance significativo en la comprensión lectora.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera las estrategias didácticas pueden fortalecer la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de primaria?

Objetivos de la Investigación**Objetivo general**

Analizar e implementar estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de primaria

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión lectora en un grupo de quinto grado para reconocer las principales dificultades y necesidades lectoras del grupo.
- Aplicar estrategias didácticas que impliquen el fortalecimiento de la comprensión lectora en un grupo de quinto grado.
- Valorar los avances de la implementación de estrategias didácticas en la comprensión lectora en un grupo de quinto grado.

Capítulo II. Marco Referencial

Estado del Arte

El marco referencial constituye un componente fundamental dentro de toda investigación, ya que permite situar el objeto de estudio dentro de un conjunto de conocimientos teóricos y empíricos previamente desarrollados. Su función principal es sustentar, desde una perspectiva crítica y analítica, las bases conceptuales que orientan la investigación, así como establecer un diálogo con aportaciones de otros autores que han abordado problemáticas similares. En este sentido, el marco referencial no solo describe teorías, sino que también posibilita la comprensión del fenómeno de estudio desde distintas posturas, favoreciendo la construcción de un sustento sólido y coherente.

En relación con la presente investigación, centrada en el diseño e implementación de estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora, el marco referencial adquiere especial relevancia, ya que permite identificar enfoques pedagógicos, modelos de intervención y evidencias empíricas que han demostrado impacto en el desarrollo de esta habilidad. Asimismo, posibilita reconocer los principales retos, avances y vacíos existentes en torno a la enseñanza de la comprensión lectora, particularmente en el contexto de la educación básica.

Como parte de este apartado, se integra el estado del arte, entendido como la revisión sistemática y analítica de investigaciones previas relacionadas con el tema de estudio. Este ejercicio permite conocer cómo ha sido abordada la comprensión lectora desde distintos contextos internacionales, nacionales y locales, así como identificar tendencias metodológicas, resultados relevantes y aportaciones significativas que orientan y justifican la presente investigación.

La comprensión lectora ha sido una de las habilidades fundamentales evaluadas en diversos estudios internacionales, debido a su estrecha relación con el desarrollo académico, el pensamiento crítico y la participación social de los estudiantes. En este

sentido, múltiples investigaciones han evidenciado la necesidad de fortalecer esta competencia a través de estrategias didácticas pertinentes, contextualizadas y centradas en el estudiante. A continuación, se presentan investigaciones relevantes que contribuyen al análisis actual sobre esta competencia, destacando sus principales hallazgos y su vinculación con el objeto de estudio de la presente tesis.

Uno de los estudios más significativos en el ámbito internacional es el desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). En su edición más reciente de 2022, aplicada en 81 países, se evaluó la competencia lectora de estudiantes de 15 años con el objetivo de medir su capacidad para comprender, usar, evaluar y reflexionar sobre textos escritos. La metodología empleada consistió en pruebas estandarizadas acompañadas de cuestionarios de contexto para estudiantes y escuelas. Los resultados arrojaron que el promedio de los países de la OCDE en lectura fue de 476 puntos, lo que representa una disminución de 10 puntos con respecto a 2018, evidenciando una baja en los niveles de comprensión lectora a nivel global (OCDE, 2023).

En un contexto más reciente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizó en el año 2021 un análisis sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 en el desarrollo de habilidades lectoras. Este estudio global tuvo como objetivo identificar cómo las interrupciones escolares afectaron la capacidad de lectura comprensiva en los niños. A través de un análisis de datos comparativos antes y después de la pandemia, el informe concluyó que más de 100 millones de niños podrían haber caído por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura debido al cierre de escuelas y a las limitaciones del aprendizaje remoto (UNESCO, 2021). Este hallazgo encendió las alarmas sobre el rezago educativo post-pandemia, especialmente en contextos vulnerables.

Complementando este panorama, el Banco Mundial, en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Agencia de los

Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), FCDO y la Fundación Bill y Melinda Gates, publicó en 2022 un informe sobre la llamada “pobreza de aprendizaje”. Este concepto se refiere al porcentaje de niños de 10 años que no pueden leer y comprender un texto simple. El estudio, basado en datos educativos globales, reveló que el 70% de los niños en países de ingresos bajos y medianos presentan esta deficiencia, siendo uno de los efectos más preocupantes del contexto educativo tras la pandemia (Banco Mundial, 2022).

Los estudios anteriormente citados coinciden en señalar una tendencia preocupante: los niveles de comprensión lectora han disminuido en los últimos años debido a factores estructurales y coyunturales, como la calidad de los sistemas educativos y las consecuencias de la emergencia sanitaria. Por ello, se hace cada vez más urgente implementar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan el desarrollo de la lectura crítica y reflexiva desde los primeros años de escolaridad.

En el contexto latinoamericano y nacional, la comprensión lectora continúa siendo un desafío en la educación básica. En México, distintas investigaciones han señalado que los estudiantes presentan dificultades para comprender textos de manera profunda, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Estas problemáticas se relacionan con factores como las prácticas tradicionales de enseñanza, la escasa implementación de estrategias didácticas innovadoras y las condiciones socioculturales del alumnado.

En el contexto nacional, la evaluación de los aprendizajes en educación básica ha sido abordada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el cual tiene como propósito medir el logro académico de los estudiantes en áreas fundamentales como Lenguaje y Comunicación, específicamente en comprensión lectora.

PLANEA fue implementado a partir de 2015 como un instrumento que permite conocer en qué medida los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria dominan aprendizajes clave, con el objetivo de generar información útil para la mejora de los procesos de enseñanza en el aula. Esta evaluación se estructura en distintos niveles de

desempeño (I, II, III y IV), los cuales describen el grado de dominio de las habilidades lectoras, desde un nivel insuficiente hasta uno sobresaliente .

Los resultados de PLANEA han evidenciado problemáticas significativas en la comprensión lectora. Diversos informes señalan que un alto porcentaje de estudiantes se ubica en los niveles más bajos de desempeño. Por ejemplo, en secundaria, aproximadamente 4 de cada 10 estudiantes presentan un logro insuficiente en comprensión lectora, especialmente en contextos como telesecundarias o escuelas comunitarias . Esto implica que los alumnos tienen dificultades para identificar ideas principales, realizar inferencias y reflexionar críticamente sobre los textos.

En la educación media superior, los resultados reflejan que solo una minoría de estudiantes alcanza niveles altos de dominio. En la aplicación de PLANEA 2015, únicamente 12.2% de los estudiantes logró ubicarse en el nivel más alto de desempeño en comprensión lectora, lo que evidencia una limitada consolidación de habilidades complejas de lectura . Aunque en evaluaciones posteriores se observaron ligeras mejoras, la mayoría de los estudiantes continúa concentrándose en niveles básicos o insuficientes .

Desde una perspectiva analítica, estos resultados permiten identificar que la comprensión lectora en México sigue siendo un desafío estructural del sistema educativo. Las dificultades no solo se relacionan con la decodificación de textos, sino con procesos cognitivos de orden superior como la interpretación, el análisis y la reflexión crítica. Además, factores como el contexto sociocultural, el tipo de escuela y las prácticas docentes influyen directamente en los niveles de logro alcanzados por los estudiantes.

Los informes de la SEP y los resultados de PLANEA coinciden en señalar la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas mediante la implementación de estrategias didácticas pertinentes y contextualizadas, orientadas al desarrollo de habilidades lectoras más complejas.

Diversas investigaciones han abordado la comprensión lectora como una competencia clave para el aprendizaje. Instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) han generado conocimiento valioso sobre esta habilidad a través de estudios que examinan tanto las dificultades como las estrategias pedagógicas más efectivas para fortalecerla en los niveles básicos de la educación.

En México, un estudio realizado por la UPN 092 Ajusco en 2023, titulado *Estudio de caso sobre la comprensión lectora en educación básica*, abordó el análisis de las dificultades y estrategias relacionadas con la comprensión de textos en estudiantes de primaria. Este estudio se desarrolló en México y utilizó un enfoque cualitativo basado en la observación y el análisis de textos. El objetivo fue identificar las barreras que enfrentan los alumnos al momento de leer e interpretar información escrita. Los hallazgos revelaron que existen retos significativos en la comprensión de textos, lo que subraya la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas eficaces que permitan fortalecer esta competencia desde edades tempranas (Universidad Pedagógica Nacional, 2023).

En 2022, la UPN publicó otra investigación titulada *La comprensión lectora como estrategia pedagógica para el logro de competencias*. Este estudio también se llevó a cabo en México y buscó analizar el papel de la comprensión lectora como una herramienta didáctica para el desarrollo de competencias educativas en el alumnado. Empleando un enfoque cualitativo, se observaron prácticas pedagógicas en distintos contextos escolares. El estudio concluyó que el uso sistemático de la lectura comprensiva como estrategia transversal potencia el logro de competencias clave en los estudiantes, especialmente aquellas relacionadas con el pensamiento crítico, la interpretación de información y la resolución de problemas (Universidad Pedagógica Nacional, 2022).

La investigadora Martha Alicia Rivera Valencia, también desde la UPN unidad 162, Zamora, desarrolló una propuesta pedagógica enfocada en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria, titulada *Estrategias para implementar la comprensión de la lectura con alumnos de cuarto grado*. Aunque la fecha específica de publicación no se menciona, el estudio propone y aplica diversas estrategias didácticas

dentro del aula, tales como el uso de preguntas inferenciales, la lectura en voz alta y la segmentación de textos. La metodología empleada fue cualitativa, evaluando los efectos de estas estrategias a través de la observación directa del desempeño estudiantil. Los resultados mostraron avances notables en la comprensión lectora de los estudiantes, lo que valida la efectividad de las propuestas aplicadas (Rivera Valencia, 2014).

Estos estudios nacionales reflejan un interés creciente por parte de instituciones educativas en México por comprender, diagnosticar y mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes en educación básica. A través de metodologías cualitativas y el trabajo directo con docentes y alumnos, los investigadores destacan la urgencia de atender las dificultades en comprensión lectora con intervenciones contextualizadas y sostenidas.

Estudios desarrollados en el país han enfatizado la importancia de promover estrategias didácticas que favorezcan la participación activa del estudiante, tales como la lectura guiada, el trabajo colaborativo y el uso de recursos digitales. Además, se reconoce que la comprensión lectora no solo depende de habilidades lingüísticas, sino también de factores contextuales como el entorno familiar, el acceso a materiales de lectura y la mediación docente.

En el contexto mexicano, la comprensión lectora ha sido analizada también a la luz de los cambios curriculares y de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Estudios recientes señalan que la NEM plantea nuevos retos y demandas para la enseñanza de la lectura, al concebirla como una práctica social vinculada con el pensamiento crítico, la participación democrática y la transformación del entorno. Un trabajo publicado en 2024 subraya que, si bien la comprensión lectora es fundamental para el desarrollo personal y social del alumnado, persisten desafíos relacionados con la falta de habilidades de literacidad y con la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a las nuevas orientaciones curriculares. Entre las estrategias propuestas se incluyen la lectura pausada, el fomento sistemático del hábito lector y el diseño de actividades centradas en el análisis, la reflexión y la acción sobre los textos y el contexto. Esta mirada se alinea con el enfoque de la presente investigación, que busca fortalecer la comprensión lectora a través de estrategias

que tengan sentido para los estudiantes y que se relacionen con su realidad escolar y comunitaria.

En este marco, diversas investigaciones mexicanas han insistido en que la comprensión lectora debe trabajarse desde un enfoque integral que considere tanto los procesos cognitivos como los aspectos socioculturales y afectivos del aprendizaje. Se ha señalado que la lectura en la escuela no puede reducirse a la repetición mecánica o a la resolución de cuestionarios de opción múltiple, sino que debe convertirse en una oportunidad para dialogar, interpretar, cuestionar y construir significados de manera colectiva. La literatura enfatiza que las estrategias didácticas más efectivas son aquellas que promueven la participación activa del alumnado, el trabajo colaborativo, la interacción oral en torno a los textos y el uso de materiales variados y relevantes. Estos planteamientos se reflejan en las propuestas didácticas que se describen en este trabajo, las cuales incluyen lectura compartida, discusiones grupales y actividades de producción escrita vinculadas con los textos leídos.

En el ámbito local, particularmente en el estado de San Luis Potosí, aunque la producción investigativa es más limitada, se han documentado problemáticas similares en educación básica, donde los estudiantes presentan dificultades para interpretar, analizar y reflexionar sobre textos escritos. Estas condiciones reflejan la necesidad de implementar estrategias didácticas contextualizadas que respondan a las características socioculturales de los estudiantes y al enfoque educativo actual, como el propuesto por la Nueva Escuela Mexicana.

El desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria ha sido objeto de diversas investigaciones realizadas por docentes en formación, particularmente desde la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE). A continuación, se describen tres estudios destacados, los cuales abordan el tema desde distintas perspectivas metodológicas y pedagógicas, con el objetivo común de mejorar el desempeño lector de los estudiantes.

El estudio titulado *Estrategias para favorecer la comprensión lectora en alumnos de quinto de primaria con problemas de aprendizaje* fue realizado en 2023 por Víctor Hugo Vázquez Reyna y Melina Guadalupe Rocha Chávez. El objetivo fue identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes con problemas de aprendizaje en el área de comprensión lectora y aplicar estrategias didácticas para fortalecer esta competencia. A través de una metodología cualitativa basada en la observación directa, los autores detectaron que la mayoría de los estudiantes tenía un bajo nivel de comprensión de textos. La intervención mediante estrategias específicas, como preguntas guiadas y lectura compartida, demostró ser efectiva para mejorar el entendimiento textual, así como el interés y la participación activa en clase.

La investigación de *La comprensión lectora a través del uso de estrategias metacognitivas en el alumnado de 5° de primaria*, fue elaborado también en 2023 por Elida Godina Belmares y Cindy Ana Lilia Martínez Cordero. Este trabajo empleó una metodología de investigación-acción con el objetivo de implementar y evaluar el uso de estrategias metacognitivas para fomentar la comprensión lectora. La intervención incluyó actividades centradas en la autorregulación del pensamiento, como la formulación de predicciones, la autoevaluación y la reflexión posterior a la lectura. Los resultados mostraron una mejora significativa en la habilidad de los estudiantes para comprender e interpretar textos, lo cual evidenció la eficacia de las estrategias metacognitivas en el contexto escolar.

El estudio *Estrategias para mejorar la comprensión lectora en un grupo de 6°B de la escuela primaria Damián Carmona*, de Juana María Hernández Muñiz y Miriam Jazmín Luna Moreno, también publicado en 2023, se enfocó en aplicar actividades didácticas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado. Durante su práctica docente, las autoras observaron bajos niveles de comprensión e interés por la lectura. Mediante la implementación de dinámicas como lectura en voz alta, discusiones grupales y ejercicios de inferencia, lograron una mejora progresiva en el desempeño lector del grupo. Los hallazgos destacan la importancia de adaptar las estrategias a las características y necesidades específicas del alumnado.

Al realizar el análisis del estado del arte me permite identificar que la comprensión lectora continúa siendo una problemática relevante en los distintos niveles educativos, caracterizada por bajos niveles de desempeño y por la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas efectivas. Si bien existen múltiples estudios que diagnostican la problemática y proponen estrategias de intervención, persisten vacíos en cuanto a su aplicación contextualizada en el aula. En este sentido, la presente investigación se justifica al centrarse en el diseño e implementación de estrategias didácticas que respondan a las necesidades específicas del contexto educativo, contribuyendo así al fortalecimiento de la comprensión lectora en educación básica.

Marco Teórico-Conceptual

El marco teórico-conceptual constituye el fundamento científico de la investigación, pues permite delimitar los conceptos clave y las teorías que sustentan el objeto de estudio. Según Vara-Horna (2012), este apartado no es solo un glosario, sino una integración crítica de los conocimientos existentes para orientar el análisis de la realidad observada.

En el caso de esta investigación, se busca establecer un puente entre la labor docente y el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes de quinto grado.

La presente investigación se sustenta principalmente en el enfoque socioconstructivista del aprendizaje, el cual concibe el conocimiento como una construcción activa que se desarrolla a partir de la interacción social, el lenguaje y la mediación pedagógica (Vygotsky, 1978; Bruner, 1986). Este enfoque resulta pertinente para el estudio de la comprensión lectora, ya que reconoce que leer no es un acto individual aislado, sino un proceso social y culturalmente situado en el que los sujetos construyen significado a partir del diálogo con otros, con los textos y con su contexto.

De manera complementaria, se retoman los aportes del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Díaz-Barriga & Hernández, 2010), el cual sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se integra de forma sustantiva y no arbitraria a los conocimientos previos del estudiante. Asimismo, se incorporan elementos del cognitivismo, que permiten comprender los procesos mentales implicados en la comprensión lectora, como la memoria, la inferencia, la organización de la información y la autorregulación (Piaget, 1970; Kintsch, 1998).

Este marco teórico integrado permite analizar la comprensión lectora como un proceso complejo que involucra dimensiones cognitivas, sociales, culturales y pedagógicas, en concordancia con el enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción que orientan el presente estudio. Desde esta perspectiva, se justifica la implementación de estrategias didácticas que favorezcan la interacción, la activación de conocimientos previos y la mediación docente, elementos centrales de esta investigación desarrollada con

estudiantes de quinto grado de primaria.

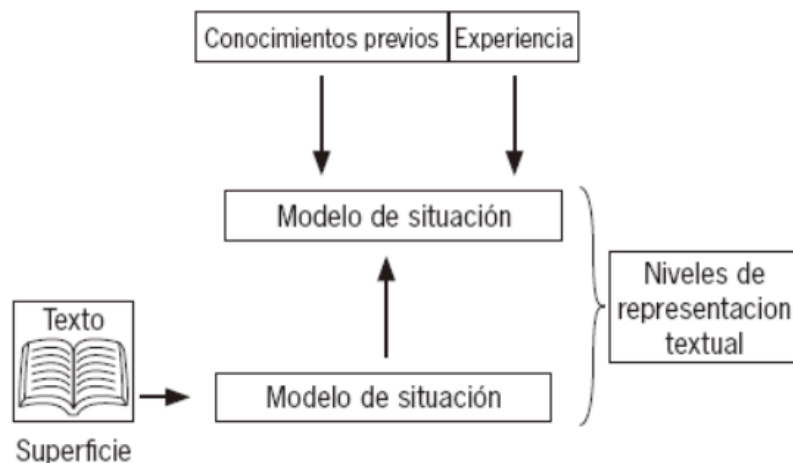
La comprensión lectora como proceso constructivo

La comprensión lectora se define como un proceso activo y estratégico mediante el cual el lector construye significado a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y el contexto (Solé, 1992). Desde esta perspectiva, comprender no se limita a decodificar palabras, sino que implica interpretar, inferir, evaluar y reflexionar sobre la información.

Kintsch (1998) propone el modelo de construcción-integración, el cual explica que la comprensión ocurre en dos fases: una fase de construcción, en la que el lector genera múltiples interpretaciones posibles del texto, y una fase de integración, en la que selecciona y organiza aquellas que resultan coherentes con el contexto y sus conocimientos previos. Este modelo respalda la necesidad de promover estrategias que favorezcan la activación de saberes previos, la formulación de inferencias y la organización de la información.

Figura 1.

Niveles de Representación textual



Nota: En la figura 1 se muestra el esquema que complementa esta idea de Kintsch (1998) sobre los niveles de representación textual

Goodman (1996) sostiene que la lectura es un proceso de construcción de significado en el que el lector formula hipótesis, las contrasta con el texto y las ajusta de manera continua. Esta concepción refuerza la idea de que el lector es un sujeto activo y no un receptor pasivo de información.

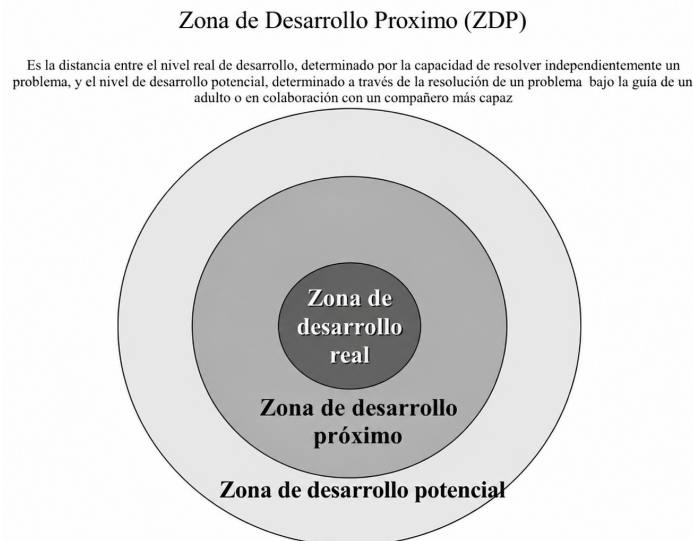
En este sentido, comprender la lectura como un proceso constructivo implica reconocer que su desarrollo no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de una intervención pedagógica intencionada. Por ello, resulta fundamental diseñar estrategias didácticas que orienten al estudiante en la construcción de significados, lo cual constituye uno de los ejes centrales de esta investigación.

Enfoque socioconstructivista y mediación pedagógica

El socioconstructivismo, fundamentado en los aportes de Vygotsky (1978), plantea que el aprendizaje se produce en interacción con otros y mediante procesos de mediación cultural, siendo el lenguaje una herramienta central para la construcción del pensamiento. En este marco, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) adquiere especial relevancia, ya que señala la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o de un par más competente.

Figura 2

Zona de desarrollo próximo



Nota: Se muestra una representación del enfoque socioconstructivista de Vygotsky (1978)

En el ámbito de la comprensión lectora, la mediación docente se manifiesta a través de prácticas como el modelado, la lectura compartida, el diálogo guiado y el trabajo colaborativo, estrategias que permiten acompañar al alumno en el desarrollo de niveles más complejos de comprensión lectora.

Por su parte (Solé, 1994; Bruner, 1986). El docente, en este sentido, actúa como mediador que ofrece andamiajes temporales, ajustados a las necesidades del estudiante, para favorecer su autonomía progresiva.

Cassany (2006) complementa esta perspectiva al concebir la lectura como una práctica social y cultural, en la que los significados se construyen en función de los contextos de uso del lenguaje. Desde este enfoque, resulta fundamental considerar los intereses, experiencias y realidades del alumnado al seleccionar textos y diseñar estrategias didácticas.

Desde esta perspectiva, el docente en educación primaria no sólo transmite contenidos, sino que guía, orienta y estructura experiencias de aprendizaje. En el caso de la comprensión lectora, esto implica diseñar situaciones didácticas que permitan al estudiante avanzar progresivamente en su nivel de comprensión, lo cual se vincula directamente con el propósito de esta investigación.

Aprendizaje significativo y comprensión lectora

El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (2002), sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con los conocimientos previos que posee el estudiante. Esta idea representa una aportación fundamental para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que desplaza la concepción tradicional de la memoria mecánica y propone, en su lugar, una construcción activa del conocimiento. Desde esta perspectiva, aprender no consiste en acumular datos de

forma aislada, sino en integrar la información nueva dentro de estructuras cognitivas previamente organizadas. Por ello, el aprendizaje significativo se convierte en una base teórica esencial para explicar cómo los estudiantes comprenden textos, interpretan ideas y construyen significados propios a partir de la lectura.

