



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

TITULO: Actividades didácticas para favorecer la comprensión lectora en un tercer grado de educación primaria

AUTOR: Liliana de Jesús Bautista López

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Comprensión de lectura, Estrategias didácticas, Educación primaria, Evaluación del aprendizaje y Experiencia pedagógica

**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**

2017



2021

**“ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN UN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

PRESENTA:

LILIANA DE JESÚS BAUTISTA LÓPEZ

ASESORA:

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES MEDINA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO 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 la C. Liliana de Jesús Bautista López
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN UN TERCER
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación _____ 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 03 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.


Liliana de Jesús Bautista López

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 26 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. BAUTISTA LOPEZ LILIANA DE JESUS
De la Generación: 2017-2021

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

Titulado:

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN UN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES MEDINA



Agradecimientos

La culminación de este informe representa mucho más que el término de un trabajo académico; simboliza el cierre de una etapa que durante mucho tiempo parecía inalcanzable y el inicio de nuevos retos en mi vida profesional. Este logro es el resultado del esfuerzo, la perseverancia y, sobre todo, del amor, la confianza y el apoyo de personas extraordinarias que nunca dejaron de creer en mí. A todas ellas deseo expresarles mi más profundo y sincero agradecimiento.

En primer lugar, agradezco a Dios por regalarme la vida, la salud, la fortaleza y la sabiduría necesarias para enfrentar cada desafío que se presentó en mi camino. Gracias por sostenerme en los momentos de mayor incertidumbre y por permitirme cumplir una meta que durante mucho tiempo permaneció pendiente en mi vida.

Quiero dedicar un agradecimiento muy especial a mi querida abuelita, Ma. Jorge Hernández Zavala, quien, aunque ya no se encuentra físicamente conmigo, sé que desde el cielo nunca ha dejado de acompañarme en cada paso que doy. Su amor, sus enseñanzas y el recuerdo de su fortaleza han sido una guía constante en mi vida. En los momentos de mayor incertidumbre encontré consuelo al sentir su presencia y al recordar todo lo que sembró en mí. Estoy convencida de que este logro también lleva una parte de ella, porque su ejemplo me enseñó a luchar por mis sueños y a no rendirme ante las dificultades. Me hubiera encantado compartir este momento a su lado, pero llevo la tranquilidad de saber que, desde donde está, hoy sonríe conmigo y celebra la culminación de esta etapa tan importante. Gracias, abuelita, por seguir iluminando mi camino y por acompañarme siempre con tu amor eterno.

Con todo mi amor y gratitud, agradezco a mis padres, Gloria López Hernández y Natalio Bautista Sandoval, quienes han sido el pilar más importante de mi vida. Gracias por cada sacrificio realizado, por su apoyo incondicional, por creer siempre en mí y por enseñarme que el esfuerzo, la perseverancia y la honestidad son valores que permiten alcanzar cualquier meta. Gracias por impulsarme a seguir adelante aun cuando las circunstancias parecían difíciles. Este logro también les pertenece, porque sin ustedes nada de esto habría sido posible.

A mis hermanos, les agradezco profundamente por su cariño, comprensión y constante apoyo. Sus palabras de ánimo, su compañía y la confianza que siempre depositaron en mí fueron una fuente de motivación para continuar avanzando, incluso en los momentos más

difíciles. Gracias por celebrar conmigo cada pequeño avance y por recordarme siempre que nunca estaba sola.

A mis queridas tías maternas, Estefana López Hernández y Juana López Hernández, les expreso un agradecimiento muy especial. Gracias por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba, por sus palabras de aliento, por su apoyo incondicional y, sobre todo, por su constante insistencia en que retomara y culminara esta etapa de mi vida que había quedado inconclusa. Su confianza, paciencia y motivación fueron fundamentales para que hoy pudiera ver este sueño convertido en realidad. Este logro también lleva una parte de ustedes, porque sin su impulso, su cariño y su fe en mí, difícilmente habría encontrado la fortaleza para llegar hasta aquí.

Deseo expresar un agradecimiento inmenso al Mtro. Gregorio Serrato Martínez, a quien con mucho cariño conozco como *"el precioso"*. Gracias por estar conmigo desde el principio, incluso antes de que este proyecto comenzara a tomar forma. Si hoy puedo escribir estas líneas es porque tú nunca permitiste que renunciara a este sueño. Cuando el miedo me impedía siquiera empezar, estuviste ahí para recordarme que sí era capaz. Con paciencia, perseverancia y una confianza inquebrantable en mí, lograste que enfrentara aquello que durante tanto tiempo me dio miedo. Gracias por cada palabra de aliento, por cada momento dedicado a escucharme, por cada consejo, por tu apoyo incondicional y por acompañarme durante todo este proceso. Sin tu insistencia y tu enorme compromiso conmigo, probablemente este trabajo nunca habría comenzado y mucho menos habría llegado a su fin. Hoy comprendo que la vida pone en nuestro camino personas extraordinarias, y tú eres una de ellas. Amistades tan sinceras, leales, generosas y desinteresadas como la tuya no se encuentran en cualquier lugar. Gracias por creer en mí cuando yo todavía no lo hacía. Este logro también lleva tu huella.

Deseo expresar un profundo y sincero agradecimiento a mi asesora, la Mtra. Marcela de la Concepción Mireles Medina. Antes que nada, agradezco el gran corazón que tiene como docente y como ser humano, pues, a pesar de las dificultades que se presentaron a lo largo de este proceso, nunca desistió en acompañarme y brindarme su apoyo. Con una enorme calidad humana comprendió cada una de las situaciones que enfrenté, incluso aquellas en las que mis decisiones no fueron las más acertadas. En lugar de señalar mis errores para hacerme desistir, me ofreció orientación, paciencia y la oportunidad de seguir adelante.

Gracias por creer en mí cuando el camino parecía complicado, por compartir generosamente sus conocimientos, por cada observación que fortaleció este trabajo y por recordarme que siempre es posible volver a empezar. Hoy agradezco profundamente que la vida haya permitido que nuestros caminos se cruzaran, porque su acompañamiento trascendió el ámbito académico y dejó una huella invaluable en mi crecimiento profesional y personal. Siempre la recordaré con admiración, respeto y un profundo agradecimiento.

A la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado y a cada uno de los docentes que formaron parte de mi formación profesional, les agradezco por compartir sus conocimientos, experiencias y enseñanzas. Cada aprendizaje recibido contribuyó a fortalecer mi vocación y a prepararme para ejercer la docencia con responsabilidad, compromiso y ética.

A mis alumnos del grupo de tercer grado, gracias por convertirse en la inspiración de este trabajo. Cada sonrisa, cada reto, cada logro y cada aprendizaje compartido hicieron que este proyecto cobrara sentido. Ustedes me recordaron todos los días por qué elegí dedicar mi vida a la educación y reafirmaron mi compromiso de seguir preparándome para ofrecerles siempre lo mejor de mí.

Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que, de una u otra manera, estuvieron presentes durante este proceso. Cada palabra de aliento, cada consejo, cada gesto de apoyo y cada muestra de cariño dejaron una huella en este logro.

Hoy comprendo que los sueños no se alcanzan en soledad; se construyen con el amor, la confianza, la paciencia y el apoyo de quienes creen en nosotros incluso cuando nosotros dejamos de hacerlo. Este informe representa el esfuerzo de una sola persona, pero también el cariño, la fe y la dedicación de todos aquellos que caminaron a mi lado.

A cada uno de ustedes, gracias por formar parte de esta historia. Este logro no solo es mío; también les pertenece. Con el corazón lleno de gratitud, cierro esta etapa con la satisfacción de haber vencido mis miedos y con la ilusión de seguir creciendo como docente, honrando siempre el apoyo y la confianza que depositaron en mí.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
PLAN DE ACCION	13
Concepto de plan de acción	13
Conceptualización e importancia del contexto	15
Focalización del problema	20
Diagnóstico educativo y su importancia en la práctica docente.....	22
Revisión teórica	32
Metodología.....	41
Justificación de la problemática seleccionada	43
DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE MEJORA.	53
Intervención 1. Lectura “El tesoro oculto”	58
Intervención 2. Lectura “Estrellas voladoras”	63
Intervención 3. Aplicación de la lectura “La semilla”.....	67
Intervención 4. Lectura “El ratón del granero”	71
Intervención 5. Lectura “El zorro y la cigüeña”.....	76
Intervención 6. Lectura “La paloma”.....	81
Resultados	86
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	109
REFERENCIAS	113
ANEXOS	115

INTRODUCCIÓN

El presente informe de prácticas profesionales lleva por título “Actividades para favorecer la comprensión lectora en un tercer grado de educación primaria”. Se construyó a partir de la intervención desarrollada con el grupo de 3° “B” de la Escuela Primaria “Álvaro Obregón”, ubicada en Villa de Reyes, San Luis Potosí, durante el ciclo escolar 2025-2026. La temática surge de una necesidad observada dentro del aula: las dificultades que presentaban los alumnos para comprender textos escritos, interpretar instrucciones y responder preguntas que exigían algo más que localizar información explícita.

La comprensión lectora constituye una habilidad fundamental en la educación primaria porque permite a los estudiantes acceder al conocimiento, organizar información, resolver actividades escolares y participar de manera más autónoma en diferentes situaciones comunicativas. Comprender lo que se lee no significa únicamente pronunciar correctamente las palabras de un texto; implica relacionar ideas, recuperar conocimientos previos, identificar información relevante, reconocer el propósito comunicativo, realizar inferencias y construir significados propios a partir de lo leído.

En tercer grado de primaria, esta habilidad adquiere una importancia particular, debido a que los alumnos se encuentran en un momento de transición entre el dominio inicial de la lectura y el uso de la lectura como herramienta para aprender. En este grado escolar se espera que los estudiantes no solo decodifiquen palabras, sino que puedan comprender textos breves, seguir instrucciones, interpretar preguntas, explicar ideas y comenzar a realizar inferencias sencillas. Sin embargo, durante la práctica profesional se identificó que este proceso no se encontraba consolidado en la mayoría del grupo.

La problemática se hizo visible a través de la observación cotidiana. En distintas actividades escolares, los alumnos solicitaban constantemente que se les explicara lo que debían hacer, aun cuando las indicaciones estaban escritas. Esta situación permitió advertir que la dificultad no se limitaba a las lecturas utilizadas en la asignatura de Lenguajes, sino que impactaba en la dinámica general del aula. La falta de comprensión de consignas afectaba el trabajo individual, la administración del tiempo, la entrega de productos y la autonomía de los estudiantes.

La Escuela Primaria “Álvaro Obregón” se localiza en el municipio de Villa de Reyes, San Luis Potosí, dentro de un contexto urbano que cuenta con diversos servicios y espacios que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. La comunidad presenta características heterogéneas en cuanto a condiciones económicas, ocupaciones laborales y niveles de acompañamiento familiar, situación que genera diferencias importantes en las oportunidades educativas de los alumnos.

Durante la práctica profesional fue posible identificar que algunos estudiantes contaban con apoyo constante por parte de sus familias para la realización de tareas y actividades escolares. Sin embargo, también se observaron alumnos que mostraban menor acompañamiento académico, situación que repercutía en sus hábitos de estudio y en la consolidación de habilidades relacionadas con la lectura y la comprensión de textos.

Esta situación resulta relevante debido a que la comprensión lectora no se desarrolla únicamente dentro de la escuela. Los alumnos que tienen contacto frecuente con textos, conversaciones, narraciones o actividades relacionadas con la lectura suelen construir mayores herramientas para interpretar información y expresar ideas. Por el contrario, cuando estas experiencias son limitadas, los estudiantes requieren un mayor apoyo desde el ámbito escolar para desarrollar dichas habilidades.