En el caso de la comprensión lectora, esta teoría adquiere especial relevancia debido a que leer no implica únicamente reconocer palabras o decodificar oraciones, sino establecer relaciones entre el contenido textual y los saberes que el lector ya posee. Ausubel (2002) afirma que el aprendizaje es más profundo y duradero cuando el alumno logra conectar los nuevos contenidos con conceptos relevantes almacenados en su estructura cognitiva. En consecuencia, la lectura se entiende como un proceso en el que intervienen los esquemas conceptuales, las experiencias personales, el entorno sociocultural y el dominio lingüístico del lector. Así, la comprensión de un texto no depende solo de lo que está explícitamente escrito, sino también de la capacidad del estudiante para activar conocimientos previos, formular inferencias y otorgar sentido a la información presentada.

Díaz-Barriga y Hernández (2010) señalan que para favorecer el aprendizaje significativo es necesario diseñar estrategias didácticas que activen los conocimientos previos, organicen la información de manera jerárquica y promuevan procesos de reflexión metacognitiva. Esta afirmación resulta particularmente importante en la enseñanza de la lectura, ya que la comprensión textual requiere del uso intencional de procedimientos que ayuden al estudiante a procesar, relacionar y reorganizar la información. Cuando el docente presenta una actividad de lectura sin establecer vínculos con los saberes del alumno, la comprensión suele reducirse a una reproducción superficial del contenido. En cambio, cuando se recuperan experiencias, ideas anticipadas y conocimientos anteriores, el estudiante puede interpretar el texto con mayor profundidad y construir significados más sólidos.

Desde esta perspectiva, el papel del docente no se limita a presentar textos o formular preguntas literales, sino que implica la creación de situaciones pedagógicas que faciliten la interacción entre el conocimiento previo y la nueva información. En la práctica

educativa, esto significa que antes de leer un texto es necesario activar la memoria del estudiante mediante preguntas exploratorias, lluvia de ideas, imágenes, palabras clave o conversaciones orientadas al tema. Estas acciones permiten que el alumno anticipe contenidos, establezca hipótesis y prepare cognitivamente su estructura mental para recibir la nueva información. De esta manera, la lectura deja de ser una actividad pasiva y se transforma en un proceso activo de construcción de sentido.

El aprendizaje significativo se relaciona estrechamente con la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y regular los procesos de aprendizaje. Díaz-Barriga y Hernández (2010) destacan que el estudiante no solo debe comprender el contenido, sino también ser consciente de cómo lo está comprendiendo, qué estrategias utiliza y qué tan efectivas resultan. En comprensión lectora, esta dimensión resulta fundamental, porque permite que el lector monitoree su avance, detecte dificultades, identifique ideas centrales y decida qué hacer cuando un texto presenta ambigüedades o complejidad conceptual. Por ello, estrategias como subrayar, resumir, elaborar mapas conceptuales, formular preguntas y verificar la comprensión favorecen no solo la retención de información, sino también la autorregulación del aprendizaje.

La integración del aprendizaje significativo con el enfoque socioconstructivista amplía aún más la comprensión de la lectura, ya que permite concebirla no solo como una actividad individual, sino como una construcción compartida que se fortalece mediante la interacción social y el diálogo pedagógico. Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo cognitivo se potencia en contextos de interacción con otros, donde el lenguaje cumple una función mediadora en la adquisición del conocimiento. Desde esta óptica, la comprensión lectora se enriquece cuando el estudiante participa en dinámicas de discusión, intercambio de ideas y trabajo colaborativo, ya que estas experiencias le permiten contrastar interpretaciones, revisar sus hipótesis y reconstruir el significado del texto a partir de múltiples perspectivas.

Este enfoque resulta especialmente útil en el aula porque reconoce que los estudiantes no aprenden de la misma manera ni poseen los mismos conocimientos previos.

Cada lector llega al proceso de lectura con experiencias, intereses, vocabulario y marcos culturales distintos, lo cual influye directamente en su comprensión.

Coll (2001) señala que la enseñanza debe establecer vínculos entre lo que el alumno ya sabe y los nuevos contenidos, pues solo así es posible generar aprendizajes verdaderamente significativos. En consecuencia, la tarea docente consiste en diseñar experiencias de aprendizaje que partan del contexto real del estudiante y que permitan conectar los contenidos escolares con su vida cotidiana. Esto adquiere especial importancia en la educación primaria, donde los alumnos aún están desarrollando habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales que les permiten avanzar hacia formas más complejas de pensamiento.

En estudiantes de quinto grado, por ejemplo, el aprendizaje significativo cobra un valor particular, ya que en esta etapa escolar los alumnos poseen mayores posibilidades de abstracción, análisis y relación de ideas, pero todavía requieren apoyos concretos para organizar la información y comprender textos de distinta complejidad. Si el contenido se presenta de forma aislada o descontextualizada, la comprensión puede verse limitada; sin embargo, cuando se relaciona con experiencias cercanas, situaciones significativas y actividades participativas, el aprendizaje se vuelve más accesible y relevante. Por ello, las estrategias didácticas orientadas a la lectura deben tomar en cuenta la edad, el desarrollo cognitivo, el nivel de vocabulario y los intereses del grupo, con el fin de promover procesos de comprensión ajustados a sus necesidades reales.

Otro aspecto importante del aprendizaje significativo en relación con la comprensión lectora es la construcción de organizadores cognitivos que faciliten la jerarquización de la información. Cuando el estudiante identifica ideas principales, conceptos secundarios y relaciones entre los diferentes fragmentos del texto, logra estructurar el contenido de manera lógica y coherente. Este proceso contribuye a que la información no se almacene de forma fragmentada, sino articulada dentro de una red de significados. Ausubel (2002) denomina a este procedimiento como subsunción, es decir, la incorporación de nuevos conocimientos en conceptos más amplios ya existentes en la mente

del estudiante. En lectura, esto se traduce en la capacidad de integrar detalles, inferencias y conclusiones dentro de una representación global del texto.

La elaboración de resúmenes, cuadros comparativos, mapas conceptuales y preguntas inferenciales favorece la construcción de aprendizajes más profundos. Estas estrategias obligan al estudiante a seleccionar información relevante, descartar lo accesorio y reorganizar el contenido con base en criterios de coherencia y sentido. De esta manera, la comprensión lectora no se limita a identificar lo que el texto dice de forma literal, sino que impulsa al lector a interpretar, relacionar y valorar la información. Por consiguiente, el aprendizaje significativo ofrece una base pedagógica sólida para diseñar actividades que promuevan una lectura reflexiva y crítica, en lugar de una lectura mecánica o memorística.

La dimensión afectiva también ocupa un lugar importante dentro de esta perspectiva. Cuando el estudiante encuentra relación entre lo que aprende y su realidad, aumenta su motivación y disposición hacia la tarea. Ausubel (2002) destaca que la significatividad del aprendizaje depende no solo de la estructura cognitiva, sino también de la disposición del sujeto para aprender de manera consciente y con sentido. En el caso de la lectura, esto implica que el interés por el texto, la conexión con experiencias personales y la percepción de utilidad influyen en la calidad de la comprensión. Por ello, seleccionar textos cercanos a la vida del estudiante, a su entorno social y a sus intereses favorece una actitud más activa frente a la lectura.

En consecuencia, las estrategias didácticas implementadas en el aula deben partir del conocimiento previo del estudiante y de su contexto sociocultural, favoreciendo la construcción de significados propios y el desarrollo de aprendizajes duraderos. Este principio resulta fundamental en la formación de lectores competentes, ya que leer con comprensión implica interpretar, relacionar y reconstruir significados a partir de una base cognitiva previa. El docente, en este sentido, cumple la función de mediador entre el texto y el alumno, guiando la activación de saberes previos, el análisis del contenido y la reflexión sobre lo leído. Así, la comprensión lectora se convierte en una práctica educativa intencionada que contribuye al desarrollo intelectual, lingüístico y crítico del estudiante.

En síntesis, el aprendizaje significativo constituye un marco teórico esencial para comprender la lectura como un proceso de construcción activa de significado. Su aporte principal radica en demostrar que el estudiante no aprende de manera pasiva, sino que integra la información nueva a sus conocimientos previos, reorganiza sus esquemas mentales y construye interpretaciones propias. Cuando esta teoría se articula con el enfoque socioconstructivista, la comprensión lectora adquiere una dimensión aún más amplia, al reconocerse como una actividad que se fortalece mediante la interacción, el diálogo y la mediación pedagógica. Por ello, en el ámbito escolar, especialmente en quinto grado de educación primaria, resulta indispensable diseñar estrategias que promuevan la activación de saberes previos, la reflexión metacognitiva y la construcción colaborativa del significado textual.

Aportes del cognitismo a la comprensión lectora

Desde el enfoque cognitivista, la comprensión lectora se entiende como un proceso activo, dinámico y complejo de construcción de significado, en el que el lector no solo decodifica palabras, sino que también selecciona, organiza, integra e interpreta información a partir de sus conocimientos previos, sus esquemas mentales y los datos explícitos e implícitos del texto. En este sentido, leer comprende una serie de operaciones mentales que incluyen la atención, la memoria de trabajo, la inferencia, la monitorización y la autorregulación, las cuales permiten elaborar una representación coherente del contenido leído.

Uno de los principales representantes del enfoque cognitivista es Jean Piaget, quien plantea que el aprendizaje ocurre mediante procesos de asimilación y acomodación. La asimilación consiste en integrar nueva información a los esquemas mentales ya existentes, mientras que la acomodación implica modificar dichos esquemas para adaptarse a nuevos conocimientos (Piaget, 1970). En el ámbito de la comprensión lectora, esto significa que los estudiantes interpretan los textos relacionando la información nueva con sus experiencias y conocimientos previos, permitiendo así la construcción de significados más profundos.

Piaget (1970) también señala que los estudiantes de educación primaria se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, caracterizada por el desarrollo del

pensamiento lógico aplicado a situaciones concretas. En esta etapa, los niños pueden clasificar, ordenar y establecer relaciones entre ideas, aunque todavía requieren apoyos visuales, ejemplos contextualizados y actividades significativas para comprender conceptos abstractos. Por ello, la enseñanza de la comprensión lectora debe incluir estrategias didácticas que favorezcan la organización de ideas, la relación entre acontecimientos y la interpretación gradual de los textos.

Desde esta misma línea, David Ausubel (1983) aporta la teoría del aprendizaje significativo, en la cual sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con los conocimientos previos del estudiante. En la comprensión lectora, esta teoría destaca la importancia de activar saberes previos antes de la lectura, ya que ello facilita la interpretación, el análisis y la retención de la información. De acuerdo con Ausubel, el docente debe promover actividades introductorias, preguntas detonadoras y organizadores previos que permitan al alumno conectar el contenido del texto con su realidad y experiencias.

De acuerdo con Walter Kintsch (1998), mediante el modelo de construcción-integración, explica que la comprensión lectora implica construir representaciones mentales del texto a través de la interacción entre la información escrita y los conocimientos previos del lector. Según este autor, comprender un texto requiere seleccionar ideas relevantes, realizar inferencias, relacionar conceptos y elaborar una representación coherente del contenido. Este proceso cognitivo permite que el lector no solo recuerde información literal, sino que interprete, analice y reflexione sobre el mensaje del texto.

En relación con las estrategias cognitivas, P. David Pearson, junto con Roehler, Dole y Duffy (1992), señala que la enseñanza explícita de estrategias de comprensión favorece significativamente el desarrollo lector. Entre estas estrategias destacan la formulación de predicciones, la identificación de ideas principales, la elaboración de inferencias, la clarificación de vocabulario, la formulación de preguntas y la elaboración de resúmenes. Los autores sostienen que estas habilidades deben enseñarse de manera sistemática y guiada para que los estudiantes aprendan a monitorear su propia comprensión durante la lectura.

De igual manera, el cognitivismo enfatiza la importancia de la metacognición, entendida como la capacidad del estudiante para reflexionar y regular sus propios procesos de aprendizaje. John Flavell (1979) define la metacognición como el conocimiento que una persona posee sobre sus propios procesos cognitivos y la capacidad para controlarlos. En la comprensión lectora, esto implica que el estudiante pueda identificar cuándo comprende un texto, reconocer dificultades y aplicar estrategias para mejorar su interpretación. Por ello, resulta fundamental que el docente promueva actividades de autorregulación, reflexión y evaluación de la comprensión.

Los aportes del cognitivismo permiten comprender que la lectura es un proceso activo y estratégico en el que intervienen diversas habilidades mentales. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no depende únicamente de la exposición constante a textos, sino de la implementación de estrategias didácticas que fortalezcan procesos como la inferencia, la memoria, la organización de la información y la autorregulación del aprendizaje. En consecuencia, esta investigación retoma los principios del enfoque cognitivista para diseñar intervenciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora mediante actividades significativas, contextualizadas y reflexivas que favorezcan la participación activa de los estudiantes.

La Estrategia y la Didáctica: Pilares de la Enseñanza

Para comprender cómo se mejora la lectura, primero debemos definir el vehículo del aprendizaje: la estrategia. Monereo (1997) sostiene que "las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita" (p. 7). No son pasos rígidos, sino que, como afirman Díaz-Barriga y Hernández (2010), actúan como procedimientos flexibles que el docente utiliza para promover aprendizajes significativos. En este sentido, la estrategia se convierte en una "secuencia organizada de actividades" enfocada en un objetivo claro de aprendizaje (Schmeck, 1988).

Esta planeación estratégica se enmarca en la Didáctica, disciplina que Camilloni (2007) define como una teoría que estudia las prácticas de la enseñanza con la misión de

explicarlas e instaurar normas para resolver problemas pedagógicos. Mientras que para el padre de la disciplina, Comenio (1657/1998), la didáctica era el "artificio universal para enseñar todo a todos" (p. 7), autores contemporáneos como Zabalza (2007) la sitúan específicamente en el núcleo de la relación entre el enseñar y el aprender.

Al unir ambos conceptos, surgen las Estrategias Didácticas. Estas son entendidas por Feo (2010) como los procedimientos por los cuales docentes y alumnos "organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas" (p. 222). Son, en esencia, el conjunto de decisiones que el maestro toma para orientar la enseñanza (Anijovich y Mora, 2009) y los instrumentos principales para el desarrollo de competencias en el aula (Pimienta, 2012).

Las estrategias didácticas no se conciben como actividades aisladas, sino como acciones intencionadas que responden a un objetivo pedagógico claro: fortalecer la comprensión lectora. Por ello, su diseño e implementación constituyen el eje central de esta indagación.

La Comprensión Lectora como Proceso Interactivo

Los objetivos de estas estrategias en esta investigación es fortalecer la comprensión lectora. Este concepto ha evolucionado de ser una decodificación pasiva a un proceso dinámico. Solé (1994) afirma que "comprender es ante todo un proceso de construcción de significados... es un proceso activo de interacción entre el lector y el texto" (p. 18). Esta interacción requiere que el estudiante utilice su conocimiento previo para interpretar la información nueva (Pearson et al., 1992).

Es importante reconocer que la comprensión trasciende lo cognitivo para ser una práctica social. Cassany (2006) advierte que comprender "no es solo recuperar el valor semántico de las palabras, sino también darse cuenta de la intención del autor" (p. 21). Por tanto, la intervención didáctica en quinto grado debe apuntar a que el alumno no solo lea las líneas, sino que sea capaz de leer entre líneas y tras las líneas.

El análisis de este marco teórico-conceptual permite comprender la lectura como un

proceso complejo, interactivo y contextualizado, que requiere de la intervención docente mediante estrategias didácticas pertinentes. La integración de los enfoques socioconstructivista, cognitivo y de aprendizaje significativo proporciona una base sólida para el diseño de acciones pedagógicas orientadas a fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria. De este modo, se establece una clara vinculación entre los fundamentos teóricos y el objeto de estudio de investigación..

Justificación de la Investigación

La presente investigación se centra en el análisis e implementación de estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de una escuela primaria urbana ubicada en la ciudad de San Luis Potosí. Este contexto escolar refleja una realidad común en diversas instituciones de educación básica en México, donde los estudiantes presentan rezagos en lectura que impactan no solo el campo formativo de Lenguajes, sino también el desarrollo de aprendizajes en otras áreas del conocimiento.

De acuerdo con el diagnóstico institucional alineado al Programa de Mejora Continua de la escuela, se identificó que 206 alumnos, equivalentes al 52% del total del alumnado, requieren apoyo en comprensión lectora, lo que evidencia una problemática significativa que incide directamente en el logro de los aprendizajes esperados y en el desempeño académico general de los estudiantes. Esta situación justifica la necesidad de implementar acciones pedagógicas intencionadas que contribuyan a mejorar esta habilidad fundamental.

La relevancia de esta investigación radica en que la comprensión lectora constituye una competencia clave para el desarrollo académico, personal y social de los alumnos. En el caso específico del quinto grado de primaria, los estudiantes se encuentran en una etapa en la que deben transitar de una lectura centrada en la decodificación hacia niveles más complejos de comprensión, que implican interpretar, inferir, analizar y reflexionar sobre la información. No obstante, en la práctica educativa cotidiana se observa que muchos alumnos presentan dificultades para alcanzar estos niveles, lo que limita su participación activa en el aprendizaje y afecta su motivación hacia la lectura.

El estudio cobra especial importancia al alinearse con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la cual promueve una educación humanista, inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo integral del estudiante. Asimismo, responde al Plan de Estudios 2022, que reconoce el desarrollo de habilidades comunicativas, particularmente la comprensión lectora, como un eje articulador del aprendizaje y un elemento esencial para la construcción del conocimiento en contextos reales.

El impacto de esta investigación se proyecta en distintos niveles. En primer lugar, a nivel áulico, se espera que los alumnos del grupo intervenido fortalezcan su comprensión lectora mediante la implementación de estrategias didácticas diseñadas de manera intencionada, contextualizada y fundamentada teóricamente. En segundo lugar, a nivel institucional, los resultados podrán servir como referente para otros docentes, favoreciendo la incorporación de prácticas pedagógicas innovadoras que contribuyan a la mejora de los aprendizajes en la escuela.

En cuanto a la formación docente, esta investigación aporta elementos relevantes al promover la reflexión crítica sobre la práctica educativa, así como el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas centradas en el aprendizaje del alumnado. De esta manera, se fortalecen las competencias profesionales del docente, particularmente en lo referente a la mediación pedagógica, la atención a la diversidad y la toma de decisiones didácticas fundamentadas, en concordancia con los enfoques actuales de la educación básica.

La viabilidad del proyecto se encuentra asegurada, ya que se desarrollará dentro del contexto real de la práctica docente, sin requerir recursos extraordinarios. El grupo de quinto grado ofrece un escenario propicio para la intervención, al contar con la disposición de los estudiantes y el acompañamiento de la docente titular, lo que facilita la implementación de las estrategias y la observación directa de sus resultados.

Esta investigación se justifica por su capacidad para atender una problemática educativa prioritaria identificada en el contexto escolar, así como por su potencial para generar estrategias didácticas pertinentes y fundamentadas que contribuyan a la mejora de los aprendizajes, al fortalecimiento de la práctica docente y a la consolidación de los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, posicionando la comprensión lectora como un eje clave para el desarrollo integral del alumnado.

Marco Metodológico

El marco metodológico constituye el eje operativo de la investigación, ya que en él se describen de manera sistemática los procedimientos, métodos, técnicas e instrumentos que orientan el desarrollo del estudio y permiten dar respuesta al problema planteado. En este sentido, no solo define el “cómo” de la investigación, sino que también garantiza la coherencia entre los objetivos, el enfoque teórico y las acciones implementadas en el contexto educativo.

De acuerdo con Guillermo Franco (2011), el marco metodológico es el conjunto de acciones destinadas a describir y analizar el problema de investigación mediante procedimientos específicos, haciendo operativos los conceptos que lo integran. En la misma línea, Fidias G. Arias (2012) lo define como el conjunto de pasos, técnicas y procedimientos empleados para formular y resolver problemas de investigación, lo cual implica una organización lógica y sistemática del proceso investigativo.

Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista (2014) señalan que el marco metodológico integra decisiones clave como el enfoque, el diseño, los participantes, las técnicas de recolección de datos y los procedimientos de análisis, permitiendo comprender el fenómeno de estudio de manera estructurada.

Tipo y enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, debido a que busca comprender e interpretar una problemática educativa situada: el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria a partir de la implementación de estrategias didácticas.

Este enfoque resulta pertinente, ya que permite analizar los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de los propios estudiantes, considerando sus experiencias, avances, dificultades y formas de interacción dentro del aula. Según Roberto Hernández Sampieri y Christian Mendoza Torres (2018), la investigación cualitativa se centra en comprender los fenómenos en su contexto natural, priorizando la interpretación de significados.

De manera complementaria, Steven J. Taylor y Robert Bogdan (1984) señalan que este tipo de investigación produce datos descriptivos —palabras, discursos y conductas observables— que permiten comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes.

De acuerdo con, Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (2018) destacan que la investigación cualitativa posibilita interpretar los fenómenos en su ambiente natural, lo que la convierte en un enfoque idóneo para estudios educativos centrados en la práctica docente y el aprendizaje.

En este sentido, el estudio no pretende generalizar resultados, sino comprender y mejorar una situación educativa concreta, lo cual es consistente con los principios de la investigación cualitativa.

Método de investigación: Investigación-acción

El estudio se sustenta en el enfoque metodológico de la investigación-acción, debido a que se orienta a la mejora de la práctica docente mediante un proceso sistemático de reflexión y acción en el aula.

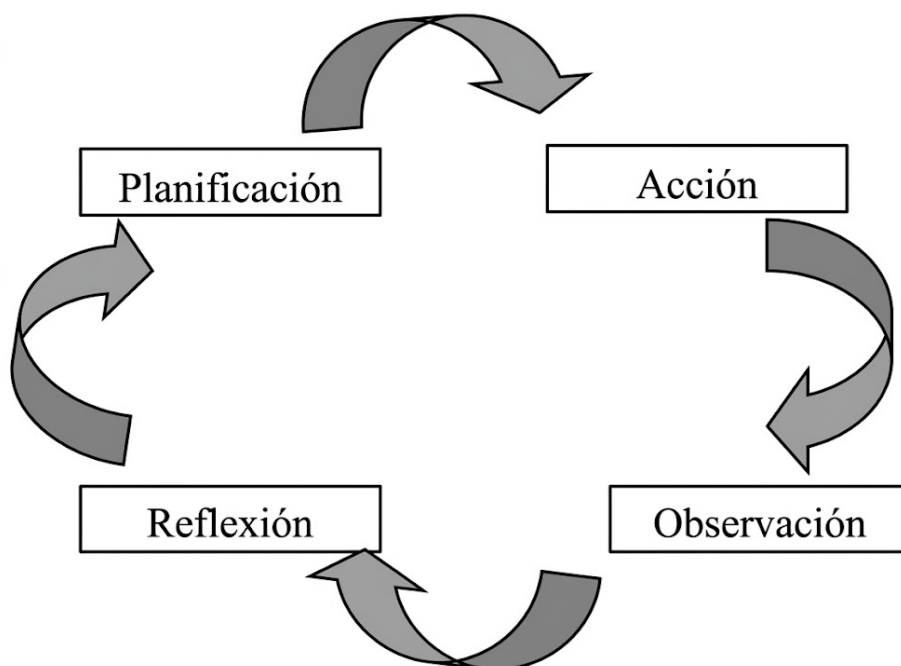
Desde mi formación como docente, la investigación-acción representa una oportunidad para reconocer las necesidades específicas del grupo, particularmente en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, las cuales constituyen una base fundamental para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. A través de este enfoque, no solo se busca identificar las dificultades que presentan los estudiantes, sino también intervenir de manera directa mediante estrategias didácticas diseñadas a partir del contexto y características del grupo.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción es un proceso participativo, reflexivo y cíclico que permite a los docentes analizar críticamente su práctica con el propósito de transformarla. Este proceso se organiza en ciclos que integran cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Dichas fases se encuentran

interrelacionadas y permiten una mejora continua basada en la experiencia y el análisis sistemático de la práctica educativa.

Figura 3

Ciclo de la Investigación- Acción



Nota: Fases del ciclo reflexivo de Kemmis y McTaggart (1988).

Por su parte, John Elliott (1993) sostiene que este enfoque constituye una herramienta fundamental para el desarrollo profesional docente, ya que permite investigar la propia práctica en contextos reales y generar mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes.

En el presente estudio, la investigación-acción se vincula directamente con la implementación de estrategias didácticas orientadas a fortalecer la comprensión lectora, permitiendo que cada intervención en el aula sea analizada, evaluada y ajustada en función de los resultados obtenidos.

Las características que sustentan su pertinencia en esta investigación son:

- Participativa, al involucrar activamente a la docente en formación y a los estudiantes.
- Reflexiva, al promover el análisis crítico de la práctica pedagógica.
- Cíclica, al desarrollarse mediante procesos continuos de mejora.
- Contextualizada, al llevarse a cabo en un entorno real de aula.
- Transformadora, al orientarse a mejorar la comprensión lectora mediante estrategias didácticas pertinentes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de información relevante se emplearon técnicas propias del enfoque cualitativo, que permitieron analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la práctica docente.

Observación

La observación se utilizó como técnica principal para registrar el comportamiento, la participación y los avances de los estudiantes durante la implementación de las estrategias didácticas.

Según Carlos Sabino (1992), la observación es una técnica que permite obtener información directa del fenómeno en su contexto natural, lo que resulta fundamental en investigaciones educativas.

Se recurrió a la observación participante, ya que la docente en formación interviene directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que posibilita una comprensión más profunda de la dinámica del aula.

Como instrumento se empleó:

- Diario de campo, donde se registraron de manera sistemática las experiencias más relevantes, reacciones de los estudiantes y reflexiones sobre la práctica docente.
(Anexo A.)

Cuestionario

El cuestionario se utilizó como instrumento complementario para recopilar información sobre las percepciones, intereses y dificultades de los estudiantes en relación con la comprensión lectora. (Anexo B Y C)

De acuerdo con Roberto Hernández Sampieri et al. (2014), el cuestionario permite obtener datos de manera estructurada, facilitando el análisis de las respuestas de los participantes.

Este instrumento permitió identificar:

- Nivel de interés por la lectura
- Estrategias que utilizan los estudiantes para comprender textos
- Dificultades más frecuentes en la comprensión lectora

Estrategia de análisis: Ciclo reflexivo de Smyth

Para el análisis de la práctica docente se empleó el ciclo reflexivo de John Smyth (1991), el cual permitió sistematizar la reflexión sobre las intervenciones didácticas implementadas.

Este modelo se estructura en cuatro fases:

- Describir: registro detallado de lo ocurrido en la práctica.
- Informar: análisis de las intenciones pedagógicas.
- Confrontar: cuestionamiento crítico de la práctica a partir de referentes teóricos.
- Reconstruir: diseño de mejoras en la intervención docente.

La aplicación de este ciclo permitió analizar de manera crítica las estrategias didácticas utilizadas para fortalecer la comprensión lectora, identificando su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, este proceso favoreció la transición de una práctica intuitiva hacia una práctica fundamentada en la reflexión y la evidencia, lo cual coincide con lo planteado por Donald Schön (1992), quien destaca la importancia de la reflexión en la acción como elemento clave para el desarrollo profesional docente.

Procedimiento de la investigación

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo mediante un proceso cíclico propio de la investigación-acción, el cual incluyó las siguientes fases:

1. Diagnóstico: identificación de las dificultades en la comprensión lectora del grupo de quinto grado.
2. Planificación: diseño de estrategias didácticas orientadas a fortalecer la comprensión lectora.
3. Intervención: aplicación de las estrategias en el aula.
4. Observación: registro sistemático de los resultados mediante diario de campo y cuestionarios.
5. Reflexión: análisis de la práctica docente a través del ciclo de Smyth.
6. Reajuste: mejora de las estrategias didácticas con base en los resultados obtenidos.

Este proceso permitió una mejora continua de la práctica docente, asegurando la pertinencia de las estrategias implementadas en función de las necesidades del grupo.

Rigor metodológico

Para garantizar la calidad de la investigación se consideraron criterios de rigor cualitativo, como:

- Credibilidad, mediante la observación prolongada en el aula.
- Transferibilidad, al describir detalladamente el contexto.
- Dependencia, mediante el registro sistemático de la información.
- Confirmabilidad, a través de la reflexión crítica de la práctica docente.

Siguiendo a Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba (1985), estos criterios permiten asegurar la validez y confiabilidad en estudios cualitativos.

Cronograma de actividades

El cronograma de actividades constituye una herramienta fundamental dentro del proceso metodológico, ya que permite organizar de manera temporal las distintas fases de la

investigación, asegurando la coherencia, secuencia y viabilidad de las acciones implementadas. En investigaciones educativas, particularmente aquellas basadas en la intervención docente, el cronograma no solo estructura el tiempo, sino que también refleja la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje y de investigación-acción. (Anexo D).

De acuerdo con Roberto Hernández Sampieri et al. (2014), la planificación temporal de una investigación permite delimitar con claridad las etapas del estudio, facilitando el control, seguimiento y evaluación de cada una de ellas. En este sentido, el cronograma presentado da cuenta de la organización sistemática del proceso desarrollado con el grupo de quinto grado de primaria, integrando tanto las fases diagnósticas como las de intervención y análisis.

El cronograma abarca el periodo comprendido de septiembre de 2025 a mayo del 2026, en el cual se distribuyen las siguientes etapas:

Jornada de práctica

La jornada de práctica representa el espacio central donde se desarrolla la intervención pedagógica, permitiendo la aplicación directa de estrategias didácticas en un contexto real de aula. Este periodo se caracteriza por la interacción constante entre la docente en formación y los estudiantes, lo que posibilita la observación directa de los procesos de aprendizaje.

Desde la perspectiva de John Dewey (1938), la práctica educativa constituye un espacio de experiencia donde el aprendizaje se construye a partir de la acción y la reflexión. En este sentido, las jornadas de práctica no solo implican la ejecución de actividades, sino también la generación de conocimiento pedagógico a partir de la experiencia vivida.

Dentro del cronograma, estas jornadas se distribuyen a lo largo de varios meses, permitiendo dar continuidad al proceso de intervención y asegurar la progresión en el desarrollo de la comprensión lectora.

Aplicación del diagnóstico

La aplicación del diagnóstico se llevó a cabo en una fase inicial del proceso, con el propósito de identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, así como sus habilidades, intereses y principales dificultades.

De acuerdo con César Coll (2001), el diagnóstico educativo permite reconocer los conocimientos previos de los alumnos, lo cual resulta esencial para diseñar estrategias de enseñanza pertinentes. En este estudio, el diagnóstico constituyó el punto de partida para la planificación de las intervenciones didácticas, asegurando que estas respondieran a las necesidades reales del grupo.

Análisis del diagnóstico

Posterior a su aplicación, se realizó el análisis del diagnóstico, el cual implicó la interpretación de la información obtenida con el fin de orientar la toma de decisiones pedagógicas.

De acuerdo con Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (2018), el análisis en investigación cualitativa consiste en un proceso interpretativo que permite comprender los significados subyacentes en los datos. En este sentido, el análisis del diagnóstico permitió identificar patrones de dificultad en la comprensión lectora, así como áreas de oportunidad para la intervención.

Esta fase fue clave para la estructuración de las estrategias didácticas implementadas posteriormente.

Periodo de aplicación de proyectos

El periodo de aplicación de proyectos corresponde a la fase de intervención, en la cual se implementaron las estrategias didácticas diseñadas para fortalecer la comprensión lectora.

Durante este periodo se desarrollaron actividades diversificadas, tales como lecturas guiadas, uso de materiales didácticos (como el dado preguntón y el árbol de las lecturas), así como el registro en la bitácora de las aventuras lectoras. Estas acciones permitieron

trabajar de manera sistemática diversas habilidades de comprensión, como la identificación de ideas principales, inferencias y reflexión crítica.

Desde la perspectiva de Isabel Solé (1992), la comprensión lectora implica un proceso activo en el que el lector construye significados a partir de la interacción con el texto. En este sentido, las estrategias implementadas durante esta fase promovieron la participación activa de los estudiantes y el desarrollo progresivo de sus habilidades lectoras.

Este periodo se vincula directamente con la fase de acción dentro del modelo de investigación-acción propuesto por Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988).

Análisis de proyectos

El análisis de proyectos corresponde a la fase reflexiva del proceso, en la cual se evaluaron los resultados de las estrategias implementadas, así como su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Este análisis se llevó a cabo mediante el uso del ciclo reflexivo de John Smyth (1991), permitiendo examinar la práctica docente desde una perspectiva crítica. A través de las fases de describir, informar, confrontar y reconstruir, se analizaron tanto los logros como las áreas de mejora en la intervención.

De acuerdo con Donald Schön (1992), la reflexión sobre la acción permite al docente mejorar su práctica profesional mediante el análisis de sus propias experiencias. En este sentido, el análisis de proyectos no solo permitió evaluar los resultados obtenidos, sino también generar ajustes en las estrategias didácticas.

Articulación del cronograma con la investigación-acción

El cronograma presentado no responde únicamente a una organización temporal, sino que refleja la lógica cíclica de la investigación-acción. Cada etapa se encuentra interrelacionada y responde a un proceso continuo de mejora:

- El diagnóstico permite comprender la situación inicial.
- Su análisis orienta la planificación.

- La intervención pone en práctica las estrategias didácticas.
- El análisis de los resultados favorece la reflexión y la mejora.

Este proceso cíclico coincide con lo planteado por Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988), quienes señalan que la investigación-acción implica una espiral de ciclos donde cada fase retroalimenta a la siguiente.

En consecuencia, el cronograma evidencia una planificación sistemática, flexible y contextualizada, que permitió desarrollar la investigación de manera organizada y coherente con los objetivos del estudio, asegurando la implementación efectiva de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado.

Marco Contextual

El entorno escolar y comunitario como marco del aprendizaje

El marco contextual de la investigación se refiere al entorno en el cual se desarrolla el estudio, considerando las características institucionales, sociales y educativas que influyen en el fenómeno analizado. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), el contexto permite comprender el problema de investigación dentro de su realidad concreta, facilitando la interpretación de los resultados.

Willard Waller (1932): Considerado pionero al analizar la escuela como una "pequeña sociedad" con sus propios rituales, costumbres y un código moral específico, estableciendo que las escuelas tienen una cultura propia.

A continuación, se describe el contexto en dos niveles: externo (entorno comunitario y sociocultural) e interno (institución escolar y grupo participante), con el propósito de comprender las condiciones en las que se desarrolló la investigación.

Contexto externo: entorno comunitario y sociocultural

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria ubicada en una colonia de carácter urbano, la cual cuenta con servicios públicos básicos como agua potable, drenaje, pavimentación, energía eléctrica, alumbrado público y acceso a medios de comunicación. Asimismo, dispone de transporte público y vialidades que conectan con zonas residenciales e industriales, lo que favorece la movilidad de las familias.

El contexto socioeconómico predominante es medio y bajo, caracterizado por familias cuyos ingresos dependen principalmente de actividades laborales como la industria, el comercio formal e informal, el transporte y los servicios. Los padres de familia suelen desempeñarse como obreros, empleados, choferes y operarios, con jornadas laborales extensas que, en algunos casos, limitan el acompañamiento académico de sus hijos.

En cuanto a la estructura familiar, se identifican dinámicas diversas: aunque existe disposición por parte de los padres para involucrarse en la educación, algunos estudiantes permanecen bajo el cuidado de otros familiares como abuelos o tíos debido a las condiciones laborales de los tutores. Esta situación puede influir en el desarrollo de hábitos de lectura y en el seguimiento de actividades escolares.

No obstante, se observa una actitud favorable hacia la educación, particularmente en lo referente al fortalecimiento de la comprensión lectora. Las familias manifiestan interés en que los estudiantes no solo desarrollen habilidades de decodificación, sino también capacidades de análisis, reflexión e interpretación de textos, lo cual fortalece la pertinencia social de la investigación.

Este contexto evidencia que la comprensión lectora se encuentra mediada por factores externos como el tiempo de acompañamiento familiar, el capital cultural y las oportunidades de interacción con textos, lo que justifica la implementación de estrategias didácticas desde el aula que compensen dichas condiciones.

Contexto interno: institución escolar

La escuela donde se desarrolla la investigación es una primaria de organización completa, que atiende a una población de 396 alumnos distribuidos en 16 grupos, cada uno a cargo de un docente frente a grupo. El personal educativo está conformado además por docentes de educación especial, educación física, inglés, computación, personal administrativo y de apoyo, así como una dirección técnica.

En cuanto a la infraestructura, la institución cuenta con espacios adecuados para el desarrollo de las actividades educativas: aulas equipadas, sala de cómputo, aula de educación especial, áreas deportivas, espacios administrativos y zonas destinadas a actividades cívicas y recreativas. Estos recursos favorecen la implementación de estrategias diversificadas, aunque en algunos casos existen limitaciones técnicas, como el uso restringido de equipos tecnológicos.

Desde el enfoque pedagógico, la escuela se rige por los principios de la Nueva Escuela Mexicana (Plan de Estudios 2022), promoviendo metodologías activas centradas en el estudiante, particularmente el aprendizaje basado en proyectos. Este enfoque concibe al alumno como protagonista de su aprendizaje, fomentando la resolución de problemáticas reales mediante el trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Cabe mencionar que la institución implementa el Programa de Mejora Continua (PMC), el cual identifica problemáticas prioritarias del contexto escolar. Durante el ciclo escolar 2025-2026, se estableció como eje de atención el rezago educativo, con énfasis en la comprensión lectora y el campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico.

En este sentido, la presente investigación se vincula directamente con los objetivos institucionales, ya que propone estrategias didácticas orientadas a fortalecer la comprensión lectora, contribuyendo al logro de los aprendizajes y a la mejora de la calidad educativa.

Contexto áulico y sujetos participantes

El estudio se desarrolló en un grupo de quinto grado, grupo “A”, integrado por 27 estudiantes, de los cuales 13 son niñas y 14 son niños, con edades que oscilan entre los 10 y 11 años. Se trata de un grupo heterogéneo en cuanto a ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, niveles de desempeño académico y condiciones personales, lo que exige una atención pedagógica flexible y diferenciada. Esta diversidad representa un aspecto relevante dentro del proceso educativo, ya que cada estudiante construye el conocimiento a partir de sus propias experiencias, capacidades e intereses, por lo que la enseñanza debe responder a dichas particularidades para favorecer la participación y el aprendizaje de todos los integrantes del grupo (Tomlinson, 2014).

En el aula se identificó la presencia de estudiantes con necesidades específicas de apoyo. Seis de ellos reciben acompañamiento por parte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), mientras que una alumna asiste a terapia de lenguaje. Esta situación pone de manifiesto la importancia de implementar estrategias inclusivas que consideren la diversidad del grupo y garanticen oportunidades equitativas de participación. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la atención a la diversidad no debe

entenderse como una adaptación aislada, sino como una condición fundamental de la práctica docente, orientada a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2015). En este sentido, la planeación didáctica debe contemplar actividades accesibles, variadas y significativas que permitan a todos los estudiantes involucrarse activamente en las tareas escolares.

En el ámbito académico, se identificó una problemática central relacionada con la comprensión lectora. La mayoría de los alumnos presenta dificultades para comprender textos de manera profunda, especialmente en procesos cognitivos como la inferencia, la interpretación, la identificación de ideas principales y el análisis crítico. Estas limitaciones repercuten en su desempeño escolar, debido a que la lectura constituye una habilidad transversal que interviene en todas las asignaturas del currículo. Solé (2001) señala que comprender un texto implica construir significado a partir de la interacción entre el lector y el contenido escrito, proceso que requiere estrategias cognitivas, conocimientos previos y monitoreo de la propia comprensión. Cuando alguno de estos elementos no se desarrolla de forma suficiente, la lectura tiende a reducirse a una decodificación superficial sin verdadera apropiación del contenido.

La dificultad en comprensión lectora no solo afecta en el campo formativo de lenguajes si no también en los otros campos formativos como Saberes y pensamiento científico, De lo humano y los comunitario, y Ética naturaleza y sociedades, ya que en todas estas áreas los estudiantes deben leer instrucciones, interpretar consignas, analizar información y responder de manera argumentada. En consecuencia, la comprensión lectora se convierte en una competencia básica para el rendimiento académico general. Cassany, Luna y Sanz (2000) sostienen que leer no es únicamente reconocer signos escritos, sino comprender la intención comunicativa del autor, relacionar ideas y construir interpretaciones coherentes. Por ello, la dificultad observada en el grupo limita la posibilidad de avanzar con autonomía en las distintas tareas escolares y puede obstaculizar la adquisición de aprendizajes más complejos.

A pesar de estas dificultades, el grupo muestra disposición hacia actividades dinámicas, participativas y de carácter lúdico. Los estudiantes manifiestan mayor interés cuando las tareas incluyen juegos, trabajo en equipo, actividades deportivas o recursos

visuales y manipulativos. Este rasgo constituye una fortaleza pedagógica importante, ya que permite diseñar estrategias didácticas motivadoras que favorezcan la participación activa y el aprendizaje significativo. Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje ocurre con mayor eficacia cuando el contenido se relaciona de manera sustantiva con la experiencia del estudiante y cuando existe una disposición favorable hacia el aprendizaje. En este sentido, el docente puede aprovechar el interés del grupo por actividades vivenciales para generar propuestas de lectura que resulten cercanas, atractivas y funcionales.

El contexto del aula también cuenta con recursos materiales que pueden ser utilizados para diversificar la enseñanza. Entre ellos se encuentra la biblioteca de aula, el pizarrón, mobiliario adecuado, un proyector y la posibilidad de acceder una vez por semana a la clase de tecnología. Estos recursos ofrecen condiciones favorables para implementar actividades de lectura en distintos formatos, como textos impresos, presentaciones audiovisuales, organizadores gráficos, dinámicas interactivas y ejercicios apoyados en herramientas digitales. Sin embargo, su aprovechamiento depende de la planeación docente, de la organización del tiempo y de las condiciones técnicas disponibles. Zabala (2007) enfatiza que los recursos por sí solos no garantizan aprendizajes significativos; es necesario integrarlos a una propuesta didáctica coherente, centrada en los propósitos de formación y en las características reales del alumnado.

Desde una mirada pedagógica, el contexto áulico descrito demanda una intervención que considere tanto las necesidades académicas como las condiciones socioemocionales del grupo. La heterogeneidad de estudiantes requiere estrategias flexibles que permitan atender distintos niveles de desempeño sin excluir a nadie del proceso. Esto implica proponer actividades con diferentes grados de complejidad, ofrecer apoyos visuales y verbales, promover el trabajo colaborativo y generar espacios de acompañamiento individualizado cuando sea necesario.

En palabras de Vygotsky (1978), el aprendizaje se fortalece en la interacción social y en la mediación que el adulto o los compañeros más competentes brindan al estudiante dentro de su zona de desarrollo próximo. Bajo esta lógica, el aula debe concebirse como un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde la diversidad no sea vista como una limitación, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje.

La presencia de estudiantes canalizados a USAER y la alumna que recibe terapia de lenguaje refuerzan la necesidad de adoptar una perspectiva inclusiva en la práctica educativa. La atención a estos casos no debe limitarse a acciones compensatorias, sino integrarse de manera sistemática en la planeación y evaluación del grupo. Esto supone adaptar materiales, formular consignas claras, utilizar apoyos visuales, reforzar el lenguaje oral y escrito, y ofrecer tiempos suficientes para la realización de actividades.

De acuerdo con la UNESCO (2017), una educación inclusiva promueve la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo y respondiendo a sus necesidades diversas. En consecuencia, el trabajo en el aula debe orientarse a construir ambientes accesibles que favorezcan tanto el desarrollo académico como la convivencia respetuosa.

El grupo presenta una oportunidad importante para desarrollar estrategias basadas en el interés de los alumnos por el juego, el movimiento y la interacción. Estas características pueden vincularse con propuestas de lectura dinámica, lectura en voz alta, dramatizaciones, preguntas guiadas, retos por equipos y actividades de exploración textual. Al integrar estos elementos, la lectura puede dejar de percibirse como una tarea rutinaria y convertirse en una experiencia significativa, participativa y contextualizada. Esto resulta especialmente útil en quinto grado, etapa en la que los estudiantes ya pueden realizar operaciones cognitivas más complejas, pero aún requieren apoyos concretos para consolidar habilidades de comprensión, análisis y reflexión.

En síntesis, el contexto áulico y los sujetos participantes muestran un panorama diverso que demanda una intervención pedagógica intencionada, flexible e inclusiva. La presencia de estudiantes con necesidades específicas, las dificultades generalizadas en comprensión lectora, el interés del grupo por actividades motivadoras y la disponibilidad de algunos recursos escolares constituyen elementos clave para el diseño de una propuesta didáctica pertinente. Atender estas condiciones desde un enfoque inclusivo y significativo permitirá no solo mejorar la comprensión lectora, sino también fortalecer la participación, la motivación y el desarrollo integral de los estudiantes.

Condiciones de desarrollo de la investigación y criterios éticos

La presente investigación se desarrolló bajo principios éticos fundamentales que orientan toda intervención en el ámbito educativo, especialmente cuando participan niñas y niños en edad escolar. En este sentido, se consideraron aspectos esenciales como el respeto a la dignidad humana, la protección de la integridad física y emocional de los participantes, la confidencialidad de la información y la participación voluntaria de los involucrados. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), toda investigación con personas debe realizarse procurando minimizar riesgos, evitar daños y garantizar un trato respetuoso durante todo el proceso. Bajo esta premisa, el estudio se diseñó y ejecutó procurando que las actividades no generaran afectaciones al bienestar de los estudiantes ni alteraran de manera negativa su dinámica escolar.

Uno de los criterios principales fue el consentimiento informado. Antes de iniciar el trabajo de campo, se solicitó la autorización de la institución educativa y se informó a los padres de familia sobre los propósitos de la investigación, las actividades previstas, la finalidad pedagógica del estudio y el manejo de la información obtenida. Este procedimiento resulta indispensable porque reconoce el derecho de las familias a conocer y decidir sobre la participación de sus hijos en cualquier proceso de indagación. Creswell y Creswell (2018) señalan que el consentimiento informado constituye una condición básica para asegurar la legitimidad ética de la investigación, ya que permite que los participantes o sus representantes legales comprendan el alcance del estudio y otorguen su autorización de manera consciente. En este caso, la participación de los estudiantes se desarrolló en un marco de respeto, claridad y responsabilidad institucional.

Asimismo, se garantizó la confidencialidad de los datos recabados. La identidad de los estudiantes fue resguardada en todo momento, evitando la difusión de nombres, registros personales o cualquier información que permitiera su identificación directa. La protección de la privacidad es un principio ético esencial, ya que impide que la información obtenida durante la investigación sea utilizada de manera inapropiada o cause perjuicios a los participantes. Flick (2018) sostiene que la confidencialidad no solo protege a las personas, sino que también fortalece la confianza entre investigadores y comunidad educativa, lo cual favorece la colaboración y la autenticidad de los datos obtenidos. Por

ello, los registros, observaciones y materiales producidos durante el estudio fueron manejados exclusivamente con fines académicos y bajo resguardo responsable.