Asimismo, se observó que las familias mostraban interés por el desempeño académico de sus hijos, aunque en ocasiones existían diferencias entre la percepción familiar y los resultados obtenidos por los alumnos en las evaluaciones diagnósticas. Esta situación evidenció la importancia de fortalecer la comunicación entre escuela y familia para favorecer una comprensión compartida de las necesidades educativas de los estudiantes. El grupo de 3º “B” estaba integrado por 31 alumnos, 20 niños y 11 niñas, con edades entre los ocho y nueve años. En términos generales, se observó que se trata de un grupo participativo, creativo y con disposición para trabajar cuando las actividades logran captar su interés. No obstante, también presenta dificultades relacionadas con la organización, la concentración, la conducta grupal y el ritmo de trabajo. La mayoría de los alumnos requiere acompañamiento constante y una parte del grupo aún muestra rezago en el proceso de lectoescritura.

La elección del tema se justifica, por su relevancia pedagógica. La comprensión lectora es una competencia transversal que influye en todos los campos formativos. Un alumno que no comprende lo que lee puede tener dificultades para resolver problemas matemáticos, interpretar información científica, comprender situaciones sociales, seguir indicaciones de trabajo o expresar sus ideas por escrito. Por ello, fortalecer la comprensión lectora significa atender una necesidad que afecta el desempeño académico integral de los estudiantes.

El interés personal por el tema se relaciona con la experiencia vivida dentro del aula. Se manifestó preocupación al observar que alumnos de tercer grado presentaban dificultades para comprender lo que leían o para interpretar las indicaciones que se les daban. Esta situación generó momentos de estrés y frustración, ya que evidenciaba un desfase entre el grado escolar cursado y las habilidades lectoras esperadas. Sin embargo, también permitió reconocer la importancia de actuar con responsabilidad y buscar estrategias para acompañar el proceso de los estudiantes.

La comprensión lectora, además, se vincula con el derecho de los alumnos a aprender en condiciones adecuadas. Cuando un estudiante no comprende lo que lee, queda en desventaja frente a sus compañeros y frente a las exigencias escolares. Por ello, atender esta problemática no solo implica mejorar una habilidad académica, sino favorecer condiciones más justas para la participación, el aprendizaje y la permanencia significativa dentro del aula.

Durante la práctica, se reconoció que algunos factores dificultaban el desarrollo lector del grupo. Entre ellos se encontraron la falta de interés por la lectura, la poca autonomía para resolver actividades, la lentitud en el trabajo, las dificultades para comprender consignas, el rezago en lectoescritura de algunos estudiantes y la resistencia inicial de algunas familias para aceptar los resultados diagnósticos. Estos elementos permitieron comprender que la problemática no podía abordarse únicamente desde una actividad aislada, sino desde una propuesta de intervención pedagógica.

La relación con las familias también constituyó un aspecto relevante. Al comunicar algunos resultados del diagnóstico, ciertos padres de familia consideraron que el instrumento era complejo para sus hijos. Esta situación permitió reflexionar sobre la necesidad de sensibilizar a las familias respecto al nivel lector real de los alumnos, así como sobre la

importancia de fortalecer la lectura también en casa. La escuela puede generar estrategias, pero el acompañamiento familiar resulta necesario para consolidar hábitos lectores.

El objetivo general del presente informe consistió en implementar actividades didácticas para favorecer la comprensión lectora en un grupo de tercer grado de primaria. Este objetivo se planteó con base en la problemática identificada y en la necesidad de ofrecer a los estudiantes oportunidades de lectura guiada, trabajo individual, resolución de preguntas y reflexión sobre el contenido de distintos textos.

Como objetivo específico se estableció identificar las dificultades de comprensión lectora presentes en el grupo, aplicar actividades didácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica; analizar las respuestas de los alumnos durante la intervención y reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias implementadas.

Dentro de las competencias genéricas que se trabajaron con la elaboración del informe se relaciona con la aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos, así como con el uso crítico de herramientas y recursos para organizar la información. En cuanto a las competencias profesionales, se vincula con la capacidad de detectar necesidades de aprendizaje, diseñar planeaciones y generar ambientes de aprendizaje incluyentes que respondan a las características de los alumnos.

El presente informe se estructura en distintos apartados. En la introducción se presenta el tema, la problemática, la justificación, el interés personal, los objetivos y las competencias desarrolladas. En el plan de acción se describe el contexto escolar, el diagnóstico grupal, la fundamentación teórica, la metodología, los propósitos y la organización de las actividades aplicadas.

En el apartado de desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora se describen las actividades implementadas y se analiza la respuesta de los alumnos, así como la pertinencia de las estrategias utilizadas. También se recuperan situaciones significativas observadas durante la intervención, con el propósito de valorar el proceso de mejora y reconocer los aprendizajes docentes construidos.

Posteriormente, en las conclusiones y recomendaciones se puntualizan los alcances de la propuesta, las limitaciones encontradas y las sugerencias para continuar fortaleciendo la

comprensión lectora. Finalmente, se integran las referencias utilizadas y los anexos correspondientes, donde se incluyen instrumentos, actividades, trabajos de alumnos y evidencias de la intervención.

En suma, el presente informe representa una oportunidad para analizar una problemática real de la práctica profesional y valorar la importancia de intervenir pedagógicamente ante las necesidades lectoras de los alumnos. La comprensión lectora fue abordada como una habilidad esencial para el aprendizaje, pero también como un reto profesional que exigió observación, sensibilidad, toma de decisiones y compromiso con la mejora educativa.

PLAN DE ACCION

Concepto de plan de acción

La práctica docente implica una constante toma de decisiones orientadas a responder a las necesidades que presentan los estudiantes dentro del aula. Sin embargo, dichas decisiones no pueden realizarse de manera improvisada, ya que requieren un proceso previo de análisis, organización y planificación que permita establecer acciones pertinentes para atender las problemáticas detectadas. En este sentido, el plan de acción constituye una herramienta fundamental para organizar de manera sistemática las estrategias que orientarán una intervención educativa.

De acuerdo con Ander-Egg (2003), un plan de acción es un conjunto organizado de actividades que se estructuran con el propósito de alcanzar objetivos previamente establecidos, considerando los recursos disponibles, el tiempo de ejecución y las necesidades del contexto donde será aplicado. Esta definición permite comprender que un plan de acción no consiste únicamente en elaborar una lista de actividades, sino en diseñar un proceso ordenado que responda a una problemática específica mediante acciones intencionadas y fundamentadas.