Otro aspecto relevante fue la pertinencia social y educativa de la investigación. El estudio respondió a una problemática real identificada en el contexto escolar: las dificultades de los estudiantes para comprender textos de manera profunda y crítica. Esta situación justifica la intervención, ya que no se trató de una indagación abstracta o desvinculada de la realidad, sino de una propuesta orientada a atender una necesidad concreta del grupo. De acuerdo con Bisquerra (2014), la investigación educativa adquiere sentido cuando se vincula con problemas auténticos del entorno escolar y aporta elementos útiles para la transformación de la práctica docente. En este caso, el propósito central fue contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora mediante estrategias acordes con las características del grupo y con las demandas del currículo.

La investigación también se alineó con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación incluyente, humanista, equitativa y centrada en el aprendizaje significativo. Este marco educativo enfatiza la formación integral de los estudiantes, el respeto a la diversidad, la participación activa y la atención a las necesidades del contexto. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) establece que las prácticas pedagógicas deben responder a las condiciones reales del aula y favorecer el desarrollo de capacidades para la vida, el pensamiento crítico y la convivencia democrática. En congruencia con ello, las estrategias implementadas en esta investigación buscaron no solo mejorar el rendimiento en comprensión lectora, sino también fortalecer la participación, la motivación y la inclusión de todos los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de la investigación consideró las condiciones concretas del contexto escolar, así como los tiempos, recursos y dinámicas institucionales disponibles. Esto permitió planear actividades viables, pertinentes y ajustadas a la organización del grupo. El trabajo respetó los ritmos escolares y se integró de manera compatible con las actividades académicas ordinarias, evitando interrupciones innecesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En investigaciones escolares de carácter formativo, la pertinencia no solo depende del tema abordado, sino también de la forma en que se insertan las acciones en la vida cotidiana del aula. Por ello, el estudio se

llevó a cabo procurando equilibrio entre los objetivos de investigación y las necesidades pedagógicas del grupo.

De igual manera, se atendió el principio de responsabilidad profesional. Esto implicó actuar con objetividad, respeto y compromiso ético durante la observación, aplicación de actividades y análisis de la información. La responsabilidad del investigador educativo no se limita a recolectar datos, sino que incluye la obligación de resguardar la seguridad, la identidad y el bienestar de los participantes, así como de utilizar los hallazgos para beneficio de la comunidad escolar. En este sentido, la investigación se asumió como un ejercicio de mejora educativa y no únicamente como una tarea académica. Esto coincide con lo planteado por Kemmis y McTaggart (2005), quienes señalan que la investigación educativa debe tener un carácter transformador, orientado a la reflexión crítica y al mejoramiento de la práctica.

En consecuencia, las condiciones de desarrollo de la investigación y los criterios éticos adoptados permitieron garantizar una intervención respetuosa, pertinente y socialmente responsable. El consentimiento informado, la autorización institucional, la confidencialidad de los datos, la protección de la dignidad de los participantes y la vinculación con una problemática real del contexto escolar constituyeron bases indispensables para la legitimidad del estudio. Asimismo, la alineación con los principios de la Nueva Escuela Mexicana otorgó coherencia entre la investigación y el enfoque educativo vigente. Todo ello permitió que el proceso no solo tuviera validez académica, sino también valor formativo y utilidad práctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el grupo participante.

Marco legal

Leyes y normas que fundamentan la investigación

El marco legal constituye el conjunto de disposiciones jurídicas que regulan y orientan el fenómeno de estudio, proporcionando sustento normativo a la investigación. De acuerdo con Fideas G. Arias, este permite vincular el problema investigado con el ordenamiento jurídico vigente, asegurando su pertinencia y validez dentro del contexto social e institucional (Arias, 2012).

En este sentido, la presente investigación sobre la comprensión lectora en educación básica se fundamenta en un conjunto de normas de carácter constitucional, legal, internacional e institucional, que garantizan el derecho a la educación, el desarrollo integral del alumnado y la protección de sus derechos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su Artículo 3.º las bases del sistema educativo nacional, señalando que la educación impartida por el Estado debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública y gratuita.

Este artículo enfatiza el desarrollo integral del individuo, incluyendo habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico, la reflexión y la capacidad de análisis, las cuales están estrechamente vinculadas con la comprensión lectora.

“La educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023, Art. 3).

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se configura como una herramienta esencial para que los estudiantes interpreten su realidad, participen en la vida democrática y construyan conocimiento de manera autónoma.

Ley General de Educación

La Ley General de Educación complementa el mandato constitucional al establecer los fines y criterios de la educación en México. En su Artículo 30, destaca el desarrollo de

habilidades comunicativas, especialmente la lectura comprensiva.

“La educación que imparta el Estado fomentará la lectura, la expresión oral y escrita, la comprensión lectora y el pensamiento crítico...” (Ley General de Educación, 2023, Art. 30).

Esto implica que la enseñanza de la lectura debe trascender la decodificación, promoviendo procesos de análisis, interpretación y reflexión, fundamentales para el aprendizaje significativo.

Tratados internacionales sobre educación y comprensión lectora

El marco legal se fortalece con instrumentos internacionales que México ha suscrito, los cuales reconocen la educación como un derecho humano fundamental. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, establece que toda persona tiene derecho a la educación y que esta debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas, 1948). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se convierte en una condición necesaria para que niñas y niños accedan al conocimiento, conozcan sus derechos y participen en la vida social y política de manera informada.

De igual forma, la Convención sobre los Derechos del Niño señala en sus artículos 28 y 29 que los Estados Parte deben garantizar el derecho a la educación primaria obligatoria y gratuita, y que la educación debe desarrollar al máximo las capacidades mentales y físicas del niño, así como inculcar el respeto por los derechos humanos, la identidad cultural y los valores de paz y solidaridad (UNICEF, 1989).

Agenda 2030 – Objetivo de Desarrollo Sostenible 4

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 promueve una educación inclusiva y de calidad, destacando la necesidad de garantizar que los estudiantes adquieran competencias básicas de lectura y escritura.

Estos instrumentos internacionales refuerzan la importancia de desarrollar habilidades lectoras como base del aprendizaje a lo largo de la vida.

La meta 4.1 plantea que todos los niños y niñas completen la educación primaria con “resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”, lo cual incluye lograr niveles satisfactorios de comprensión lectora como base para el aprendizaje a lo largo de la vida. Este enfoque se conecta con evaluaciones internacionales y nacionales que han mostrado rezagos en lectura, lo que refuerza la urgencia de implementar estrategias didácticas específicas para mejorar la comprensión lectora en la educación básica, especialmente después de la pandemia por COVID-19.

Estos instrumentos internacionales refuerzan la importancia de desarrollar habilidades lectoras como base del aprendizaje a lo largo de la vida, y respaldan la pertinencia de intervenciones pedagógicas como la propuesta en esta investigación.

Leyes reglamentarias

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros establece que el personal docente debe contar con competencias profesionales que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, incluyendo estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Entre sus principios se menciona la mejora continua de la práctica profesional, lo cual implica que las y los docentes deben analizar, reflexionar y transformar sus formas de enseñar para garantizar aprendizajes significativos en el aula. La investigación-acción que sustenta este trabajo responde a este principio, ya que durante este proceso diseñó, implementó y evaluó estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en un grupo de quinto grado, documentando los cambios y avances observados.

Además, esta Ley subraya la necesidad de que el magisterio domine los contenidos disciplinares y las metodologías de enseñanza pertinentes al nivel educativo donde se desempeña. En el caso de la educación primaria, esto implica conocer teorías y enfoques

sobre la comprensión lectora, así como estrategias concretas como la lectura guiada, el uso de preguntas inferenciales, la metacognición y el trabajo colaborativo, elementos que se retoman en el diseño de actividades de esta investigación.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes reconoce el derecho a una educación de calidad (Art. 57), así como el derecho a la intimidad y protección de datos personales.

La investigación respeta el principio de confidencialidad, evitando la exposición de la identidad e imagen de los estudiantes, garantizando su derecho a la privacidad.

Esta Ley señala que las niñas, niños y adolescentes deben ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos que les afecten, lo que implica que la práctica docente y las estrategias de enseñanza de la lectura deben considerar sus intereses, necesidades y contextos. La intervención diseñada en este trabajo incorpora actividades dinámicas, participativas y cercanas a la realidad de los estudiantes de quinto grado, favoreciendo su participación activa en la construcción del significado de los textos y, con ello, el ejercicio de su derecho a aprender en ambientes respetuosos y significativos.

Normatividad institucional

Dentro del ámbito institucional, la Secretaría de Educación Pública establece lineamientos que orientan la práctica educativa:

- Reglamentos interiores de la SEP
- Acuerdos secretariales
- Manuales de procedimientos escolares

Estos documentos norman la implementación de estrategias pedagógicas, la evaluación de los aprendizajes y la organización escolar, promoviendo el desarrollo de competencias lectoras como eje fundamental del aprendizaje.

Por ejemplo, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)

ha señalado que la comprensión lectora es un área prioritaria de evaluación en educación básica, al explorar en qué medida los alumnos dominan aprendizajes clave relacionados con el uso contextualizado del lenguaje y la interpretación de textos (SEV, s. f.). Los resultados de estas evaluaciones han evidenciado que un porcentaje considerable de estudiantes presenta niveles bajos de desempeño en comprensión lectora, lo que se refleja en dificultades para identificar ideas principales, hacer inferencias y reflexionar críticamente sobre los textos. Esta información ha llevado a que muchas escuelas y supervisiones incluyan la mejora de la comprensión lectora como objetivo en sus programas de mejora continua, lo que respalda la pertinencia del proyecto desarrollado en un grupo de quinto grado.

El Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 establece orientaciones específicas para el trabajo en el campo formativo de Lenguajes, señalando que la lectura debe trabajarse como una práctica social y cultural, mediante proyectos que integren la comprensión de distintos tipos de textos, la producción escrita y el diálogo en el aula (Secretaría de Educación Pública, 2022). En concordancia con ello, las estrategias didácticas implementadas en esta investigación —como actividades de lectura en voz alta, discusión grupal, elaboración de inferencias y uso de estrategias metacognitivas— se inscriben en el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación humanista, crítica y situada en el contexto de los estudiantes.

Capítulo III. Los hallazgos en discusión

Leer para comprender, comprender para aprender: diagnóstico de lectura en quinto grado

El diagnóstico en la educación es un proceso sistemático, continuo y dinámico de recopilación y análisis de información, utilizado para conocer la realidad, necesidades y saberes previos de los estudiantes y su contexto al inicio de un ciclo. Según Elena Luchetti (1998): Entiende el diagnóstico como el proceso para conocer la situación inicial del alumno con el fin de intervenir para mejorar su aprendizaje.

El diagnóstico de comprensión lectora constituye una herramienta fundamental dentro del proceso educativo, ya que permite identificar el nivel de desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes y reconocer las áreas que requieren fortalecimiento. En el nivel de educación primaria, especialmente en quinto grado, la comprensión lectora adquiere una relevancia especial, pues los alumnos se encuentran en una etapa de transición en la que la lectura deja de ser solo un medio para aprender a leer, y se convierte en una vía esencial para aprender a través de la lectura.

Realizar un diagnóstico de comprensión lectora tiene como propósito conocer cómo los estudiantes interpretan, analizan y reflexionan sobre los textos que leen. A través de este proceso, se puede observar si los alumnos son capaces de recuperar información explícita, realizar inferencias, establecer relaciones con sus experiencias y emitir juicios personales sobre lo leído. Esta información es clave para diseñar estrategias didácticas adecuadas que respondan a las necesidades reales del grupo.

El diagnóstico se aplicó a la totalidad del grupo, con el propósito de valorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, consistió en la lectura individual del texto “Las cartas del futuro” y la resolución de un cuestionario con doce preguntas, distribuidas en los niveles de comprensión literal, inferencial, crítica y reflexiva, además de un apartado para conocer los gustos y hábitos de lectura. (Anexo B), así mismo se diseñó un cuestionario

para conocer más las dificultades que presentan los alumnos al leer así como su familiaridad de practicar una lectura constante. (Anexo C)

Todos los estudiantes lograron completar el ejercicio dentro del tiempo estimado (aproximadamente 15 minutos). La mayoría mostró interés por el tema de la lectura, dado que combina elementos de fantasía y ciencia ficción con una enseñanza personal relacionada con la confianza en uno mismo.

Para conocer el nivel de comprensión, los alumnos respondieron siete preguntas en torno a la comprensión del texto de los cuales obtuvieron los siguientes resultados: De acuerdo con los resultados, 9 alumnos (34.6%) lograron contestar correctamente la totalidad o la gran mayoría de las preguntas, lo que indica un nivel alto de comprensión lectora. Estos estudiantes demostraron habilidad para identificar información explícita, realizar inferencias y comprender el sentido general del texto.

Por otro lado, 6 alumnos (23.1%) presentaron únicamente una pregunta incorrecta, lo cual refleja un buen nivel de comprensión, aunque con áreas específicas de oportunidad, posiblemente relacionadas con la interpretación de detalles o inferencias más profundas.

Asimismo, 5 estudiantes (19.2%) acertaron únicamente cuatro preguntas, lo que sugiere un nivel medio de comprensión lectora. En estos casos, se observa que los alumnos logran comprender información básica del texto, pero presentan dificultades para mantener la comprensión a lo largo de toda la lectura o para analizarla con mayor profundidad.

En un nivel más bajo de desempeño, 4 alumnos (15.4%) contestaron correctamente solo cinco preguntas, es decir, tuvieron dos respuestas incorrectas, lo que evidencia dificultades para comprender ciertos aspectos del texto, como la identificación de ideas principales o la relación entre los acontecimientos narrados. Finalmente, 2 alumnos (7.7%) lograron contestar correctamente únicamente dos preguntas, lo cual representa un nivel bajo de comprensión lectora. Este resultado indica la necesidad de implementar estrategias de apoyo individualizadas, enfocadas en fortalecer habilidades básicas como la lectura atenta, el vocabulario y la comprensión de instrucciones. (Anexo F)

Entre las principales preguntas para conocer los intereses de los alumnos se realizó la siguiente pregunta en torno a la preferencia de leer en su tiempo libre y se presenta una gráfica de pastel para conocer los resultados. (Anexo G).

A partir de las respuestas del diagnóstico refleja las preferencias de lectura del grupo de quinto grado. De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa que el 40.7% de los alumnos (11 estudiantes) manifestó preferir la lectura en formato físico, es decir, en libros impresos, cuadernos o materiales tangibles. Este dato indica que una parte importante del grupo mantiene una relación tradicional con la lectura y valora el contacto directo con los libros, lo cual favorece la concentración y la comprensión al reducir las distracciones digitales.

Por otro lado, el 33.3% (9 estudiantes) expresó que no le gusta leer en su tiempo libre, lo cual representa un área de oportunidad significativa. Este porcentaje evidencia que una tercera parte del grupo no asocia la lectura con una actividad placentera o de interés personal, lo que podría estar relacionado con experiencias previas poco motivadoras o con la falta de materiales que respondan a sus gustos e intereses.

El 25.9% (7 estudiantes) indicó que prefiere leer en dispositivos electrónicos como tabletas, celulares o computadoras. Este resultado muestra que una parte del alumnado se siente atraída por los entornos digitales, lo cual puede aprovecharse pedagógicamente mediante la incorporación de lecturas interactivas, audiolibros o recursos digitales educativos que fomenten el hábito lector desde sus propios intereses.

Otra de las preguntas para conocer los intereses de los alumnos se relaciona con los tipos de lecturas que más les llaman la atención a los alumnos de quinto grado. En este apartado, se permitió que los estudiantes seleccionarán más de una opción, de acuerdo con sus intereses personales hacia los distintos géneros literarios y textos informativos y se obtuvieron los siguientes resultados. (Anexo H)

Los resultados reflejan que la mayoría del alumnado, con un 36.2%, manifestó preferir las leyendas y los mitos, lo que evidencia un alto interés por las narraciones que combinan elementos fantásticos, culturales y tradicionales. Este tipo de lectura suele despertar la

imaginación, favorecer la comprensión simbólica y fortalecer el vínculo con la identidad cultural, aspectos que resultan muy valiosos en la formación lectora durante la educación primaria.

Con un 24.1%, se encuentran los cuentos, género caracterizado por su estructura breve, su lenguaje accesible y su capacidad para transmitir valores y emociones. Esta preferencia sugiere que los estudiantes disfrutan de lecturas que presentan personajes cercanos y situaciones imaginativas, lo cual puede aprovecharse para reforzar estrategias de comprensión narrativa y expresión escrita.

En cambio corresponde a los poemas, con un 17.2% de preferencia. Este resultado indica que una parte del grupo muestra afinidad por textos de carácter lírico, donde predominan la musicalidad, la sensibilidad y la creatividad en el uso del lenguaje. Su incorporación en el aula puede contribuir al desarrollo del gusto estético, la ampliación del vocabulario y la expresión emocional.

Otros géneros mencionados con menor frecuencia fueron las biografías (12.1%), las fábulas (3.4%) y los artículos de divulgación científica (3.4%), lo que demuestra que aunque la narrativa es el tipo de lectura más atractiva para el grupo, existen también intereses hacia textos informativos o de enseñanza moral, aunque en menor medida.

Además se les preguntó a los alumnos que es lo que más se les dificulta al leer un texto a lo que ellos respondieron según los resultados de la siguiente gráfica el objetivo fue identificar los principales aspectos que se les dificultan al momento de leer y comprender un texto. Los datos evidencian distintas áreas de dificultad que influyen directamente en el proceso de comprensión lectora. (Anexo I)

De acuerdo con los resultados, la principal dificultad identificada corresponde a la comprensión de palabras desconocidas, con un 59.3% (16 alumnos). Este hallazgo indica que la falta de vocabulario limita significativamente la comprensión global del texto, ya que cuando los estudiantes no comprenden el significado de ciertas palabras, se dificulta la construcción de sentido y la interpretación adecuada de la información. Al respecto, Solé (1992) señala que el conocimiento del vocabulario es un elemento clave para lograr una

comprensión eficaz, pues permite al lector establecer relaciones entre ideas y anticipar el contenido del texto.

Se encuentra la dificultad para recordar detalles importantes, con un 22.2% (6 alumnos). Este resultado sugiere que algunos estudiantes presentan problemas para retener información relevante, lo cual puede estar relacionado con una lectura superficial o con la falta de estrategias como la relectura, el subrayado o la organización de la información. Según Cassany (2006), la comprensión lectora no se limita a decodificar palabras, sino que implica procesar, seleccionar y jerarquizar la información del texto.

Un 11.1% (3 alumnos) manifestó dificultad para explicar de qué trató la lectura, lo que evidencia problemas en la comprensión global y en la capacidad de expresar con sus propias palabras el contenido leído. Este aspecto es fundamental, ya que, como afirma Goodman (1986), comprender un texto implica reconstruir su significado a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto.

Por otro lado, un 3.7% (1 alumno) indicó que se le dificulta identificar la idea principal, lo cual refleja una dificultad menor dentro del grupo, pero que resulta relevante, ya que la identificación de la idea central es una habilidad esencial para la comprensión profunda de cualquier texto. Finalmente, un 3.7% (1 alumno) señaló que no presenta ninguna dificultad al leer, lo que indica que solo una mínima parte del grupo cuenta con estrategias lectoras consolidadas.

Esta problemática surge ante la necesidad que los alumnos de quinto grado comprendan lo que leen, ya que durante las observaciones y prácticas que se realizaron durante quinto y sexto semestre se identificó que muchas veces los niños no entendían lo que leían o incluso no comprendían las instrucciones que se les daba, es por eso que se trabajó en intervenciones de estrategias didácticas que fortalecer la comprensión lectora.

Al aplicar este diagnóstico me permitió conocer y entender el cómo veían los alumnos la lectura que principalmente lo veían como algo obligado y no por gusto ante este panorama comencé con el diseño de mis intervenciones las cuales las trabaje por planeaciones con la metodología de aprendizaje basado en proyectos que propone la nueva

escuela mexicana la importancia de trabajar bajo esta metodología es que el trabajo por proyectos (ABP) es fundamental porque transforma el aprendizaje pasivo en una experiencia activa y contextualizada, preparando a los estudiantes para la vida real. Fomenta el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo colaborativo y la autonomía, permitiendo resolver problemas complejos mediante la integración de diversas áreas del conocimiento. (Anexo J)

- **Motivación y Autonomía:**
Fomenta un mayor interés al investigar temas relevantes y les convierte en autodidactas.
- El trabajo por proyectos (ABP) es una estrategia clave para el aprendizaje activo y la resolución de problemas reales, convirtiendo al estudiante en el protagonista de su propio proceso educativo.

Los proyectos que lleve a acabo durante mis intervenciones en torno a la aplicación de estrategias didácticas para la fortalecer la comprensión lectora en alumnos de quinto grado fueron las siguientes que se representan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Relación de proyectos con estrategias didácticas para la comprensión lectora

Proyecto de intervención	Fechas de aplicación	Estrategias didácticas de comprensión	Fundamentos teóricos
Viaje a la fantasía: Leyendo y comprendiendo	24 al 28 de noviembre de 2025	Lectura a primera vista Lectura autónoma de minicuentos Elaboración de reportes de lectura	Louise Rosenblatt (1983): Con su teoría transaccional, fundamenta la lectura autónoma como una construcción de significado personal entre lector y texto . Isabel Solé (1992): Justifica el uso de reportes y la lectura con propósito para verificar hipótesis y controlar la propia comprensión.
Las historias que nos unen	18 al 24 de Febrero de 2026	Rescatar conocimientos previos Contraste de ideas Lectura compartida Dado preguntón para preguntas de comprensión lectora Subrayar de acuerdo al color Organizador de ideas principales	Lev Vygotsky (1978): Fundamenta la lectura compartida como una actividad social de mediación en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) . Isabel Solé (1992): Sustenta que las preguntas guía y el dado preguntón ayudan a orientar la

			comprensión estratégica . Daniel Cassany (2006): Justifica el subrayado y la organización de ideas para diferenciar información objetiva de opiniones en la comprensión crítica.
15 minutos de comprensión	16 de febrero al 20 de Marzo de 2026	Bitácora mis aventuras lectoras Semáforo de la comprensión Árbol de mis lecturas	Philippe Perrenoud (2004): Sustenta el semáforo como estrategia de autoevaluación para formar aprendices autónomos que regulen su aprendizaje . Lev Vygotsky (1978): El "Árbol de lecturas" se apoya en la perspectiva sociocultural, donde el conocimiento y la motivación se fortalecen en la interacción colectiva.

Nota: Elaboración propia con referencias de autores

Descripción e interpretación de la práctica: el inicio de la construcción del significado

La intervención de esta investigación inició el 25 de noviembre de 2025 con la actividad “Lectura a primera vista”, la cual tuvo como propósito despertar la curiosidad lectora mediante la observación de una imagen del cuento La estrellita fugaz. A partir de este recurso, los estudiantes elaboraron inferencias iniciales sobre la posible trama del texto, respondiendo a preguntas orientadoras como: ¿qué crees que va a suceder? o ¿qué emociones te transmite la imagen?

Este momento permitió identificar que los alumnos activaron conocimientos previos y experiencias personales para construir significados iniciales, lo cual coincide con la postura de Smith (2004), quien señala que la lectura inicia antes del contacto directo con el texto, a través de procesos de anticipación y predicción. Asimismo, las respuestas de los estudiantes evidenciaron la movilización de esquemas cognitivos, elemento central en la comprensión lectora según Cassany (2006).

Al contrastar posteriormente sus hipótesis con la lectura del cuento completo, los alumnos tuvieron la oportunidad de reconocer la validez o ajuste de sus inferencias, promoviendo procesos metacognitivos al reflexionar sobre su propia comprensión.