La aportación de Ander-Egg resulta especialmente significativa para la presente intervención, debido a que desde las primeras jornadas de observación fue posible identificar que el grupo de tercer grado presentaba diversas dificultades relacionadas con la comprensión lectora. Estas necesidades no podían atenderse mediante actividades aisladas o improvisadas; por el contrario, requerían una planificación organizada que permitiera dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los alumnos y valorar los avances obtenidos durante la intervención. Por ello, el plan de acción representó la estructura que permitió organizar las actividades implementadas y mantener una secuencia lógica entre cada una de ellas.

Por su parte, Pérez Serrano (2004) señala que un plan de acción constituye una guía flexible que orienta la práctica docente hacia el logro de objetivos concretos. La autora explica que la planificación educativa debe concebirse como un proceso dinámico que puede ajustarse conforme se obtienen nuevas evidencias durante la intervención. Esta postura resulta relevante porque reconoce que la realidad del aula cambia constantemente y que el

docente debe tener la capacidad de adaptar sus estrategias cuando las necesidades de los estudiantes así lo demandan.

Desde otra perspectiva, Kemmis y McTaggart (1988) plantean que los planes de acción constituyen uno de los elementos centrales de la investigación-acción, ya que permiten organizar procesos sistemáticos de mejora a partir de la observación, la reflexión y la implementación de estrategias orientadas a transformar una realidad educativa. Los autores consideran que la planificación representa el primer momento de un ciclo continuo donde posteriormente se actúa, se observa y se reflexiona sobre los resultados obtenidos.

La relevancia de esta postura radica en que la presente intervención fue concebida precisamente como un proceso de mejora continua. Antes de diseñar las actividades fue necesario observar el grupo, identificar las principales dificultades relacionadas con la comprensión lectora y analizar la información obtenida mediante el diagnóstico y la aplicación de la prueba ACL 3. A partir de estas evidencias fue posible construir un plan de acción que respondiera directamente a las necesidades detectadas y que permitiera valorar posteriormente los cambios generados en los estudiantes.

Asimismo, Fierro, Fortoul y Rosas (2012) mencionan que la planeación constituye una dimensión esencial de la práctica docente, debido a que permite anticipar las acciones pedagógicas que favorecerán el aprendizaje de los alumnos. Las autoras sostienen que planificar implica tomar decisiones fundamentadas sobre qué enseñar, cómo hacerlo, con qué recursos y mediante qué estrategias será posible alcanzar los propósitos educativos.

Esta aportación permitió comprender que la elaboración del plan de acción no debía centrarse únicamente en seleccionar lecturas o diseñar ejercicios de comprensión. Fue necesario analizar cuidadosamente cuáles actividades resultarían más pertinentes para responder a las características del grupo y favorecer el desarrollo progresivo de habilidades relacionadas con la comprensión literal,—reorganizativa, inferencial y crítica. En consecuencia, cada actividad incluida dentro de la intervención respondió a un propósito específico y formó parte de una secuencia organizada de aprendizaje.

Por otra parte, Zabala (2007) afirma que toda intervención educativa requiere una planificación basada en las necesidades reales de los estudiantes y no únicamente en el cumplimiento de contenidos curriculares. Desde esta perspectiva, las estrategias

seleccionadas deben responder a las características del grupo y favorecer aprendizajes significativos que contribuyan al desarrollo integral de los alumnos.

Esta idea guarda una estrecha relación con la propuesta implementada durante la práctica profesional. Las actividades desarrolladas no fueron elegidas de manera aleatoria; por el contrario, cada una fue seleccionada considerando las dificultades detectadas en el diagnóstico inicial y los resultados obtenidos en la prueba ACL 3. Se procuró que las lecturas presentaran diferentes niveles de complejidad y que las preguntas permitieran fortalecer gradualmente los distintos niveles de comprensión lectora, favoreciendo que los estudiantes avanzaran progresivamente hacia procesos de análisis e interpretación más complejos.

De igual manera, la Secretaría de Educación Pública (2022), a través del Plan de Estudio para la Educación Básica, reconoce que la planeación constituye un proceso permanente de reflexión docente orientado a responder a las características del contexto y de los estudiantes. Este planteamiento enfatiza que las decisiones pedagógicas deben construirse a partir del conocimiento del grupo, de las necesidades detectadas y de los propósitos educativos que se pretenden alcanzar.

La presente intervención se desarrolló bajo esta perspectiva. Antes de elaborar el plan de acción fue indispensable analizar el contexto social, institucional y grupal, así como identificar las principales dificultades que los alumnos presentaban en relación con la comprensión lectora. Este proceso permitió diseñar una propuesta pertinente, contextualizada y coherente con las necesidades reales del grupo de tercer grado.

Conceptualización e importancia del contexto

Dentro de la práctica docente, el contexto constituye uno de los elementos fundamentales para comprender las características, necesidades y condiciones en las que se desarrollan los procesos educativos. Ninguna intervención puede diseñarse de manera pertinente sin considerar los factores sociales, culturales, económicos, familiares e institucionales que rodean a los estudiantes y que influyen directamente en sus aprendizajes.

De acuerdo con Ander-Egg (2005), el contexto puede entenderse como el conjunto de circunstancias, condiciones y factores que rodean una determinada realidad y que influyen en su desarrollo. Esta definición permite comprender que los procesos educativos no ocurren

de manera aislada, sino dentro de entornos específicos que condicionan las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

La aportación de este autor resulta especialmente importante para la presente intervención debido a que permitió reconocer que las dificultades observadas en los estudiantes no podían explicarse únicamente a partir de los resultados obtenidos en las actividades escolares. Fue necesario analizar también las características de la comunidad, de la institución educativa y del grupo para comprender con mayor profundidad las necesidades reales de los alumnos.

Durante las jornadas de observación y práctica profesional se identificó que diversos factores del entorno influían en el desempeño académico del grupo. Algunos alumnos contaban con mayor acompañamiento familiar, mientras que otros dependían principalmente del apoyo brindado dentro de la escuela. Asimismo, se observaron diferencias importantes en los hábitos de lectura, en la autonomía para realizar actividades y en las habilidades de comprensión lectora. Estas situaciones evidenciaron la necesidad de realizar un análisis contextual que permitiera fundamentar adecuadamente la intervención educativa.