En la segunda sesión, se retomó el cuento con el propósito de profundizar en la comprensión mediante preguntas organizadas en niveles literal, inferencial y crítico. Esta estructura permitió observar distintos grados de dominio en los estudiantes: mientras algunos identificaban información explícita con facilidad, otros requerían acompañamiento para realizar inferencias.

Desde el enfoque de Solé (1992), la comprensión lectora implica un proceso estratégico en el que el lector interactúa activamente con el texto, formulando y verificando hipótesis. En este sentido, la repetición de la lectura con un propósito claro favoreció el seguimiento del contenido y la construcción de significados más elaborados.

Este momento también evidenció que el tránsito de lo literal a lo inferencial no ocurre de manera automática, sino que requiere mediación docente intencionada, lo cual refuerza la importancia del andamiaje pedagógico.

Confrontación teórica: lectura como experiencia personal y social.

Durante la tercera sesión, se promovió la lectura autónoma mediante cuentos individuales y la elaboración de reportes de lectura. En estos productos, los estudiantes no solo recuperaron información, sino que también expresaron interpretaciones personales, lo que refleja un avance hacia la comprensión inferencial.

Este proceso se sustenta en la teoría transaccional de Rosenblatt (1983), quien plantea que la lectura es una construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto. Así, cada estudiante resignificó el contenido desde su propia experiencia, evidenciando que la comprensión no es uniforme ni lineal.

En la cuarta sesión, orientada a la socialización de la lectura, los alumnos compartieron sus textos mediante exposiciones en equipo. Aunque la actividad generó entusiasmo y participación, la organización del tiempo y los turnos resultó insuficiente, lo que limitó la participación de todos los estudiantes.

Desde una perspectiva crítica, esta situación permite reconocer, como plantea Doyle (1986), que la gestión del aula es un factor determinante en las oportunidades de aprendizaje. Asimismo, Chambers (2007) destaca que hablar sobre los libros fortalece la experiencia lectora, por lo que, a pesar de las dificultades, la actividad mantuvo su valor formativo.

Reconstrucción de la práctica: hacia una mejora pedagógica.

A partir de la reflexión crítica de la intervención, se identifican áreas de mejora que permiten reorientar la práctica docente. Se reconoce la necesidad de fortalecer la planificación didáctica, especialmente en lo relacionado con la organización de actividades en espacios abiertos, mediante la asignación de roles y tiempos definidos.

Se propone incorporar estrategias de andamiaje más explícitas para favorecer la comprensión inferencial, como el modelado del pensamiento lector (Pressley, 2002), con el fin de apoyar a los estudiantes que presentan mayores dificultades.

Resulta pertinente fortalecer la evaluación formativa, implementando mecanismos de retroalimentación continua que permitan dar seguimiento al progreso de los estudiantes (Black & Wiliam, 1998).

En términos generales, la intervención evidencia que la enseñanza de la lectura requiere una mediación consciente, reflexiva y contextualizada. Desde el ciclo reflexivo de Smyth (1991), este proceso permite transformar la experiencia en conocimiento profesional, orientando la mejora continua de la práctica docente.

Estrategias de comprensión lectora en el proyecto de las historias que nos unen

En este proyecto se llevó a cabo una lectura compartida, mediada por un recurso lúdico denominado “dato preguntón”. A través de este, los estudiantes respondieron preguntas como: ¿de qué trata la historia?, ¿qué aprendí?, ¿cuál fue mi parte favorita?, ¿qué no me gustó?, entre otras. Esta actividad se aplicó a partir de un texto relacionado con el estado de San Luis Potosí, promoviendo la participación activa y la interacción grupal.

Se implementó la estrategia de subrayado con código de color, en la cual los alumnos identificaron información previamente investigada sobre su municipio. Se les indicó subrayar con color verde los datos objetivos (fechas, nombres, información verificable) y con color amarillo las opiniones o juicios de valor (por ejemplo, “es un lugar hermoso” o “es interesante”).

Se desarrolló una actividad centrada en la identificación de conectores, donde los alumnos, a partir de un texto breve, debían localizar y encerrar los conectores discursivos presentes, con el propósito de reconocer su función en la organización de las ideas dentro del texto.

Las estrategias implementadas evidencian una intención pedagógica orientada a concebir la lectura como un proceso activo y constructivo. La lectura compartida, apoyada

en preguntas, permitió a los estudiantes interactuar con el texto desde distintos niveles de comprensión, favoreciendo la recuperación de información, la interpretación y la expresión de opiniones. De acuerdo con Solé (1992), el uso de preguntas guía contribuye a orientar la comprensión y a desarrollar habilidades lectoras estratégicas.

Por su parte, la estrategia de subrayado con código de color promovió la diferenciación entre información objetiva y subjetiva, habilidad fundamental en la comprensión crítica de textos (Cassany, 2006). Sin embargo, durante su aplicación se observó que algunos estudiantes lograron identificar con mayor facilidad los datos explícitos, pero presentaron dificultades para reconocer las opiniones, lo cual sugiere que el nivel inferencial aún se encuentra en proceso de desarrollo.

En cuanto a la identificación de conectores, esta actividad permitió acercar a los estudiantes a la estructura textual, favoreciendo la comprensión de la coherencia y cohesión del discurso. Según autores como Halliday y Hasan (1976), los conectores son elementos clave para la construcción del significado global del texto.

Desde el enfoque socioconstructivista, las estrategias implementadas se alinean con la idea de que el aprendizaje se construye mediante la interacción y la mediación docente (Vygotsky, 1978). La lectura compartida y el uso de preguntas funcionan como herramientas de andamiaje que permiten a los estudiantes avanzar en su comprensión.

La dificultad observada en la identificación de opiniones puede explicarse desde la teoría de los niveles de comprensión lectora, donde el nivel inferencial implica procesos cognitivos más complejos que no siempre se desarrollan de manera inmediata (Solé, 1992). Esto evidencia la necesidad de una mediación más explícita para favorecer este tipo de habilidades.

Por otro lado, la identificación de conectores se relaciona con el enfoque discursivo de la lengua, el cual plantea que comprender un texto implica reconocer las relaciones entre sus partes (Cassany, 2006). Sin embargo, la actividad podría enriquecerse si se vincula no solo con la identificación, sino también con el uso funcional de dichos conectores en la producción escrita.

Desde la perspectiva de Smyth (1991), este momento de confrontación permite cuestionar la práctica docente, reconociendo que, aunque las estrategias fueron pertinentes, su implementación requiere ajustes para lograr un mayor impacto en todos los estudiantes.

A partir del análisis reflexivo, se identifican diversas áreas de mejora. En primer lugar, es necesario fortalecer el andamiaje en la comprensión inferencial, incorporando ejemplos más explícitos y modelando cómo identificar opiniones dentro de un texto, lo cual puede realizarse mediante estrategias como el pensamiento en voz alta (Pressley, 2002).

Se sugiere diversificar las actividades relacionadas con los conectores, promoviendo no solo su identificación, sino también su uso en la producción de textos, con el fin de consolidar su comprensión funcional.

Resulta pertinente ajustar las estrategias de acompañamiento para atender la diversidad de ritmos de aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes logren avanzar en los distintos niveles de comprensión lectora.

Esta experiencia reafirma la importancia de la reflexión docente como herramienta para mejorar la práctica. Tal como lo plantea Smyth (1991), el análisis sistemático de la acción permite transformar la experiencia en conocimiento pedagógico, favoreciendo una intervención más consciente, crítica y contextualizada.

Actividad permanente 15 minutos de comprensión

Durante la semana del 16 de febrero al 20 de marzo, se llevó a cabo una intervención docente vinculada con el documento recepcional, centrada en el fomento de la lectura como actividad permanente dentro del aula. La propuesta consistió en destinar 15 minutos diarios a la lectura, con la finalidad de fortalecer la comprensión lectora mediante diversas estrategias didácticas.

Para el seguimiento del proceso, se implementó una bitácora de comprensión lectora, en la que los estudiantes registraban respuestas a preguntas relacionadas con el texto, así como reflexiones personales sobre lo comprendido (Anexo K)

De manera complementaria, se incorporó un semáforo de comprensión lectora, a través del cual los alumnos autoevaluaban su nivel de entendimiento (comprensión total, parcial o dificultad). Se trabajó con distintas modalidades de lectura: individual, grupal, compartida y guiada, lo que permitió diversificar las formas de interacción con el texto. Como estrategia motivacional y de seguimiento colectivo, se implementó el “árbol de las lecturas”, donde los alumnos registraban los títulos leídos durante la semana.

Se realizó una actividad de cierre basada en preguntas de reflexión, con el propósito de recuperar la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de lectura.

La intervención desarrollada evidencia una concepción de la lectura como un proceso continuo que se fortalece mediante la práctica sistemática, la reflexión y la diversidad de estrategias. El establecimiento de un tiempo diario específico favoreció la generación de un hábito lector, elemento clave en el desarrollo de la competencia lectora (Solé, 1992).

El uso de la bitácora y el semáforo de comprensión promovió procesos de autorregulación y metacognición, permitiendo que los estudiantes identificaran su nivel de comprensión y reflexionaran sobre su aprendizaje. En este sentido, Perrenoud (2004) señala que el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje implica que el alumno sea capaz de reconocer sus avances y dificultades.

La implementación de diferentes modalidades de lectura permitió evidenciar que la comprensión no depende únicamente del contenido del texto, sino también de las condiciones en las que se desarrolla la lectura. Aspectos como la mediación docente, la entonación y el acompañamiento influyen directamente en la construcción del significado, tal como lo plantea Solé (1992).

La implementación de la actividad del “árbol de las lecturas” favoreció la motivación y el sentido de pertenencia, al convertir la lectura en una experiencia visible y compartida. Esto se relaciona con la perspectiva sociocultural del aprendizaje, donde el conocimiento se construye en interacción con otros (Vygotsky, 1978).

Las respuestas de los estudiantes evidenciaron distintos niveles de comprensión, desde aquellos centrados en la recuperación literal de información hasta otros que lograron interpretar y reflexionar sobre el contenido. Esta diferencia puede explicarse desde el aprendizaje significativo de Ausubel (2002), quien señala que la comprensión profunda ocurre cuando la nueva información se relaciona con los conocimientos previos del estudiante.

Desde el marco teórico, la intervención se sustenta en enfoques constructivistas y socioculturales que conciben la lectura como un proceso activo, estratégico y mediado. La práctica constante de la lectura y el uso de estrategias como la bitácora y el semáforo de comprensión se alinean con los planteamientos de Perrenoud (2004) sobre la importancia de formar aprendices autónomos.

La diversidad de modalidades lectoras responde a lo propuesto por Solé (1992), quien enfatiza que la comprensión se construye a partir de estrategias antes, durante y después de la lectura. La lectura guiada, en particular, funciona como un andamiaje que facilita la comprensión en estudiantes que requieren mayor apoyo.

No obstante, la intervención también permite identificar áreas de tensión. Por ejemplo, se observó que algunos estudiantes respondían con base en la memoria inmediata, sin recurrir al texto para verificar la información, lo cual evidencia un nivel superficial de comprensión. Esta situación cuestiona la efectividad de algunas estrategias empleadas y sugiere la necesidad de fortalecer procesos más profundos de análisis e interpretación.

Por otro lado, aunque el semáforo de comprensión favorece la autoevaluación, puede presentar limitaciones si los estudiantes no cuentan con criterios claros para valorar su desempeño, lo cual coincide con lo planteado por Black y Wiliam (1998) respecto a la necesidad de orientar la evaluación formativa.

Desde la perspectiva de Smyth (1991), esta fase implica reconocer críticamente que la práctica docente no es suficiente por sí misma, sino que debe ser constantemente analizada y contrastada con referentes teóricos que permitan su mejora.

A partir del análisis reflexivo, se identifican diversas oportunidades de mejora. Se propone fortalecer el diseño de las preguntas de comprensión, incorporando de manera más sistemática niveles inferenciales y críticos, con el fin de promover una comprensión más profunda del texto.

Es necesario enriquecer el uso del semáforo de comprensión mediante la construcción de criterios claros y ejemplos, de modo que los estudiantes puedan realizar una autoevaluación más precisa y fundamentada.

Se sugiere fomentar el uso del texto como fuente de verificación, promoviendo estrategias como la relectura y la localización de información, con el objetivo de evitar respuestas basadas únicamente en la memoria.

En cuanto al “árbol de las lecturas”, se reconoce su valor motivacional, por lo que se propone mantenerlo e integrarlo con actividades de socialización que permitan profundizar en la comprensión compartida.

Esta experiencia reafirma la importancia de la reflexión docente como herramienta de mejora continua. En concordancia con Dewey (1933), la reflexión sobre la experiencia permite transformar la práctica en conocimiento pedagógico, favoreciendo una enseñanza más consciente y efectiva. Desde el enfoque de Smyth (1991), este proceso de reconstrucción implica no solo ajustar estrategias, sino también resignificar la práctica docente en función del aprendizaje de los estudiantes.

Estrategia didáctica “Cuento desordenado”

Esta estrategia se llevó a cabo el 12 de marzo de 2026 y tuvo como propósito fortalecer la comprensión lectora mediante la organización lógica de textos narrativos. La actividad se centró en el cuento “Picky, el puercoespín”, el cual fue presentado a los estudiantes en forma de texto desordenado, sin coherencia secuencial.

A cada alumno se le entregó una hoja impresa con los fragmentos del cuento, los cuales debían leer cuidadosamente para posteriormente ordenarlos de manera lógica,

reconstruyendo la historia de forma coherente. Esta tarea implicó identificar la estructura narrativa (inicio, desarrollo y cierre), así como establecer relaciones entre los eventos del texto.

Como evidencia del proceso, los estudiantes registraron su trabajo en la “Bitácora de aventuras lectoras”, donde quedó constancia de su capacidad para comprender el contenido del texto y reorganizarlo correctamente (Anexo L)

La actividad implementada responde a una concepción de la lectura como un proceso activo de construcción de significado, en el cual el lector no solo decodifica, sino que organiza, interpreta y da sentido a la información (Cassany, 2006). Al presentar el texto de manera desordenada, se promovió que los estudiantes movilizaran habilidades cognitivas superiores, como la inferencia, la anticipación y la organización secuencial.

Este tipo de tareas favorece el reconocimiento de la estructura textual narrativa, permitiendo a los alumnos comprender que los textos poseen una lógica interna que da sentido a los acontecimientos (Solé, 1992). Asimismo, el ejercicio de ordenar fragmentos implica identificar relaciones de causa-efecto y continuidad temporal, elementos clave para la comprensión global.

El registro en la bitácora fortaleció procesos de metacognición, al permitir que los estudiantes reflexionaran sobre su propio proceso lector. Según Flavell (1979), la metacognición es fundamental para que los alumnos desarrollen conciencia sobre cómo comprenden y qué estrategias utilizan para lograrlo.

En este sentido, la intervención no solo favoreció la comprensión lectora, sino también la capacidad de los estudiantes para estructurar y reorganizar la información de manera coherente.

Desde el enfoque constructivista, la actividad se sustenta en la idea de que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante interactúa activamente con el contenido y construye significados a partir de este (Vygotsky, 1978). La reorganización del texto funciona como una tarea de resolución de problemas que requiere la participación activa del alumno.

La actividad se relaciona con los planteamientos de Solé (1992), quien destaca que la comprensión lectora implica la utilización de estrategias antes, durante y después de la lectura. En este caso, los estudiantes pusieron en juego estrategias de anticipación, verificación y reorganización del contenido.

No obstante, es importante reconocer que esta actividad puede representar un reto significativo para algunos alumnos, especialmente para aquellos que aún no dominan la identificación de la estructura narrativa. Esto coincide con lo señalado por Ausubel (2002), quien plantea que el aprendizaje significativo depende de la relación entre la nueva información y los conocimientos previos del estudiante. Si estos no están suficientemente desarrollados, la tarea puede dificultarse.

Aunque la actividad favorece la comprensión global del texto, podría limitarse si no se acompaña de una mediación docente más explícita que oriente a los estudiantes en la identificación de pistas textuales, como conectores o marcadores temporales.

Desde la perspectiva de Smyth (1991), este momento permite cuestionar la práctica docente, reconociendo tanto sus aportes como sus limitaciones, con el fin de mejorarla.

A partir del análisis reflexivo, se identifican diversas oportunidades de mejora. Se propone fortalecer el acompañamiento docente durante la actividad, incorporando preguntas guía que orienten a los estudiantes en la identificación de la secuencia lógica del texto.

Se sugiere trabajar previamente la estructura de los textos narrativos (inicio, desarrollo y cierre), así como el uso de conectores temporales, para brindar a los alumnos herramientas que faciliten la reorganización del contenido.

Asimismo, sería pertinente diversificar la estrategia, incorporando actividades colaborativas donde los estudiantes puedan discutir sus decisiones y construir colectivamente el orden del texto, favoreciendo el aprendizaje social (Vygotsky, 1978).

En relación con la bitácora, se propone enriquecerla incluyendo espacios de reflexión más detallados, donde los alumnos expliquen cómo lograron ordenar el texto y qué dificultades enfrentaron, promoviendo así una mayor conciencia metacognitiva.

Esta experiencia permite reconocer que la comprensión lectora no solo implica entender un texto, sino también ser capaz de reconstruir su sentido. Desde el ciclo reflexivo de Smyth (1991), la reconstrucción de la práctica implica transformar estas experiencias en aprendizajes docentes que orienten futuras intervenciones, favoreciendo una enseñanza más intencionada, reflexiva y efectiva.

“Test de los cinco minutos”

La intervención se llevó a cabo el 19 de marzo de 2026, mediante la aplicación de la actividad denominada “Test de los cinco minutos”, cuyo propósito fue fortalecer la comprensión lectora, la atención y la autorregulación en los estudiantes.

La dinámica consistió en entregar a los alumnos una hoja con múltiples instrucciones, indicándoles previamente que debían leer todo antes de comenzar. Sin embargo, el cuestionario estaba diseñado como una actividad de atención, en la cual solo una instrucción era la correcta: escribir su nombre en la esquina superior.

A pesar de esta indicación inicial, la mayoría de los alumnos comenzó a responder cada una de las consignas de manera inmediata, sin realizar una lectura completa del texto. Solo dos estudiantes lograron identificar correctamente la instrucción central, lo que representa aproximadamente el 7.4% del grupo, evidenciando una baja atención a la consigna.

Durante la actividad, se presentaron interrupciones externas —como la salida de algunas alumnas para ensayar la escolta— lo cual pudo influir en el desarrollo de la tarea. Las evidencias de la actividad fueron registradas en la Bitácora de aventuras lectoras, donde los alumnos pegaron el ejercicio y respondieron preguntas de reflexión sobre su desempeño.

La implementación de esta actividad permitió evidenciar que la comprensión lectora no depende únicamente de la decodificación, sino también de procesos como la atención, la autorregulación y la lectura consciente de instrucciones.

El hecho de que la mayoría de los alumnos no leyera completamente antes de actuar refleja una tendencia hacia la lectura superficial, lo que limita la comprensión real del texto. Cassany (2006) señala que comprender implica interpretar intencionalmente el mensaje, no solo recorrerlo visualmente.

La actividad promovió procesos de metacognición, ya que permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus errores y reconocer la importancia de leer cuidadosamente antes de

ejecutar una tarea. En este sentido, Flavell (1979) destaca que la metacognición permite al estudiante tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

El diseño del test favorece la autorregulación, entendida como la capacidad de controlar impulsos y planificar la acción antes de ejecutarla. Perrenoud (2004) plantea que formar alumnos autónomos implica enseñarles a reflexionar antes de actuar, lo cual fue precisamente el foco de esta actividad.

Desde el enfoque constructivista, la actividad se sustenta en la idea de que el aprendizaje ocurre cuando el alumno enfrenta situaciones que lo llevan a reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos (Vygotsky, 1978). En este caso, el error se convierte en una oportunidad de aprendizaje.

Sin embargo, los resultados obtenidos —donde solo el 7.4% del grupo respondió correctamente— evidencian una problemática importante en los hábitos lectores de los estudiantes, particularmente en la falta de atención a las consignas. Esto coincide con lo planteado por Solé (1992), quien señala que la comprensión lectora requiere estrategias antes, durante y después de la lectura, siendo la planificación previa un elemento clave.

Las interrupciones durante la actividad permiten cuestionar las condiciones del contexto escolar, ya que, como menciona Doyle (1986), la organización del aula influye directamente en el aprendizaje. Las salidas de alumnos pudieron afectar la concentración y los resultados.

El hecho de que algunos estudiantes posiblemente compartieran información entre ellos introduce una variable que cuestiona la validez individual del resultado, lo cual es importante considerar en el análisis.

Desde la perspectiva de Smyth (1991), esta fase permite reconocer críticamente que la práctica docente debe analizar tanto los factores internos (estrategias) como externos (contexto).

A partir del análisis, se identifican diversas áreas de mejora. Se propone trabajar de manera sistemática la lectura de instrucciones, incorporando actividades frecuentes donde los alumnos practiquen la lectura cuidadosa antes de actuar.

Es necesario fortalecer estrategias de autorregulación, como hacer pausas antes de comenzar una tarea, subrayar instrucciones clave o verificar lo que se pide antes de responder.

Se sugiere establecer condiciones más controladas durante la aplicación de actividades diagnósticas, evitando interrupciones que puedan afectar la concentración de los estudiantes.

Sería pertinente complementar este tipo de actividades con espacios de reflexión grupal, donde los alumnos analicen sus errores y comprendan la importancia de la lectura atenta, favoreciendo así el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002).

Esta experiencia permite reconocer que la comprensión lectora no solo implica entender textos, sino también interpretar correctamente consignas, lo cual es fundamental en el aprendizaje escolar. Desde el enfoque de Smyth (1991), la reconstrucción de la práctica implica transformar estas experiencias en oportunidades para diseñar estrategias más efectivas y conscientes.

“El collar perdido”

La intervención se llevó a cabo el 19 de marzo de 2026 mediante la actividad titulada “El collar perdido”, cuyo propósito fue favorecer el análisis, la reflexión y la toma de decisiones para fortalecer el pensamiento crítico a través de la lectura.

Se entregó a los alumnos una hoja de trabajo con el cuento “Tortu y el collar perdido”. En una primera fase, los estudiantes realizaron la lectura comprensiva del texto. Posteriormente, la actividad planteó una estructura de narrativa ramificada: cada alumno debía elegir el camino que seguiría el personaje principal (Tortu), construyendo así una versión propia de la historia a partir de decisiones. En una tercera fase, se solicitó a los estudiantes elaborar cinco preguntas relacionadas con la lectura.

Durante esta producción, se observó que varios alumnos optaron por formular preguntas de nivel literal (p. ej., “¿Cómo se llamaba Tortu?”), mostrando una tendencia hacia interrogantes de baja complejidad.

Las evidencias de la actividad se registraron en la Bitácora de aventuras lectoras, donde los alumnos integraron su trabajo (decisiones narrativas y preguntas elaboradas), permitiendo documentar su proceso de comprensión y producción.

La actividad articula lectura, toma de decisiones y producción de preguntas, lo cual sitúa al estudiante como agente activo en la construcción del significado. La elección de rutas narrativas exige anticipar consecuencias, establecer relaciones causa–efecto y sostener coherencia interna, procesos vinculados con la comprensión profunda (Solé, 1992).

Desde la perspectiva de la transacción lector–texto, cada alumno construyó una versión de la historia en función de sus experiencias y esquemas previos (Rosenblatt, 1983). Esto favorece una comprensión situada y personal, más allá de la recuperación literal.

La generación de preguntas es una estrategia potente para la comprensión, ya que obliga a los estudiantes a identificar ideas relevantes y a organizar el contenido (Cassany, 2006). Sin embargo, la predominancia de preguntas literales sugiere que el grupo se ubica

mayormente en niveles iniciales de comprensión. De acuerdo con la taxonomía de procesos cognitivos (Anderson & Krathwohl, 2001), estas preguntas se centran en recordar, sin transitar hacia analizar, evaluar o crear.

El registro en la bitácora contribuye a la metacognición, al hacer visible el proceso seguido y permitir su revisión. Flavell (1979) sostiene que esta conciencia sobre el propio aprendizaje es clave para mejorar la comprensión.

La intervención se alinea con enfoques constructivistas y socioculturales (Vygotsky, 1978), al promover la participación activa y la toma de decisiones como medios para aprender. La narrativa ramificada introduce una situación problemática que demanda razonamiento y anticipación, lo cual es coherente con el desarrollo del pensamiento crítico.

No obstante, la calidad de las preguntas elaboradas por los alumnos evidencia una tensión entre la intención didáctica y los resultados. Aunque la estrategia de formular preguntas es adecuada, la ausencia de modelado y criterios explícitos limitó la profundidad alcanzada. Solé (1992) advierte que las estrategias de comprensión requieren enseñanza explícita para ser efectivas.

Desde el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), si los estudiantes no cuentan con referentes claros para diferenciar niveles de preguntas, tenderán a reproducir lo conocido (literalidad). En términos de evaluación formativa, faltaron indicadores de calidad que orientaran la producción (Black & Wiliam, 1998).

En el ciclo de Smyth (1991), esta fase implica reconocer que, aunque la actividad es pertinente, su mediación didáctica debe fortalecerse para lograr el nivel cognitivo esperado. A partir del análisis, se proponen los siguientes ajustes:

Modelado explícito de preguntas:

Incorporar ejemplos de preguntas literales, inferenciales y críticas, y construir con el grupo una rúbrica sencilla (p. ej., “una buena pregunta crítica incluye opinión + justificación”). El

uso de marcos como “¿Por qué crees que...?” o “¿Qué habría pasado si...?” puede elevar el nivel cognitivo.

Andamiaje durante la toma de decisiones narrativas:

Antes de elegir rutas, plantear preguntas guía (causa–efecto, consecuencias, alternativas) y usar organizadores (diagrama de decisiones) para sostener la coherencia (Vygotsky, 1978).

Retroalimentación formativa inmediata:

Revisar en plenaria ejemplos de preguntas de los alumnos, mejorarlas colectivamente y explicitar por qué unas son más profundas que otras (Black & Wiliam, 1998).

Vincular conectores y estructura textual:

Integrar el uso de conectores causales y temporales en la escritura de las rutas elegidas para reforzar la coherencia global (Cassany, 2006).

Profundizar la metacognición en la bitácora:

Añadir preguntas como: “¿Por qué elegí ese camino?”, “¿Qué evidencia del texto respalda mi decisión?”, “¿Cómo mejoré mis preguntas?”. Esto fortalece la autorregulación (Flavell, 1979; Perrenoud, 2004).

Esta la intervención es pertinente para el desarrollo del pensamiento crítico, pero requiere mayor explicitación de criterios y modelado para que los estudiantes transiten de lo literal a lo inferencial y crítico. Desde Smyth (1991), la reconstrucción convierte la experiencia en conocimiento profesional que orienta decisiones didácticas más precisas.

Fomento de la lectura mediante carteles

La intervención se desarrolló los días 18 y 19 de marzo de 2026 con el propósito de fomentar la lectura a través de la elaboración de carteles como recurso visual y comunicativo.

Como actividad previa, se solicitó a los estudiantes elaborar en casa un cartel que promoviera la lectura, considerando criterios como: uso de imágenes, claridad del mensaje, creatividad y organización de la información. El día 19 de marzo se realizó la revisión de los productos, analizando la calidad de los carteles en términos de contenido y presentación.

Se observó que aproximadamente 19 alumnos entregaron la actividad. En cuanto a las características de los trabajos, algunos estudiantes incluyeron textos extensos, mientras que otros optaron por frases breves y llamativas, tales como: “Leer cambia vidas”, “Leer te lleva a mundos inimaginables” o “Leer te hace viajar”.

La intención de la actividad fue que los alumnos, después de haber trabajado diversas estrategias de comprensión lectora, asumieran un rol activo como promotores de la lectura, generando un producto dirigido a la comunidad escolar.

La elaboración de carteles como estrategia didáctica implica el desarrollo de habilidades de síntesis, organización de la información y comunicación visual, elementos fundamentales en la construcción del aprendizaje significativo. De acuerdo con Ausubel (2002), el aprendizaje es más profundo cuando el alumno logra relacionar los nuevos contenidos con sus conocimientos previos y expresarlos de manera personal.

Esta actividad favorece la alfabetización multimodal, ya que los estudiantes integran lenguaje verbal e imagen para transmitir un mensaje (Kress, 2010). El uso de frases breves y recursos visuales responde a la necesidad de comunicar ideas de manera clara y atractiva, lo cual es esencial en la promoción de la lectura.

El hecho de que algunos alumnos hayan incluido demasiada información y otros solo frases cortas evidencia distintos niveles de desarrollo en la capacidad de síntesis, así como diferentes comprensiones sobre la función comunicativa del cartel.

Al posicionar a los estudiantes como promotores de la lectura, se fortalece la dimensión social del aprendizaje. En este sentido, Vygotsky (1978) plantea que el conocimiento se construye en interacción con el entorno, y actividades como esta permiten trascender el aula, vinculando el aprendizaje con la comunidad.

Desde el enfoque constructivista, la actividad resulta pertinente, ya que promueve la producción de un recurso significativo a partir de lo aprendido (Vygotsky, 1978). Asimismo, se alinea con lo planteado por Cassany (2006), quien señala que la lectura y la escritura son prácticas sociales que adquieren sentido en contextos reales de comunicación.

No obstante, el análisis de los productos evidencia algunas áreas de mejora. Por ejemplo, la presencia de textos extensos en algunos carteles sugiere que los estudiantes no tenían completamente claro que este tipo de recurso requiere síntesis y jerarquización de la información. Esto indica la necesidad de una mediación docente más explícita en cuanto a las características del género textual trabajado.

Aunque la actividad promovió la creatividad, no todos los alumnos lograron integrar de manera equilibrada los elementos visuales y textuales, lo cual podría explicarse por la falta de ejemplos o criterios claros de evaluación.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa (Black & Wiliam, 1998), resulta fundamental proporcionar retroalimentación específica que permita a los estudiantes mejorar sus producciones.

En términos del ciclo reflexivo de Smyth (1991), esta fase permite reconocer que, si bien la actividad fue significativa, requiere ajustes en su implementación para maximizar su impacto en el aprendizaje.

A partir del análisis reflexivo, se identifican diversas oportunidades de mejora. Se propone brindar ejemplos previos de carteles y analizar sus características con los estudiantes, con el fin de que comprendan la importancia de la síntesis, el uso de imágenes y la claridad del mensaje.

Se sugiere establecer criterios de evaluación claros (por ejemplo: mensaje breve, uso adecuado de imágenes, creatividad y coherencia), de modo que los alumnos tengan una guía más precisa para la elaboración de sus carteles. Sería pertinente desarrollar la actividad dentro del aula, al menos en una primera fase, para ofrecer acompañamiento y retroalimentación durante el proceso, no solo en el resultado final.

Se propone dar mayor proyección a los carteles, por ejemplo, exponiéndolos en la escuela, lo cual reforzaría su sentido comunicativo y motivacional.

Esta intervención reafirma que el fomento de la lectura no solo implica leer textos, sino también generar experiencias significativas en torno a la lectura. Desde el enfoque de Smyth (1991), la reconstrucción de la práctica permite transformar estas experiencias en estrategias más intencionadas, favoreciendo una enseñanza reflexiva y contextualizada.

Cierre reflexivo y metacognición

El 20 de marzo de 2026 se implementó una actividad de cierre orientada a la reflexión y autoevaluación del proceso de comprensión lectora desarrollado durante la semana. La intervención tuvo como propósito promover la metacognición en los alumnos mediante el uso de la Bitácora de mis aventuras lectoras.

La dinámica consistió en el dictado de una serie de preguntas de reflexión, las cuales los estudiantes respondieron de manera individual, abordando aspectos como: su experiencia al trabajar la bitácora, lo que aprendieron, las dificultades enfrentadas, y propuestas de mejora.

Durante la revisión de evidencias, se identificó que varios alumnos expresaron que la actividad les resultó interesante y significativa, reconociendo avances como “leer mejor”, “leer más rápido” y “leer más fuerte”. En relación con la mejora de la estrategia, la mayoría mencionó que no realizarían cambios, mientras que algunos señalaron dificultades vinculadas con la concentración, el estrés o la participación en lectura en voz alta.

Se identificó que durante actividades previas de lectura en parejas o equipos, algunos alumnos presentaban dificultades para proyectar la voz o mantener la atención, lo cual también fue recuperado en sus reflexiones. La evaluación de esta intervención se integró en la bitácora como evidencia del proceso.

La actividad implementada se fundamenta en el desarrollo de la metacognición, entendida como la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propio aprendizaje (Flavell, 1979). Al responder preguntas de autoevaluación, los alumnos no solo recuperan lo aprendido, sino que identifican sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Desde esta perspectiva, la bitácora funcionó como un instrumento de autorregulación del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes tomaran conciencia de su proceso lector. Esto coincide con lo planteado por Perrenoud (2004), quien destaca que una de las competencias clave en la educación es la capacidad de evaluarse a sí mismo y regular su aprendizaje.

Al realizar el ejercicio reflexivo fortalece el aprendizaje significativo, ya que, como señala Ausubel (2002), el conocimiento adquiere mayor sentido cuando el alumno logra relacionarlo con su experiencia personal.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), esta actividad se alinea con el enfoque humanista y crítico, el cual promueve la formación de sujetos capaces de pensar, reflexionar y participar activamente en su proceso educativo. La autoevaluación, en este sentido, no se limita a calificar, sino que se convierte en una herramienta para el desarrollo integral del estudiante.

Desde el enfoque constructivista y sociocultural, la actividad resulta pertinente, ya que coloca al estudiante en el centro del aprendizaje, favoreciendo procesos de reflexión consciente (Vygotsky, 1978). Además, retoma el principio de “aprender a aprender”, fundamental en la educación contemporánea.

No obstante, el análisis de las respuestas de los alumnos permite problematizar algunos aspectos. El hecho de que la mayoría haya respondido que no cambiaría nada puede interpretarse de dos maneras: como una percepción positiva de la estrategia, o como una limitada capacidad de análisis crítico.

Esto sugiere que los alumnos aún requieren mayor acompañamiento para desarrollar habilidades de reflexión más profundas. En este sentido, Schön (1983) plantea que la reflexión no es un proceso espontáneo, sino que debe ser guiado y promovido intencionalmente.

Por otra parte, las dificultades señaladas en torno a la lectura en voz alta (volumen, atención, distracción) evidencian áreas que no fueron completamente atendidas durante la intervención. De acuerdo con Solé (1992), la comprensión lectora implica no solo decodificar, sino también interactuar activamente con el texto, lo cual requiere condiciones adecuadas de atención y mediación docente.

Finalmente, desde la evaluación formativa (Black & Wiliam, 1998), se reconoce que la autoevaluación debe complementarse con retroalimentación docente, ya que esto potencia el aprendizaje y evita que la reflexión quede en un nivel superficial.

A partir del análisis reflexivo, se identifican diversas acciones para fortalecer futuras intervenciones:

- Profundizar en la reflexión guiada: Diseñar preguntas más específicas y retadoras que inviten a los alumnos a analizar con mayor profundidad su aprendizaje (por ejemplo: ¿qué estrategia te ayudó más a comprender?, ¿por qué?).
- Incorporar modelado docente: Mostrar ejemplos de respuestas reflexivas para que los alumnos comprendan cómo argumentar y analizar sus experiencias.
- Fortalecer la lectura en voz alta: Implementar estrategias específicas para mejorar la fluidez, entonación y volumen, como lectura coral, teatro leído o ejercicios de modulación de voz.
- Integrar retroalimentación formativa: Complementar la autoevaluación con comentarios del docente que orienten al alumno sobre cómo mejorar.
- Diversificar los instrumentos de reflexión: Incorporar dinámicas orales, trabajo en pares o círculos de diálogo para enriquecer el proceso metacognitivo.
- Vincular con la NEM: Continuar promoviendo espacios de reflexión que favorezcan la autonomía, el pensamiento crítico y la participación activa, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

En síntesis, esta intervención permitió reconocer que la reflexión es un componente clave en el aprendizaje, pero que requiere andamiaje pedagógico para desarrollarse de manera efectiva. Desde el ciclo de Smyth (1991), la reconstrucción implica transformar la práctica a partir del análisis crítico, orientando la enseñanza hacia procesos más conscientes, participativos y significativos.

Capítulo IV. Hallazgos y Resultados obtenidos de la investigación

El presente apartado tiene como finalidad exponer e interpretar los hallazgos derivados de la implementación de diversas estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de educación primaria. A partir del análisis sistemático de las intervenciones realizadas, se recuperan evidencias que permiten valorar los avances, dificultades y áreas de oportunidad en el proceso lector de los estudiantes.

Hallazgos generales de la intervención

Activación de conocimientos previos como punto de partida de la comprensión

Uno de los primeros hallazgos evidenciados corresponde a la importancia de las estrategias de anticipación en la construcción del significado. Actividades como la “Lectura a primera vista” permitieron que los estudiantes formularan hipótesis a partir de imágenes, activando conocimientos previos y experiencias personales.

Este resultado confirma lo planteado por Smith (2004) y Cassany (2006), quienes señalan que la comprensión lectora inicia antes del contacto directo con el texto. Se observó que los alumnos lograron establecer inferencias iniciales; sin embargo, estas no siempre fueron precisas, lo cual evidencia que este proceso requiere mediación constante.

Desarrollo progresivo de los niveles de comprensión lectora

A lo largo de las intervenciones se identificó que los estudiantes presentan mayor dominio en el nivel literal, mientras que el nivel inferencial y crítico aún se encuentra en proceso de desarrollo.

Evidencias como:

Dificultad para identificar opiniones en el subrayado con código de color, predominancia de preguntas literales en actividades como “El collar perdido”, respuestas basadas en memoria en el “Test de los cinco minutos”, permiten afirmar que el tránsito entre niveles de comprensión no es automático.

De acuerdo con Solé (1992), la comprensión lectora implica un proceso estratégico que requiere enseñanza explícita. En este sentido, el hallazgo central es que los estudiantes necesitan andamiaje pedagógico constante para avanzar hacia niveles más complejos.

Importancia de la mediación docente y el andamiaje

Las distintas estrategias aplicadas evidenciaron que la comprensión lectora mejora significativamente cuando existe acompañamiento docente.

Actividades como: lectura compartida con preguntas guía, modelado implícito en la reorganización de textos, retroalimentación en bitácoras, mostraron mejores resultados en comparación con aquellas donde el estudiante trabajó de manera más autónoma sin orientación clara.

Este resultado se fundamenta en Vygotsky (1978), quien destaca la importancia de la mediación en la zona de desarrollo próximo, así como en Pressley (2002), quien enfatiza el modelado del pensamiento lector.

La metacognición como elemento clave en el proceso lector

El uso de instrumentos como: la bitácora de comprensión lectora, el semáforo de comprensión, actividades de cierre reflexivo, permitió que los estudiantes reconocieran sus avances y dificultades. Sin embargo, se observó que: algunos alumnos presentan dificultades para autoevaluarse críticamente, las reflexiones tienden a ser generales o superficiales.

Esto coincide con lo planteado por Flavell (1979) y Perrenoud (2004), quienes señalan que la metacognición debe ser enseñada y guiada.

La lectura como práctica social y motivacional

Estrategias como: el “árbol de las lecturas”, la elaboración de carteles, la socialización de textos, permitieron fortalecer el interés y la motivación por la lectura.

Se identificó que cuando la lectura adquiere un sentido social y visible, los estudiantes se involucran más activamente, lo cual coincide con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) y la concepción de la lectura como práctica social de Cassany (2006).

Dificultades en la autorregulación y la lectura de consignas

El “Test de los cinco minutos” evidenció una problemática significativa: solo el 7.4% del grupo logró seguir correctamente la instrucción. Esto revela: falta de lectura atenta, impulsividad en la ejecución de tareas, debilidades en la autorregulación.

Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Perrenoud (2004) sobre la importancia de formar aprendices autónomos.

Comprensión estructural de los textos

Actividades como “Cuento desordenado” permitieron observar que los estudiantes: logran identificar parcialmente la estructura narrativa, presentan dificultades al establecer relaciones de secuencia y causalidad.

Esto confirma que la comprensión no solo implica entender contenido, sino también reconocer la organización textual (Solé, 1992).

Conclusiones

Aportes principales de la investigación

La presente investigación me permitió identificar que el fortalecimiento de la comprensión lectora en el quinto grado no depende de acciones aisladas, sino de una mediación pedagógica sistemática que reconozca al alumno como un agente activo en la construcción del significado. Uno de los hallazgos más relevantes fue la validación de la interacción estratégica entre el lector y el texto; se comprobó que el uso de organizadores gráficos y recursos lúdicos, como el "dado preguntón", eleva la motivación y facilita el tránsito de una lectura mecánica hacia una interpretativa.

El proceso investigativo demostró que, al inicio, el 59.3% de los estudiantes se veía limitado por el desconocimiento de vocabulario, lo que fragmentaba su comprensión global. No obstante, mediante la implementación de actividades permanentes de 15 minutos, se logró asentar un hábito que permitió a los alumnos autorregular su aprendizaje a través de instrumentos como la bitácora de aventuras lectoras y el semáforo de comprensión, ya que los alumnos reflexionaron que primero deben de leer bien para comprender una lectura, ya que se observó como una tendencia que los alumnos reconocieran el prestar atención mediante las actividades que se estuvieron realizando como por ejemplo de del cierre reflexivo, donde los alumnos autoevalúan su propio aprendizaje véase Anexo N.

Otro aporte fundamental fue la constatación de que la anticipación y la predicción son procesos críticos que deben modelarse explícitamente. Al aplicar la estrategia de "Lectura a primera vista", se observó que los alumnos activan esquemas cognitivos previos que les permiten formular hipótesis, las cuales, al ser contrastadas con el texto real, generan un aprendizaje significativo. Asimismo, la investigación arrojó luz sobre la debilidad en la lectura de consignas; el "Test de los cinco minutos" reveló que la impulsividad lectora afecta la ejecución de tareas académicas, subrayando que la comprensión lectora es también un ejercicio de atención y autorregulación.

En suma, los aprendizajes derivados del proceso indican que la comprensión debe abordarse desde una visión multimodal y social, donde el éxito de la estrategia radica en su

capacidad de conectar el contenido con la realidad sociocultural del estudiante.

Alcances y límites del estudio

El alcance de esta tesis logró transformar la dinámica áulica de un grupo de 27 estudiantes de una escuela primaria, transitando de una enseñanza tradicional de la lengua hacia una metodología basada en proyectos de la Nueva Escuela Mexicana. Se alcanzó el objetivo de diagnosticar con precisión los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) y se implementaron secuencias didácticas que permitieron a un porcentaje significativo de alumnos mejorar su capacidad para identificar ideas principales y organizar estructuras narrativas. El estudio llegó hasta la valoración cualitativa del impacto de estas estrategias, utilizando el ciclo reflexivo de Smyth para garantizar que cada intervención fuera analizada y reconstruida en favor del grupo.

Sin embargo, la investigación enfrentó límites intrínsecos al contexto y la temporalidad del ciclo escolar. Las restricciones de tiempo en la jornada de práctica impidieron una consolidación profunda del nivel crítico-valorativo, el cual requiere de un acompañamiento más prolongado para que el alumno logre "leer tras las líneas" de manera autónoma. Además, factores externos como las interrupciones constantes por ensayos escolares y la falta de un seguimiento sistemático en el hogar debido a las extensas jornadas laborales de los padres, representaron barreras para la continuidad de los hábitos lectores fuera del aula. Metodológicamente, aunque la investigación-acción permitió mejoras inmediatas, el estudio se limita a un solo grupo, por lo que sus resultados no pretenden la generalización estadística, sino la transferencia de significados a contextos escolares similares que enfrenten el rezago educativo post-pandemia.

Contribución al saber pedagógico desde la experiencia normalista

Esta investigación contribuye al saber pedagógico al documentar cómo la reflexión sobre la propia práctica es el motor de la profesionalización docente. La experiencia en la investigación me permitió aplicar de manera crítica conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo y el andamiaje, demostrando que en la educación primaria, el docente debe fungir como un mediador que retira gradualmente el apoyo conforme el alumno gana autonomía.

El trabajo aporta una sistematización de estrategias didácticas como el "Cuento desordenado" y la narrativa ramificada en "El collar perdido" que sirven como evidencia de que la didáctica es una disciplina viva que se nutre del error del estudiante como oportunidad de aprendizaje.

Desde la formación normalista, se propone que la enseñanza de la lectura debe desprenderse de la visión estática del libro de texto para integrarse en prácticas sociales del lenguaje que tengan sentido para el niño. La producción de saber pedagógico aquí plasmada resalta la importancia de la evaluación formativa; se demostró que dar voz al alumno para autoevaluar su comprensión (metacognición) es más efectivo que la simple asignación de una calificación. Esta tesis refuerza la identidad docente como una labor de investigación permanente, donde el diseño de instrumentos diagnósticos y la planeación por proyectos se alinean con los principios de inclusión y equidad de la política educativa actual, ofreciendo una ruta clara para atender la diversidad de ritmos de aprendizaje en el aula.

Reconstrucción de la propuesta desde la reflexión docente

La reflexión docente derivada de la aplicación de las estrategias didácticas permitió reconocer que trabajar la comprensión lectora requiere necesariamente un diseño previo y un diagnóstico fino de las problemáticas del grupo, si se pretende generar cambios positivos y sostenibles. Analizar cada intervención a la luz de los resultados y de los referentes teóricos hizo posible identificar nuevas maneras de enseñar y adaptar el aprendizaje a las características concretas de los alumnos, lo que condujo a la reconstrucción de la propuesta pedagógica.

En esta reconstrucción, se plantea como primera línea de mejora la incorporación de más recursos tecnológicos orientados a la comprensión lectora, tales como plataformas de lectura interactiva, audiolibros guiados y aplicaciones que integren estrategias de antes, durante y después de la lectura. Estos recursos, mediados pedagógicamente, pueden responder a la afinidad del alumnado por los dispositivos y favorecer una alfabetización multimodal crítica. En segundo lugar, se enfatiza la necesidad de consolidar el hábito lector desde el salón de clases mediante tiempos institucionalizados, rutinas claras y espacios de

lectura autónoma y compartida, con la intención de que dicho hábito trascienda posteriormente a otros ámbitos de la vida cotidiana de los estudiantes.

Así, la reflexión docente no se limita a describir lo acontecido, sino que impulsa una reconfiguración de la propuesta hacia una enseñanza de la comprensión lectora más flexible, tecnológica y centrada en la construcción de hábitos de lectura significativos, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Proyecciones o líneas futuras de investigación

Los resultados de este estudio abren nuevas interrogantes que podrían guiar futuras investigaciones en el campo de la educación básica. Una línea de acción prioritaria sería el estudio de la alfabetización multimodal y el impacto de los recursos digitales en la comprensión lectora. Dado que el 25.9% de los alumnos manifestó preferencia por leer en dispositivos, es necesario investigar cómo mediar pedagógicamente estas herramientas para evitar que se conviertan en distractores y potenciarlas como vehículos de comprensión crítica. Asimismo, surge la pregunta: *¿cómo escalar el modelo de "actividades permanentes" a una estrategia institucional que involucre a toda la comunidad escolar?*, sugiriendo una línea de investigación sobre gestión educativa y proyectos comunitarios de lectura.