Por ello, el estudio del contexto se convirtió en una herramienta indispensable para orientar la toma de decisiones pedagógicas y seleccionar estrategias acordes con las características reales de los estudiantes.

Contexto social

El contexto social hace referencia al conjunto de condiciones económicas, culturales, familiares y comunitarias que influyen en la vida de las personas y que repercuten directamente en los procesos educativos. Comprender estas características permite al docente identificar factores que favorecen o dificultan el aprendizaje de los alumnos.

Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo infantil se encuentra influenciado por los diferentes entornos sociales en los que participa el niño, siendo la familia, la escuela y la comunidad algunos de los espacios más importantes para su formación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no depende exclusivamente de lo que ocurre dentro del aula, sino también de las experiencias que los estudiantes construyen en los distintos contextos donde se desarrollan.

Por lo anterior, el análisis del contexto social permitió comprender que las características familiares y comunitarias influyen directamente en el desarrollo de la comprensión lectora y justifican la necesidad de implementar estrategias específicas que contribuyan al fortalecimiento de esta habilidad.

Contexto educativo

El contexto educativo se refiere a las características propias de la institución escolar, incluyendo su organización, infraestructura, recursos disponibles y condiciones que influyen en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fierro, Fortoul y Rosas (2012) señalan que la escuela constituye un espacio social donde convergen múltiples actores, normas, recursos y dinámicas que impactan directamente en la práctica docente. Analizar el contexto institucional permite comprender las posibilidades y limitaciones existentes para el desarrollo de proyectos educativos y propuestas de intervención.

La presente intervención se desarrolló en la Escuela Primaria “Álvaro Obregón”, identificada con la clave de centro de trabajo 24EPR0156G. La institución cuenta con infraestructura adecuada para el desarrollo de actividades académicas, entre las que destacan dieciocho aulas, dirección escolar, biblioteca, salón de informática, bodegas de apoyo, sanitarios para alumnos y docentes, además de servicios básicos como agua potable, drenaje, energía eléctrica e internet.

Estas condiciones representan una fortaleza importante para la institución, ya que proporcionan espacios que favorecen el aprendizaje y permiten implementar diversas estrategias pedagógicas. Particularmente, la existencia de una biblioteca escolar y de recursos tecnológicos constituye una oportunidad significativa para promover actividades relacionadas con la lectura, la búsqueda de información y el fortalecimiento de habilidades comunicativas.

Durante la práctica profesional fue posible observar que la institución mantiene una organización que favorece el desarrollo de actividades académicas y proyectos escolares. Asimismo, existe disposición por parte del personal docente para colaborar en acciones orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, también se identificaron desafíos relacionados con la necesidad de fortalecer ciertas habilidades académicas básicas, entre ellas la comprensión lectora. Esta situación se reflejaba en las dificultades que algunos alumnos presentaban para interpretar instrucciones, comprender textos y responder preguntas que requerían análisis e inferencia.

El análisis del contexto institucional permitió reconocer que la escuela cuenta con condiciones favorables para el desarrollo de propuestas de intervención. Sin embargo, también evidenció la importancia de diseñar actividades que respondieran a las necesidades reales de los estudiantes y que aprovecharan los recursos disponibles dentro de la institución.

Por ello, el contexto educativo constituyó un referente fundamental para la planeación y ejecución de la propuesta de mejora de la comprensión lectora desarrollada durante la práctica profesional.

Contexto grupal

El contexto grupal hace referencia a las características académicas, sociales, conductuales y afectivas que presentan los alumnos dentro del aula y que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fierro, Fortoul y Rosas (2012) mencionan que el análisis del contexto grupal permite comprender las particularidades de los estudiantes, identificar necesidades educativas y diseñar estrategias acordes con las características reales del grupo. Desde esta perspectiva, conocer a los alumnos constituye una condición indispensable para desarrollar una práctica docente pertinente y significativa.

La intervención se realizó con el grupo de tercer grado, grupo “B”, integrado por treinta y un alumnos, de los cuales veinte eran niños y once niñas. Las edades oscilaban entre los ocho y nueve años, etapa en la que los estudiantes continúan consolidando habilidades relacionadas con la lectura, la escritura y la comprensión de diversos tipos de textos.

Durante las jornadas de observación se identificó que el grupo presentaba características heterogéneas en cuanto a niveles de desempeño académico. Algunos alumnos mostraban autonomía para resolver actividades y comprender instrucciones, mientras que otros requerían apoyo constante para organizar su trabajo y concluir las tareas asignadas.

Uno de los aspectos que llamó particularmente la atención fue la presencia de alumnos que aún no habían consolidado completamente su proceso de lectoescritura. Esta situación

repercutía directamente en la comprensión de textos, ya que las dificultades para leer con fluidez limitaban también la capacidad para interpretar información y responder preguntas relacionadas con las lecturas.

Asimismo, se observó que una parte importante del grupo se ubicaba predominantemente en un nivel literal de comprensión lectora. Los alumnos lograban localizar información explícita cuando esta aparecía claramente señalada dentro de los textos; sin embargo, encontraban mayores dificultades cuando debían realizar inferencias, interpretar mensajes implícitos o justificar sus respuestas mediante argumentos propios.

Durante las actividades diagnósticas fue frecuente observar que algunos estudiantes respondían preguntas copiando fragmentos textuales o buscando palabras específicas dentro de las lecturas, sin realizar procesos más profundos de análisis. Esta situación permitió identificar la necesidad de fortalecer habilidades relacionadas con la comprensión inferencial y crítica.

Por otra parte, aunque el grupo presentaba algunas dificultades de conducta y organización, también se caracterizaba por ser participativo, creativo y dispuesto a involucrarse en actividades que resultaran significativas para sus intereses. Conforme avanzó la intervención, fue posible observar una mayor disposición hacia las actividades de lectura y una participación cada vez más activa durante las sesiones de trabajo.

Estas características permitieron reconocer que el grupo contaba con potencial para mejorar sus habilidades lectoras, siempre que se implementaran estrategias adecuadas a sus necesidades y características particulares.

Relación del contexto con la problemática identificada

El análisis del contexto social, institucional y grupal permitió comprender que la problemática relacionada con la comprensión lectora no podía interpretarse como una dificultad aislada. Por el contrario, esta situación se encontraba influenciada por diversos factores presentes en el entorno de los estudiantes.

Las características familiares, las diferencias en los hábitos de lectura, las condiciones institucionales y los distintos niveles de desarrollo académico observados dentro del grupo contribuyeron a explicar las dificultades identificadas durante la fase diagnóstica. Asimismo,

permitieron fundamentar la elección de la comprensión lectora como problemática central de la intervención.

Conocer el contexto posibilitó diseñar actividades acordes con las necesidades reales de los alumnos y seleccionar estrategias que favorecieran progresivamente el desarrollo de habilidades relacionadas con la interpretación, el análisis y la construcción de significados a partir de los textos. Asimismo, no solo permitió describir la realidad educativa donde se desarrolló la práctica profesional, sino que se convirtió en el punto de partida.

Por ello, el plan de acción constituyó el eje que articuló el diagnóstico, la planeación, la implementación y la evaluación de la intervención educativa. Gracias a él fue posible mantener una secuencia lógica entre las actividades desarrolladas, realizar ajustes cuando las condiciones del grupo lo requirieron y valorar posteriormente los avances alcanzados por los estudiantes en relación con la comprensión lectora. Esta concepción permitió que la intervención mantuviera coherencia metodológica y respondiera de manera pertinente a la problemática identificada desde las primeras jornadas de práctica profesional.

Focalización del problema

La focalización del problema constituye un proceso de análisis mediante el cual el docente identifica, delimita y justifica la situación educativa que requiere ser atendida mediante una intervención pedagógica. Este proceso implica observar la realidad escolar, recopilar evidencias, analizar las necesidades del grupo y seleccionar aquella problemática cuya atención resulte pertinente y viable dentro del contexto de la práctica profesional.

De acuerdo con Ander-Egg (2003), la focalización consiste en delimitar claramente el problema sobre el cual se pretende intervenir, evitando abordar múltiples situaciones de manera simultánea. El autor señala que una adecuada focalización permite orientar los esfuerzos hacia una necesidad específica, favoreciendo que las acciones implementadas respondan de manera organizada a los objetivos planteados.

La aportación de Ander-Egg permitió comprender que durante la práctica profesional no era posible intervenir todas las necesidades detectadas dentro del grupo. Aunque durante las jornadas de observación se identificaron diversas situaciones relacionadas con la organización del trabajo, la atención, la conducta y los ritmos de aprendizaje, fue necesario

analizar cuál de ellas tenía mayor impacto sobre los procesos educativos y podía ser atendida mediante una propuesta de mejora desarrollada durante el periodo de intervención.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora comenzó a destacar como una problemática prioritaria. Conforme avanzaron las observaciones, se hizo evidente que una parte importante de las dificultades académicas de los alumnos tenía relación con la interpretación de textos, la comprensión de instrucciones y la resolución de actividades que exigían analizar información escrita.

Por su parte, Fierro, Fortoul y Rosas (2012) sostienen que la identificación de una problemática educativa debe fundamentarse en evidencias obtenidas mediante la observación sistemática de la práctica docente. Las autoras explican que las decisiones pedagógicas adquieren mayor validez cuando parten del análisis de situaciones reales y no únicamente de percepciones generales sobre el grupo.

Siguiendo esta perspectiva, la elección de la comprensión lectora como eje de la intervención fue resultado de un proceso de observación realizado desde las primeras jornadas de práctica. Durante este periodo fue posible identificar que numerosos alumnos solicitaban constantemente explicaciones adicionales para comprender instrucciones escritas, requerían apoyo para interpretar preguntas y presentaban dificultades para elaborar respuestas utilizando sus propias palabras.

Estas situaciones se repetían en distintas asignaturas, lo que permitió reconocer que la problemática trascendía el área de Lenguajes. En Matemáticas, por ejemplo, algunos alumnos encontraban dificultades para comprender los planteamientos de los problemas; en Ciencias Naturales requerían explicaciones adicionales para interpretar consignas, mientras que en Formación Cívica y Ética presentaban complicaciones para analizar situaciones descritas en diversos textos. Esta evidencia permitió reconocer que la comprensión lectora constituía una competencia transversal cuyo fortalecimiento podía repercutir favorablemente en el desempeño académico general del grupo.

Asimismo, la docente titular manifestó que, de acuerdo con las evaluaciones aplicadas anteriormente, la mayoría de los estudiantes presentaba niveles bajos de comprensión lectora, particularmente en actividades que requerían realizar inferencias o interpretar información

implícita. Esta información coincidió con las observaciones realizadas durante la práctica profesional y fortaleció la necesidad de profundizar en el análisis de dicha problemática.

Diagnóstico educativo y su importancia en la práctica docente

El diagnóstico educativo constituye uno de los procesos fundamentales dentro de la práctica docente, ya que permite conocer las características del contexto, identificar las necesidades de los estudiantes y fundamentar las decisiones pedagógicas que orientarán la intervención educativa. Antes de diseñar cualquier estrategia de enseñanza, resulta indispensable realizar un análisis sistemático de la realidad escolar, pues únicamente a partir del conocimiento profundo del grupo es posible planificar acciones pertinentes que respondan a las necesidades reales de los alumnos. En este sentido, el diagnóstico deja de ser una actividad administrativa para convertirse en una herramienta de reflexión que permite comprender el punto de partida del proceso educativo.

De acuerdo con Ander-Egg (2003), el diagnóstico es un proceso de investigación que permite conocer una realidad determinada mediante la recopilación, organización e interpretación de información relevante, con el propósito de orientar la toma de decisiones y planificar acciones de mejora.