Otra proyección relevante es profundizar en la relación entre la comprensión lectora y la producción de textos, analizando cómo el uso funcional de conectores y la comprensión estructural influyen directamente en la habilidad del estudiante para redactar sus propias narrativas. Finalmente, se recomienda investigar estrategias específicas para el desarrollo de la lectura crítica en contextos de alta vulnerabilidad, donde el capital cultural de las familias es limitado. Esto permitiría diseñar modelos de intervención que no solo que fortalezcan la habilidad cognitiva, sino que empoderen al estudiante para interpretar críticamente los mensajes de su entorno social, cumpliendo así con el ideal humanista de formar ciudadanos reflexivos y participativos.

Referencias

- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula. Aique.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Banco Mundial. (2022, 23 de junio). 70% of 10-year-olds now in learning poverty, unable to read and understand a simple text. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Blythe, T. (2008). La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente. Paidós.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.
- Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Paidós.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura crítica. Anagrama.
- Chambers, A. (1993). Tell me: Children, reading and talk. Thimble Press.
- Comenio, J. A. (1998). Didáctica magna (8.^a ed.). Porrúa. (Obra original publicada en 1657)
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.^a ed., pp. 392–431). Macmillan.
- Dubois, M. E. (1991). El proceso de lectura: De la teoría a la práctica. Aique.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 221–236.
- Freire, P. (2005). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.
- Godina Belmares, E., & Martínez Cordero, C. A. L. (2023). La comprensión lectora a

- través del uso de estrategias metacognitivas en el alumnado de 5° de primaria [Tesis de grado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/541>
- Goodman, K. S. (1986). What's whole in whole language? Heinemann.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. Longman.
- Hernández Muñiz, J. M., & Luna Moreno, M. J. (2023). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en un grupo de 6°B de la escuela primaria Damián Carmona [Tesis de grado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/668>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2024. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). La educación obligatoria en México: Informe 2019. INEE.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner. Deakin University Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer.
- Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.
- López Aymes, G. (2012). El pensamiento crítico en el aula. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 41–56.
- Mejoredu. (2023). Indicadores del sistema educativo nacional y aprendizajes fundamentales. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Monereo, C. (1997). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Graó.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). Education at a glance 2025: OECD indicators. OECD Publishing.

- Partida Medina, J. A. (2025). El pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana. Revista Neuronum. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/565>
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. En S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), What research has to say about reading instruction (2.^a ed., pp. 145–199). International Reading Association.
- Piaget, J. (1970). Psicología y pedagogía. Ariel.
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Pearson Education.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A promising practice for developing successful readers. En C. C. Block & M. Pressley (Eds.), Comprehension instruction: Research-based best practices (pp. 11–27). Guilford Press.
- Rivera Valencia, M. A. (s. f.). Estrategias para implementar la comprensión de la lectura con alumnos de cuarto grado [Tesis, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/146489>
- Rosenblatt, L. M. (1983). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Southern Illinois University Press.
- Schmeck, R. R. (1988). Learning strategies and learning styles. Plenum Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2025). Lectura y escritura en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/LineaTematica07>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). Manual de pensamiento crítico. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2025/01/Manual-pensamiento-critico.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2024). Programa de Mejora Continua. SEGOB.
- Smyth, J. (1991). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. Journal of Teacher Education, 40(2), 2–9.
- Smith, F. (2004). Understanding reading (6th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Solé, I. (1994). Estrategias de lectura. Graó.

Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Graó.

UNESCO. (2021, 29 de marzo). 100 million more children under the minimum reading proficiency level due to COVID-19. <https://www.unesco.org/en/articles/100-million-more-children-under-minimum-reading-proficiency-level-due-covid-19-unesco-convenes-world>

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

UNESCO. (2022). Recovery in education: The long road ahead. UNESCO.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). La comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. Revista de Psicodidáctica / SciELO.

Universidad Pedagógica Nacional. (2022). La comprensión lectora como estrategia pedagógica para el logro de competencias. https://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/141559/2/1777%20-%20UPN099M_EBLARI2022.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (2023). Estudio de caso sobre la comprensión lectora en educación básica. https://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/143483/2/2091%20-%20UPN092LP_EDOJE2023.pdf

Vara-Horna, A. (2012). Desde la idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Universidad de San Martín de Porres.

Vázquez Reyna, V. H., & Rocha Chávez, M. G. (2023). Estrategias para favorecer la comprensión lectora en alumnos de quinto de primaria con problemas de aprendizaje [Tesis de grado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/425>

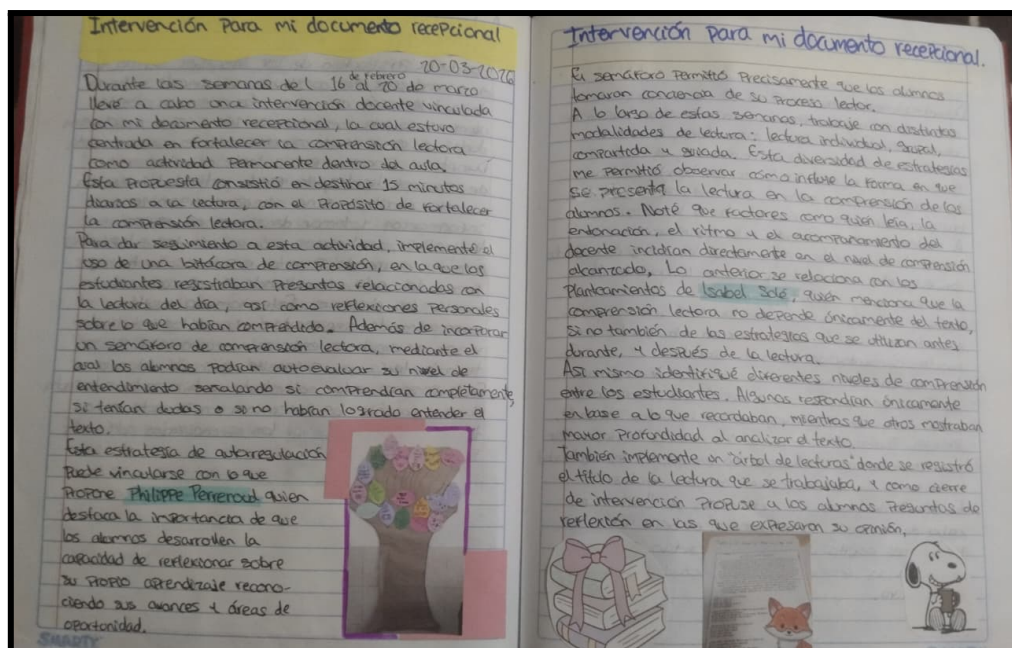
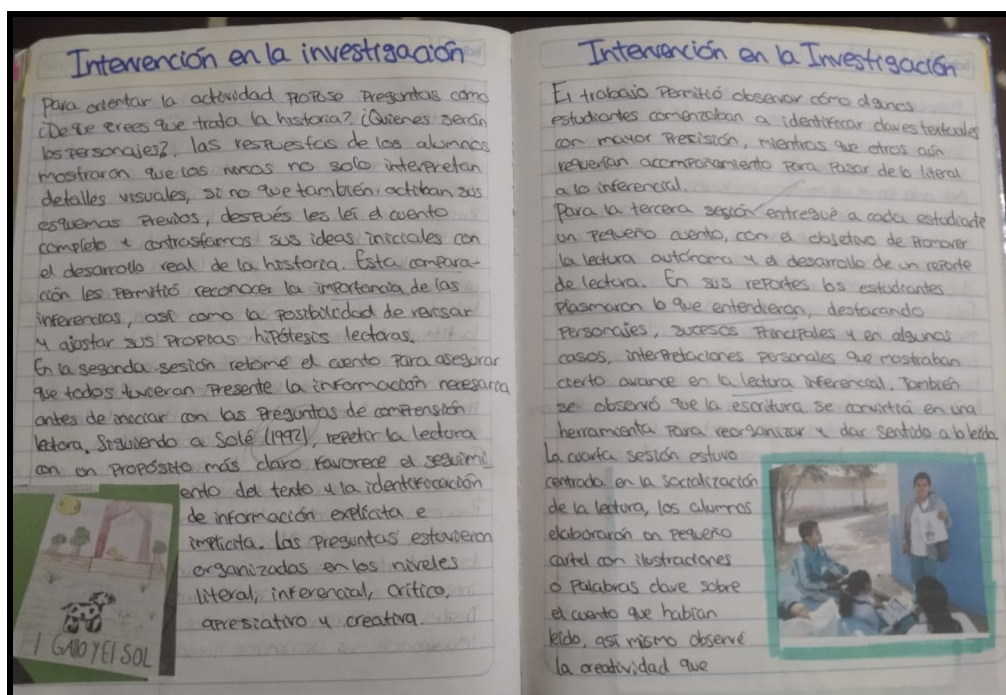
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zabalza, M. A. (2007). Didáctica universitaria. Narcea.

Anexos

ANEXO A.

NARRATIVAS DEL DIARIO DE CAMPO



Evidencia de las narrativas del Diario de campo

ANEXO B.

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO



ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
 GRADO: 5° GRUPO A
 DOCENTE EN FORMACIÓN: MIRIAM ITZEL RETE CORPUZ
 DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____ **Fecha:** _____
Instrucciones: Lee con atención el siguiente texto y responde las preguntas según se te indiquen. Recuerda contestar con letra clara y completa.

Lectura: Las cartas del futuro

Una brisa ligera cruzaba la ventana del dormitorio de Mateo cuando encontró algo extraño en su escritorio: un sobre antiguo, amarillento, con su nombre escrito en una caligrafía curiosamente parecida a la suya. Intrigado, lo abrió y leyó:

"Hola, Mateo. Soy tú, pero desde el futuro. Dentro de 20 años. Necesito que prestes mucha atención, porque lo que voy a contarte puede cambiarlo todo."

Mateo rió incrédulo. Seguro que era una broma de su hermana. Sin embargo, la carta continuaba con detalles que solo él podría saber: el nombre de su tortuga, Manchas; su miedo a hablar en clase; y ese escondite secreto en el jardín donde guardaba sus dibujos.

La carta le pedía que fuera al viejo parque, junto al roble gigante, y esperara allí a las 17:00. Mateo pensó en ignorarlo, pero algo en su interior le empujó a ir. A las cinco en punto, sentado junto al roble, otro sobre apareció, esta vez entre las raíces del árbol. Dentro del sobre, encontró un mapa dibujado a mano y una llave diminuta con la palabra "Cambio" grabada.

El mapa lo guió al desván de su propia casa, un lugar que siempre había evitado porque le daba miedo. Allí, entre cajas llenas de polvo y recuerdos olvidados, Mateo encontró una caja pequeña con cerradura. Temblando de curiosidad, usó la llave para abrirla. Dentro había un extraño dispositivo que parecía un reloj, pero con botones y luces parpadeantes. La nota decía:

"Este es el cronovisor. Te permitirá ver fragmentos del futuro, pero úsalo con sabiduría. No cambies el pasado, sino el presente."

Mateo, con el corazón latiendo a mil, presionó un botón. Las luces parpadearon, y una imagen de sí mismo como adulto apareció en el aire. Estaba en un laboratorio lleno de inventos increíbles, rodeado de personas que lo escuchaban con atención. Pero la visión cambió: vio a ese mismo adulto solo, frente a una máquina rota, con un gesto de derrota.

La carta siguiente explicó lo que estaba en juego. Para evitar ese futuro solitario, Mateo debía cambiar algo ahora: su miedo a hablar en público. Sus ideas y proyectos serían cruciales, pero nunca podrían ser escuchados si no aprendía a confiar en sí mismo.

Evidencia de cuestionarios diagnósticos que se aplicó a alumnos de quinto grado el 16 de octubre de 2025.

Cuestionario Diagnóstico de Comprensión Lectora

Lee y marca el inciso con el que te identifiques

Nombre: _____ Fecha: _____

1. ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura en un día normal?

- a) Menos de 10 minutos
- b) Entre 10 y 20 minutos
- c) Entre 20 y 30 minutos
- d) Más de 30 minutos

2. ¿Con qué frecuencia lees por gusto (sin que sea tarea)?

- a) Nunca
- b) Una vez a la semana
- c) Varias veces a la semana
- d) Todos los días

3. ¿Qué tipo de lecturas disfrutas más? (Puedes elegir más de una opción)

- a) Cuentos
- b) Leyendas y mitos
- c) Poemas
- d) Fábulas
- e) Artículos de divulgación científica
- f) Biografías
- g) No me gusta leer

4. Cuando lees un texto, ¿qué es lo que más se te dificulta?

- a) Entender palabras desconocidas
- b) Recordar detalles importantes
- c) Explicar de qué trató la lectura
- d) Identificar la idea principal
- e) Nada, comprendo bien los textos

5. En tu casa, ¿realizas actividades de lectura?

- a) Sí, leo casi todos los días
- b) Sí, pero solo cuando es tarea
- c) Rara vez leo en casa
- d) No leo en casa

6. ¿Tus papás o familiares te motivan a leer?

- a) Sí, siempre me animan y me acompañan
- b) A veces me recomiendan leer
- c) Muy pocas veces lo hacen
- d) No, nunca me hablan sobre leer

7. ¿Qué tan fácil es para ti explicar lo que entendiste después de leer un texto?

- a) Muy fácil
- b) Fácil
- c) Difícil
- d) Muy difícil

8. ¿Cuánto tiempo al día pasas viendo videos, en redes sociales o en internet?

- a) Menos de 1 hora
- b) Entre 1 y 2 horas
- c) Entre 2 y 3 horas
- d) Más de 3 horas

9. ¿Cuánto tiempo al día pasas jugando videojuegos?

- a) No juego videojuegos
- b) Menos de 1 hora
- c) Entre 1 y 2 horas
- d) Más de 2 horas

10. Cuando lees en voz alta o en silencio, ¿cómo te sientes?

- a) Muy seguro y entiendo bien
- b) Seguro, pero a veces me confundo
- c) Me pongo nervioso y me cuesta trabajo
- d) No me gusta leer porque se me dificulta

Evidencia de cuestionarios diagnósticos que se aplicó a alumnos de quinto grado el 16 de octubre de 2025.

ANEXO C.



ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
GRADO: 5° GRUPO A
DOCENTE EN FORMACIÓN: MIRIAM ITZEL RETE CORPUZ
DIAGNÓSTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Cuestionario

1. ¿Quién es el personaje principal de la historia?
 - a) La hermana de Mateo
 - b) Mateo
 - c) El Cronovisor
2. ¿Qué objeto encontró Mateo primero en su escritorio?
 - a) Una caja pequeña con cerradura
 - b) Un sobre antiguo con su nombre
 - c) Un mapa dibujado a mano
3. ¿En qué lugar del parque debía esperar Mateo?
 - a) Junto al columpio
 - b) Junto al lago
 - c) Junto al roble gigante
4. ¿Qué palabra estaba grabada en la llave?
 - a) Futuro
 - b) Cambio
 - c) Sabiduría
5. ¿Por qué Mateo decidió ir al parque aunque no estaba seguro?
 - a) Porque quería ver a su hermana
 - b) Porque algo en su interior lo empujó a hacerlo
 - c) Porque tenía curiosidad por el Cronovisor
6. ¿Qué representa la llave con la palabra "Cambio"?
 - a) Que debía abrir cualquier caja cerrada
 - b) Que tenía que transformar algo en su vida
 - c) Que el futuro ya estaba escrito
7. ¿Cuál es el miedo que Mateo debía superar para tener un buen futuro?
 - a) Miedo a los animales
 - b) Miedo a hablar en público
 - c) Miedo a estar solo en su casa
8. ¿Qué enseñanza deja la frase: "No cambies el pasado, sino el presente"?

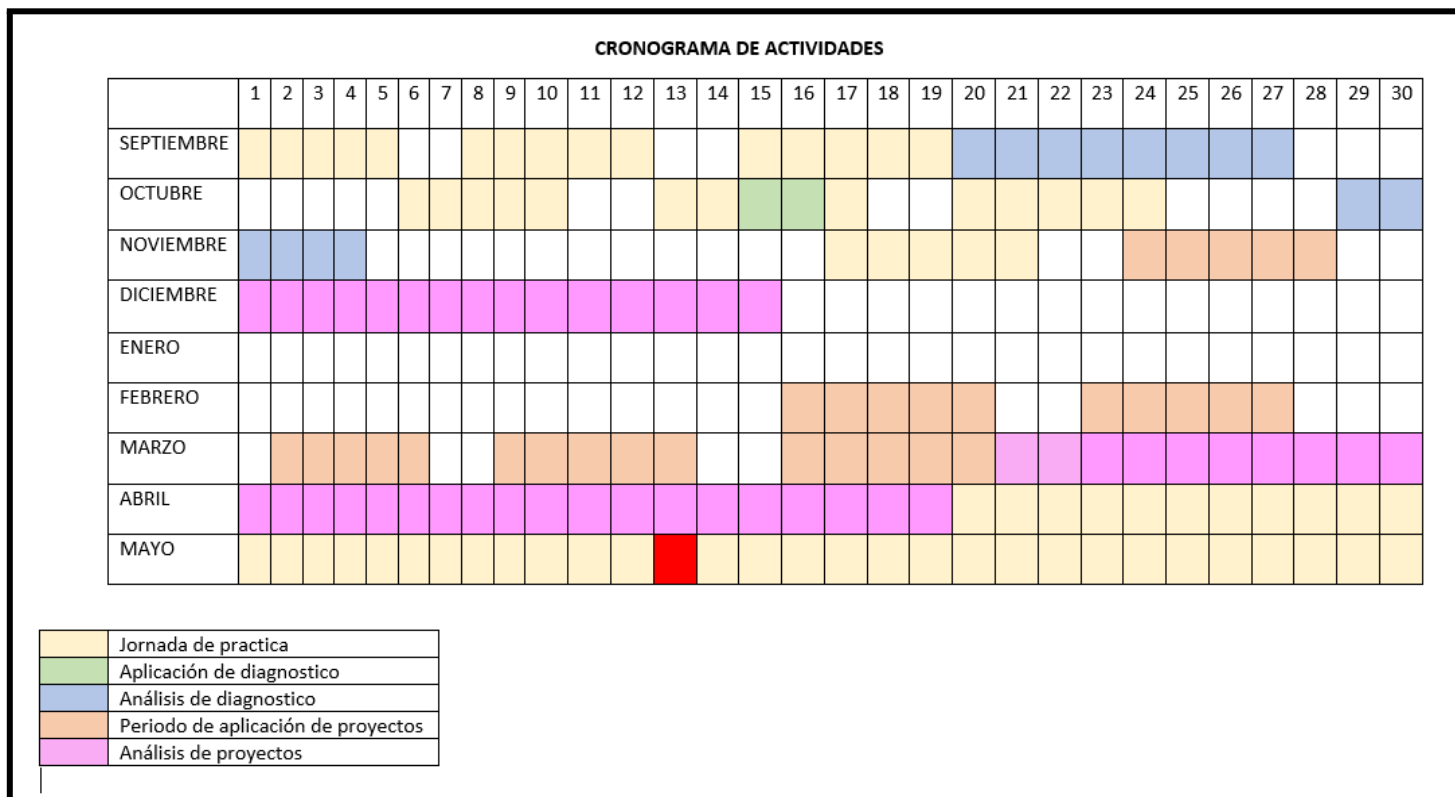
9. ¿Tú crees que Mateo debía confiar en las cartas del futuro? ¿Por qué?

10. Si tú recibieras una carta de tu "yo del futuro", ¿qué consejo te gustaría que te diera?

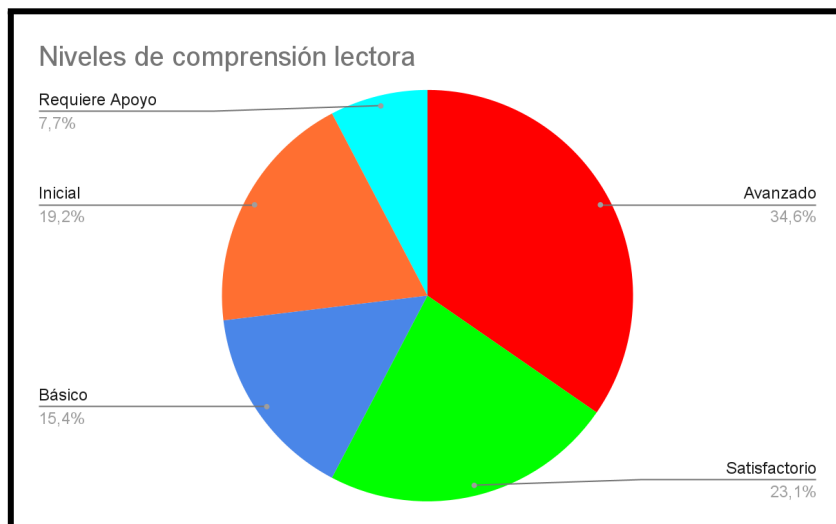
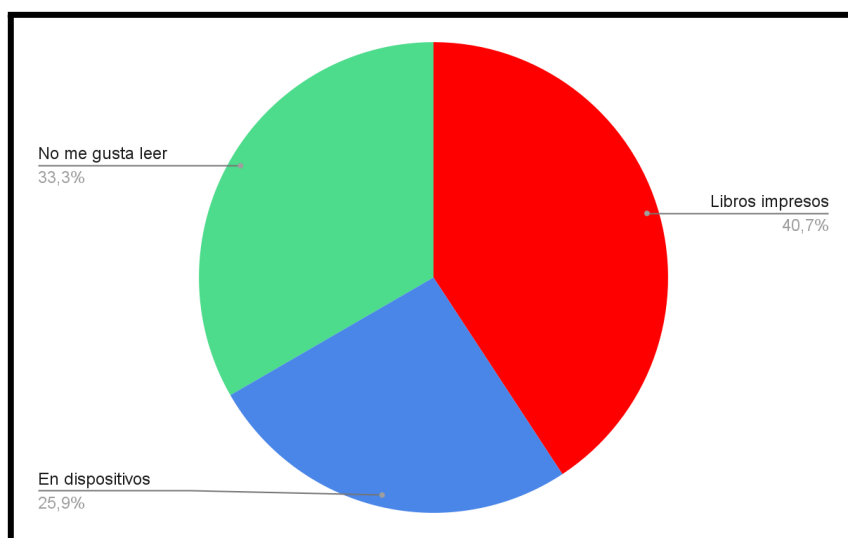
11. ¿Qué tipo de lecturas te gustan más? (puedes marcar más de una opción)
 - ☐ Cuentos
 - ☐ Leyendas
 - ☐ Mitos
 - ☐ Poemas
 - ☐ Fábulas
 - ☐ Artículos de divulgación científica
 - ☐ Biografías
 - ☐ Otros: _____
12. ¿Prefieres leer en tu tiempo libre...?
 - a) En libros impresos
 - b) En dispositivos electrónicos (tablet, celular, computadora)
 - c) No me gusta leer en mi tiempo libre

ANEXO D.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

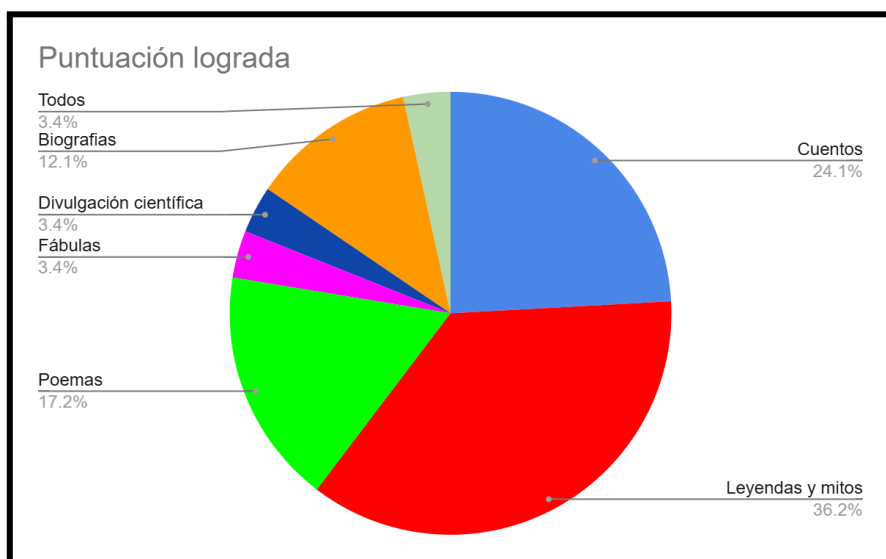


Organización y planificación del cronograma de actividades de esta investigación

ANEXO F.*Niveles de comprensión lectora***ANEXO G.***Interés de los alumnos al leer*

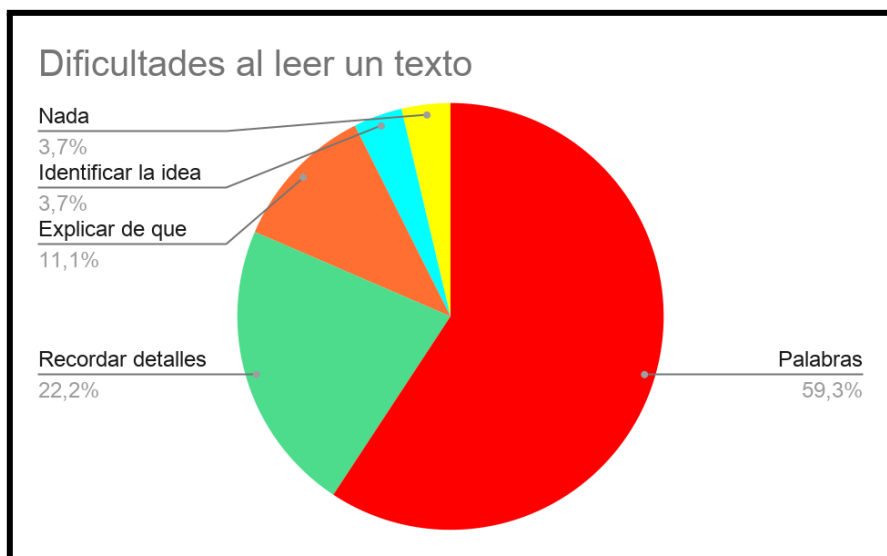
ANEXO H.