Esta definición permite comprender que el diagnóstico no consiste únicamente en describir una situación o enumerar las características de un grupo escolar. Su verdadera finalidad radica en interpretar la información obtenida para identificar las causas de una problemática y establecer estrategias de intervención que respondan de manera pertinente a las necesidades detectadas. Desde esta perspectiva, el diagnóstico representa el primer paso para transformar la práctica educativa mediante decisiones fundamentadas y no a partir de suposiciones o apreciaciones subjetivas.

Durante la práctica profesional desarrollada en el grupo de tercer grado, esta concepción permitió reconocer la importancia de observar cuidadosamente el comportamiento de los alumnos antes de diseñar cualquier propuesta de mejora. En lugar de asumir cuáles eran las principales dificultades del grupo, fue necesario recopilar evidencias mediante la observación cotidiana, el análisis de trabajos escolares, las conversaciones con la docente titular y la aplicación de instrumentos de evaluación. Gracias a este proceso fue posible identificar que la principal necesidad del grupo se relacionaba con la comprensión

lectora y no únicamente con aspectos de disciplina o participación, como inicialmente podría haberse pensado.

Por otra parte, Casanova (2012) sostiene que el diagnóstico educativo constituye un proceso continuo de obtención y análisis de información cuyo propósito es comprender las características individuales y colectivas de los estudiantes para orientar adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. La autora enfatiza que el diagnóstico no debe entenderse como una evaluación aislada realizada al inicio del ciclo escolar, sino como un proceso permanente que acompaña toda la intervención docente.

Esta aportación resulta especialmente significativa porque reconoce que los alumnos modifican constantemente sus formas de aprender conforme avanzan las experiencias educativas. Por ello, el docente requiere observar de manera permanente los avances, dificultades y necesidades que van surgiendo durante el proceso de enseñanza, realizando los ajustes necesarios para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

Desde otra perspectiva, Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) explican que el diagnóstico implica recopilar información confiable mediante diferentes técnicas e instrumentos con la finalidad de comprender un fenómeno y fundamentar las decisiones posteriores. Los autores destacan que la utilización de diversas fuentes de información fortalece la validez del análisis realizado y disminuye la posibilidad de emitir conclusiones basadas únicamente en apreciaciones personales.

Esta postura orientó la metodología empleada durante la presente intervención. El diagnóstico no se construyó únicamente a partir de la observación del grupo, sino que incorporó información obtenida mediante diversos instrumentos, entre ellos la prueba ACL 3 (Ver anexo A), registros de observación, producciones escritas de los alumnos, listas de cotejo y entrevistas informales con la docente titular. La integración de estas evidencias permitió construir una visión más completa de las necesidades del grupo y justificar de manera objetiva la selección de la comprensión lectora como eje central de la propuesta de mejora.

Asimismo, Perrenoud (2004) señala que uno de los rasgos esenciales de un docente competente consiste en ser capaz de diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos para adaptar su enseñanza a las características reales del grupo. El autor explica que

la planificación pierde sentido cuando se desarrolla sin considerar las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje y las condiciones particulares presentes dentro del aula.

Esta idea adquiere especial importancia dentro de la Nueva Escuela Mexicana, ya que reconoce que todos los grupos presentan características diferentes y que las estrategias didácticas deben construirse considerando dichas particularidades. Durante la práctica profesional fue posible observar que, aunque los alumnos pertenecían al mismo grado escolar, existían diferencias importantes en cuanto a fluidez lectora, vocabulario, autonomía y capacidad para interpretar textos. Estas diferencias hicieron necesario diseñar actividades que permitieran atender distintos niveles de desempeño, favoreciendo que todos los estudiantes participaran activamente dentro del proceso de aprendizaje.

Por su parte, Zabala (2007) afirma que el diagnóstico constituye la base sobre la cual se construye toda intervención educativa, debido a que permite establecer una relación coherente entre las necesidades detectadas, los propósitos planteados y las estrategias seleccionadas. Según este autor, una intervención difícilmente logrará resultados significativos cuando las actividades no responden a los problemas reales identificados en el grupo.

Esta reflexión permitió comprender que la propuesta desarrollada durante la presente intervención debía responder directamente a las dificultades observadas en relación con la comprensión lectora. En consecuencia, las actividades para ser implementadas se eligieron considerando las necesidades detectadas durante el diagnóstico inicial y los resultados obtenidos mediante la prueba ACL 3. Cada lectura, cada cuestionario y cada estrategia de retroalimentación respondió a una intención pedagógica claramente definida, orientada al fortalecimiento progresivo de la comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica.

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, el diagnóstico adquiere un papel aún más relevante. La Secretaría de Educación Pública (2022) establece que la planeación didáctica debe partir del conocimiento del contexto, de las características de los estudiantes y de las necesidades específicas del grupo. Este planteamiento reconoce que el aprendizaje se construye considerando la diversidad presente en las aulas y que las decisiones

pedagógicas deben fundamentarse en evidencias obtenidas mediante procesos de observación y análisis permanentes.

En conclusión, el diagnóstico educativo representa mucho más que una etapa inicial de la intervención docente. Constituye un proceso sistemático de análisis, reflexión y toma de decisiones que permite conocer la realidad escolar, comprender las necesidades de los alumnos y orientar la planificación de estrategias pedagógicas pertinentes. En el presente trabajo, el diagnóstico fue el elemento que permitió justificar la elección de la comprensión lectora como problemática central, proporcionando los fundamentos necesarios para diseñar un plan de acción encaminado a fortalecer esta habilidad en los alumnos de tercer grado. De esta manera, el diagnóstico se convirtió en el eje que articuló la observación, la planeación, la intervención y la evaluación de toda la propuesta de mejora.

El grupo de tercer grado, grupo "B", estuvo conformado por 31 alumnos, de los cuales 20 eran niños y 11 niñas, con edades comprendidas entre los ocho y nueve años. Desde las primeras observaciones fue posible identificar un grupo participativo, respetuoso y con disposición para integrarse a las actividades propuestas por la docente. Los alumnos mostraban interés por participar cuando las actividades resultaban dinámicas y despertaban su curiosidad; sin embargo, también se observaron diferencias importantes en cuanto a sus ritmos y formas de aprendizaje.