Lecturas que les gustan más a los alumnos de quinto grado.



ANEXO I.

Dificultades de los estudiantes al leer un texto



Gráficas de los resultados del diagnóstico que se aplicó el 16 de octubre de 2025.

ANEXO J.

PLANEACIONES DIDÁCTICA

Fase	5	Grado	5°	Campo	Lenguajes
Ejes articuladores		Pensamiento crítico, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.			
Proyecto	Viaje a la Fantasía: Leyendo, Comprendiendo y Compartiendo.			Escenario	Áulico
PROPÓSITO DE INVESTIGACIÓN: Analizar e implementar estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de primaria. PROPÓSITO: Fomentar en los estudiantes el hábito y el placer por la lectura de textos literarios, al mismo tiempo que desarrollan, aplican y toman conciencia de las estrategias de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica). El proyecto busca que los alumnos se conviertan en lectores activos, capaces de analizar, sintetizar y evaluar un texto, culminando en la habilidad de comunicar sus interpretaciones a través de un formato estructurado (el Reporte de Lectura). OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Aplicar estrategias de pre-lectura (predicción y activación de saberes previos) y post-lectura (resumen e inferencia) para construir el significado de un texto. 2. Identificar los elementos estructurales y narrativos de un texto literario (personajes, trama, ambiente y moraleja). 3. Investigar la estructura de un Reporte de Lectura y elaborar uno de forma clara y coherente. 4. Compartir su Reporte de Lectura con sus compañeros, promoviendo la lectura crítica y la interacción grupal.					
Campo	Contenidos		Proceso de desarrollo de aprendizajes		
	Análisis de cuentos para su disfrute y comprensión.		Lee y selecciona cuentos a partir de sus intereses y gustos, y comparte los motivos de su elección. Analiza cuentos y expresa oralmente sus interpretaciones de estos.		
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos			Tiempo de aplicación	Cinco sesiones
DESARROLLO DEL PROYECTO					



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE - SERVICIO
 ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
 GRADO: 5° GRUPO A
 DOCENTE EN FORMACIÓN: MIRIAM ITZEL RETE CORPUZ



SESIÓN 1	Recursos
• Presentación del Proyecto: Presentar el nombre, objetivo y producto final (Elaborar y exponer un Reporte de Lectura). Pregunta generadora: "¿Para qué leemos cuentos y fábulas? ¿Qué nos dejan?". Registrar ideas en el pizarrón. • Lectura a Primera Vista: La docente presenta el título y las ilustraciones de un cuento popular (ej. "La estrellita fugaz") sin leer el texto. • Taller de Predicciones: De forma individual, los alumnos llenan una ficha sencilla de predicción: a) ¿De qué crees que trata la historia? b) ¿Quiénes serán los personajes principales? c) ¿Qué conflicto podría tener? d) ¿Cuál crees que será la enseñanza o moraleja? (Estrategia: Formulación de Hipótesis) • Discusión en Parejas: Compartir las fichas de predicción y debatir similitudes y diferencias. • Tarea: Introducir el producto final. "Para el día 3, investiguen: ¿Qué información contiene un Reporte de Lectura?" (Pueden buscar ejemplos, estructura o definición).	Ilustraciones de cuento o fábula. Cuaderno de lenguajes
SESIÓN 2	Recursos
• Recapitulación: Retomar las predicciones del día anterior. Recordar el objetivo del día: leer y verificar. (Estrategia: Establecimiento de Propósito). • Lectura con Pausas: La docente lee en voz alta el cuento (o se pide lectura coral). Se hacen pausas en momentos clave para aplicar estrategias: a) Pausa de Vocabulario: Preguntar sobre el significado de palabras desconocidas por el contexto. (Estrategia: Inferencia por Contexto). b) Pausa de Monitoreo: "¿Qué ha pasado hasta ahora? ¿Las predicciones se cumplen?" (Estrategia: Autopreguntas/Monitoreo). • Taller de Preguntas: En equipos, responder preguntas de varios niveles: Literal (Hechos), Inferencial (Causa/Consecuencia, Sentimientos), y Crítico (Opinión sobre las acciones del personaje). (Estrategia: Detección de Información). • Puesta en Común: Compartir las respuestas inferenciales y la moraleja real de la fábula. Autoevaluación: "¿Qué estrategia me ayudó más hoy a entender el texto?"	Cuaderno de lenguajes



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE - SERVICIO
 ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
 GRADO: 5° GRUPO A
 DOCENTE EN FORMACIÓN: MIRIAM ITZEL RETE CORPUZ



SESIÓN 3	Recursos
• Revisión de Tarea: Los estudiantes comparten su investigación sobre el Reporte de Lectura. Se registran las ideas principales: Título, Autor, Resumen, Opinión/Comentario. (Estrategia: Búsqueda y Síntesis de Información). • Definición del Formato: En conjunto, el grupo acuerda y diseña la plantilla oficial del Reporte de Lectura que utilizarán (se dibuja en un pliego de papel o en el pizarrón la estructura de 4-5 secciones). • Selección del Texto Individual: Los alumnos seleccionan el cuento o fábula que usarán para su Reporte de Lectura individual (pueden ser textos de la biblioteca del aula o previamente asignados). • Lectura Inicial de su Texto: Se dedica tiempo a la lectura silenciosa del texto seleccionado, aplicando las estrategias aprendidas en la sesión 2. (Estrategia: Lectura de Aplicación). • Tarea: Los alumnos deben terminar la lectura de su texto y hacer un borrador del Resumen/Síntesis para el día siguiente. (Estrategia: Resumen).	Cuaderno de lenguajes
SESIÓN 4	Recursos
• Revisión del Resumen: Los alumnos leen en parejas sus borradores del resumen, verificando que contenga las ideas principales, sin incluir detalles triviales. (Estrategia: Resumen y Coherencia). • Taller de Lectura Crítica: Explicar que la parte más importante es la Opinión Crítica. Guiar con preguntas: ¿Cuál es el valor o lección más importante? ¿Te gustó o no? ¿Por qué? ¿Qué elementos cambiarías? (Estrategia: Evaluación Crítica). • Elaboración de la Opinión: Los alumnos redactan la sección de Comentario Crítico de su Reporte de Lectura, justificando su punto de vista. • Puesta en Limpio: Los estudiantes transcriben su reporte a la plantilla oficial (puede ser digital o en un formato especial para exposición), revisando ortografía, puntuación y redacción. (Estrategia: Autocorrección/Edición). • Ensayo para la Exposición: Dar tiempo para practicar la presentación oral de su reporte (de 1 a 2 minutos). Recordarles la importancia de la fluidez y el volumen.	Cuaderno de lenguajes



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE - SERVICIO
 ESCUELA PRIMARIA CARLOS A. CARRILLO
 GRADO: 5º GRUPO A
 DOCENTE EN FORMACIÓN: MIRIAM ITZEL RETE CORPUZ



SESIÓN 5	Recursos
• Ambientación: Organizar el "Rincón del Lector" (sillas en círculo, espacio cómodo). Recordar las reglas de la exposición (respeto, escucha activa y preguntas pertinentes). (Estrategia: Habilidades Comunicativas). • El Círculo de Lectura y Exposición: Los alumnos exponen su Reporte de Lectura. Deben mencionar el título, autor, un resumen muy breve y, sobre todo, su opinión crítica y recomendación. • Interacción: Al finalizar cada presentación, el resto del grupo debe hacer al menos una pregunta (fomentar preguntas inferenciales como "¿Qué crees que el autor quiso que sintiéramos al final?"). (Estrategia: Argumentación y Escucha Activa). • Reflexión Final: Preguntar: "¿Cómo cambió su forma de leer en esta semana? ¿Qué aprendieron sobre ustedes como lectores?". Recoger los Reportes para evaluación final.	Cuaderno de lenguajes
Productos y evidencias de aprendizaje	
Reporte Escrito (Producto) Estructura completa (Título, Autor, Resumen, Crítica). El resumen es coherente y capta las ideas principales. La opinión crítica está justificada (Nivel Crítico de Comprensión). Lista de cotejo	
Aspectos a evaluar	
El texto (resumen y opinión) está escrito de forma clara, con un hilo conductor lógico y sin saltos de ideas. Justificación de la Opinión. El alumno expresa un juicio sobre el texto (si le gustó o no, la enseñanza, los valores) y lo justifica con argumentos extraídos del texto. El reporte incluye la identificación correcta de la moraleja o la intención del autor (información no explícita). Lista de cotejo	
Ajustes razonables	
Textos Adaptados: Permitir la elección de textos más cortos, con vocabulario menos complejo o con apoyo visual.	

Evidencias de planeaciones didácticas aplicanda para el proyecto de Viaje a la fantasía:
 Leyendo, comprendiendo y compartiendo.

ANEXO K.

EVIDENCIAS DEL PROYECTO VIAJE A LA FANTASÍA



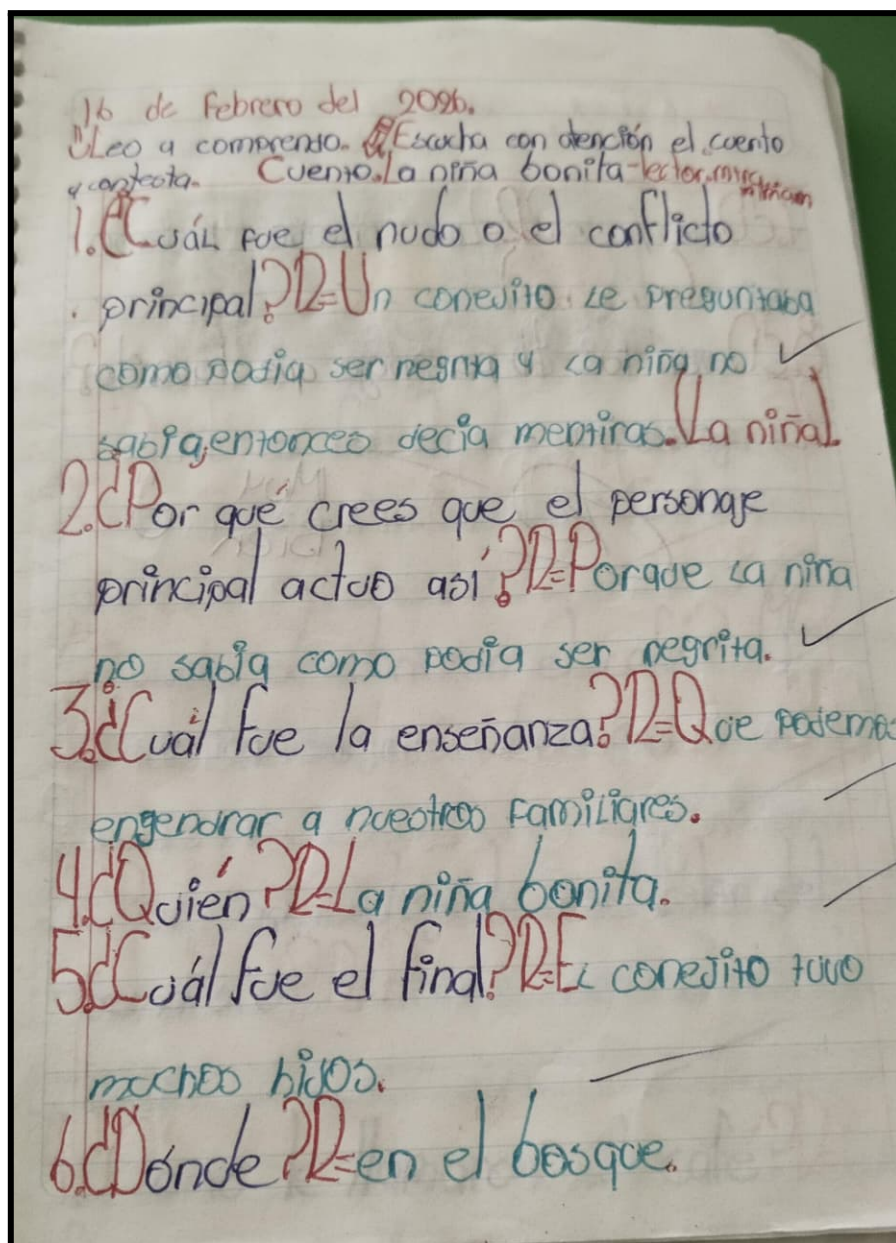
Elaboración de reportes de lectura de mini cuentos



Socialización de los reportes de lectura elaborados, la imagen es editada en baja resolución y con rostros cubiertos bajo criterios académicos de confidencialidad y anonimato infantil.

ANEXO L.

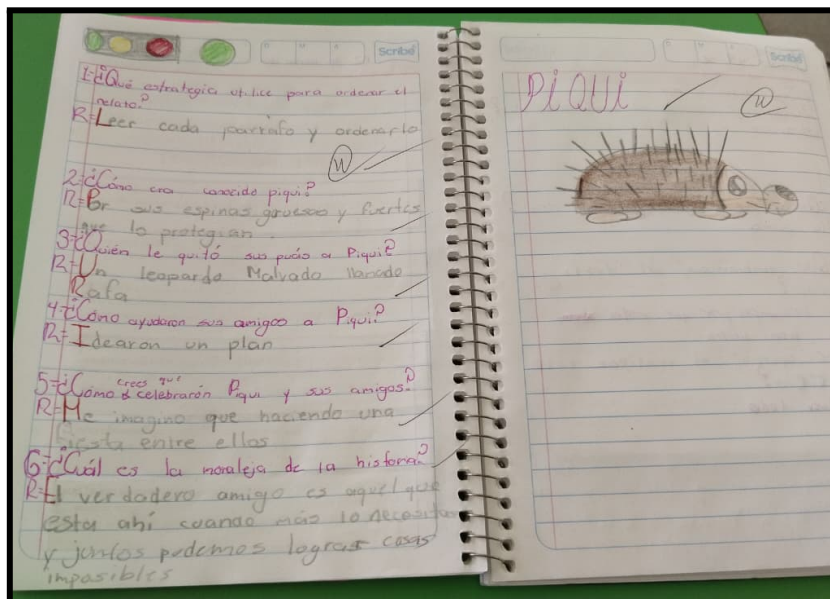
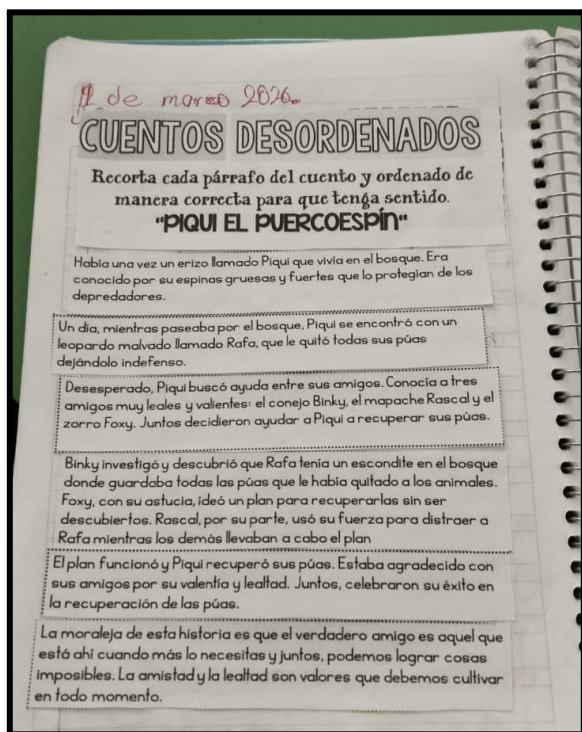
BITÁCORA MIS AVENTURAS LECTORAS



Evidencia de actividad de la bitácora Mis aventuras lectoras, Preguntas de comprensión lectora utilizando el dado preguntón, del cuento "La niña bonita"

ANEXO M.

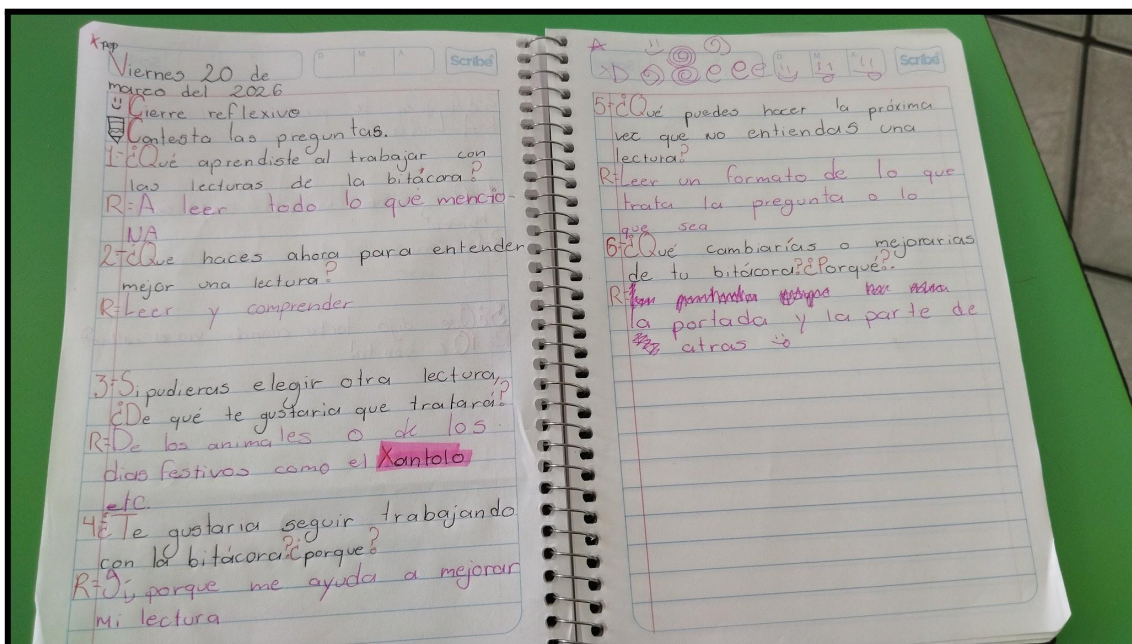
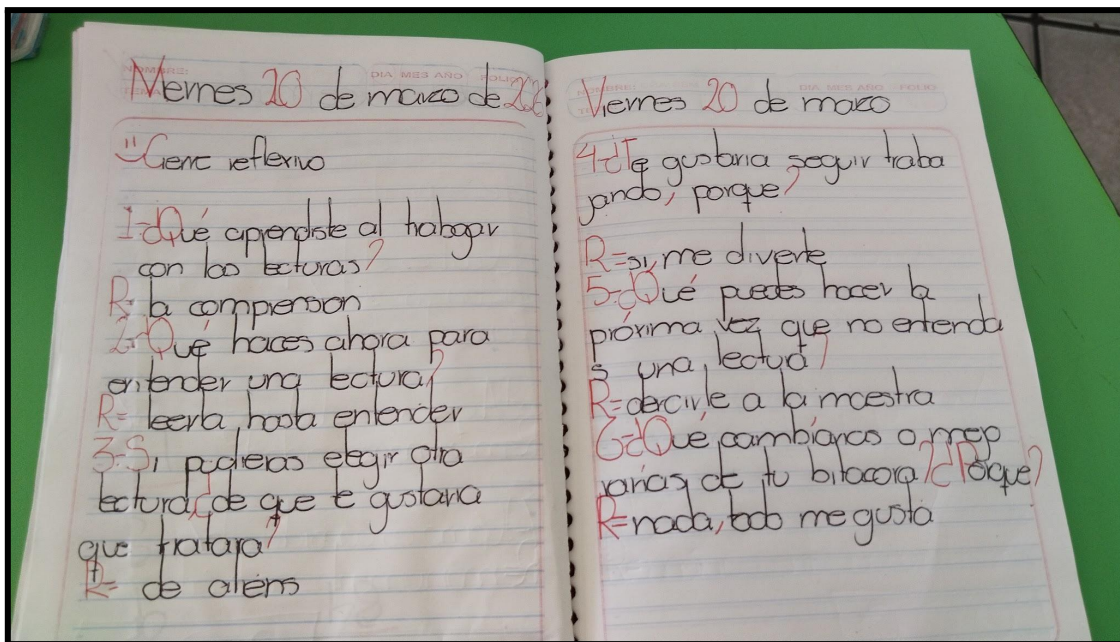
ESTRATEGIA CUENTOS DESORDENADOS



Evidencia del trabajo de los alumnos al trabajar la estrategia didáctica de cuentos desordenados.

ANEXO N.

CIERRE REFLEXIVO.



Evidencia de Autoevaluación en la actividad cierre reflexivo.