Durante las clases era evidente que algunos estudiantes resolvían las actividades con autonomía y seguridad, mientras que otros requerían constantes explicaciones por parte de la docente para comprender las instrucciones o iniciar el trabajo. Estas diferencias evidenciaban la necesidad de implementar estrategias diversificadas que permitieran atender los distintos niveles de desempeño presentes dentro del grupo.

Vigotsky (1979) señala que el aprendizaje ocurre mediante la interacción entre el estudiante y las personas que lo rodean, destacando la importancia de la mediación docente para favorecer el desarrollo de nuevas habilidades. Su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo explica que los alumnos pueden alcanzar niveles superiores de aprendizaje cuando reciben el acompañamiento adecuado.

Esta perspectiva se observó claramente durante la intervención. En repetidas ocasiones, algunos alumnos lograban resolver correctamente las actividades únicamente después de

recibir orientaciones o preguntas que les ayudaban a reflexionar sobre sus respuestas. Lejos de proporcionarles directamente la solución, la docente promovía que fueran ellos mismos quienes localizaran nuevamente la información en el texto y corrigieran sus respuestas, favoreciendo un aprendizaje más significativo.

Uno de los aspectos que más llamó la atención durante el diagnóstico fue la diferencia existente en los niveles de lectoescritura. Mientras algunos alumnos mostraban una lectura fluida y comprendían con relativa facilidad los textos trabajados en clase, otros aún presentaban dificultades para decodificar palabras, mantener la continuidad durante la lectura y comprender el significado general de los textos.

Emilia Ferreiro (1999) explica que el proceso de adquisición de la lengua escrita no ocurre de manera uniforme en todos los estudiantes, ya que cada uno construye progresivamente sus conocimientos a partir de sus experiencias de aprendizaje. Esta aportación permitió comprender que las diferencias observadas dentro del grupo no debían interpretarse como falta de capacidad, sino como parte del proceso natural de desarrollo de la lectoescritura. Durante las primeras actividades fue posible identificar que algunos alumnos aún no consolidaban completamente dicho proceso. Esta situación repercutía directamente en la comprensión lectora, ya que al concentrar gran parte de sus esfuerzos en decodificar las palabras disminuía su capacidad para comprender e interpretar el contenido del texto.

Asimismo, se observó que varios estudiantes manifestaban dificultades para comprender instrucciones escritas. Era frecuente que, antes de comenzar una actividad, algunos alumnos acudieran al escritorio de la docente para preguntar qué debían hacer, aun cuando las indicaciones se encontraban claramente escritas en la hoja de trabajo. Esta situación evidenciaba que el problema trascendía la lectura de textos narrativos y afectaba también la interpretación de consignas escolares.

Daniel Cassany (2006) menciona que comprender un texto implica mucho más que reconocer palabras; supone construir significados, establecer relaciones entre ideas, activar conocimientos previos y utilizar estrategias de interpretación. Bajo esta perspectiva, las dificultades observadas durante el diagnóstico permitieron reconocer que varios alumnos aún centraban su atención únicamente en localizar información explícita, sin realizar procesos

más profundos de análisis. Otra característica importante del grupo fue la tendencia de algunos alumnos a responder rápidamente las actividades con el propósito de terminirlas antes que sus compañeros. En diversas ocasiones se observó que entregaban las hojas de trabajo sin revisar sus respuestas o sin releer las preguntas, situación que ocasionaba errores relacionados más con la falta de análisis que con el desconocimiento del contenido.

Durante las actividades de comprensión lectora también se identificó que las preguntas abiertas representaban un mayor grado de dificultad para una parte importante del grupo. Cuando debían justificar una respuesta o explicar con sus propias palabras determinada situación, algunos alumnos respondían utilizando únicamente una palabra, copiando literalmente fragmentos del texto o dejando espacios en blanco. Esta situación coincidía con lo señalado por Solé (1992), quien afirma que la comprensión lectora implica construir significados propios a partir de la información escrita y no únicamente reproducir literalmente el contenido del texto. La autora explica que los lectores competentes son capaces de interpretar, inferir y reflexionar sobre lo leído, habilidades que requieren desarrollarse mediante experiencias constantes de lectura.

A pesar de las áreas de oportunidad identificadas, el grupo también presentó fortalezas importantes que favorecieron el desarrollo de la intervención. Los alumnos mostraban disposición para participar en actividades grupales, aceptaban las observaciones realizadas por la docente y, conforme avanzaron las sesiones, comenzaron a manifestar mayor interés por las lecturas propuestas. Incluso algunos estudiantes preguntaban al inicio de la jornada si ese día realizarían una nueva actividad de comprensión lectora, lo que evidenciaba un cambio positivo en su actitud hacia este tipo de ejercicios.

Otra fortaleza relevante fue la disposición del grupo para corregir sus respuestas cuando se les invitaba a releer los textos. En lugar de mostrar rechazo hacia las observaciones, la mayoría de los alumnos regresaba a su lugar para revisar nuevamente la lectura y modificar aquellas respuestas que requerían mejoras. Este comportamiento permitió reconocer una actitud favorable hacia el aprendizaje y facilitó el desarrollo de la propuesta de intervención.

En términos generales, el diagnóstico grupal permitió identificar un grupo con amplias posibilidades de aprendizaje, pero que requería fortalecer diversas habilidades relacionadas con la comprensión lectora, particularmente en los niveles literal, reorganizativa, inferencial

y crítico. Asimismo, evidenció la necesidad de implementar estrategias que favorecieran el enriquecimiento del vocabulario, la interpretación de instrucciones, la argumentación de respuestas y el desarrollo de procesos de reflexión durante la lectura.

Toda la información obtenida durante este proceso constituyó el fundamento para la aplicación de la prueba ACL 3, instrumento que permitió complementar las observaciones realizadas mediante datos objetivos sobre el nivel de comprensión lectora del grupo. Los resultados de esta evaluación confirmaron las necesidades detectadas y proporcionaron elementos suficientes para diseñar un plan de acción orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado.

La comprensión lectora representa una de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes, debido a que interviene en prácticamente todos los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro de la escuela. Comprender un texto no implica únicamente reconocer palabras o leer con fluidez, sino construir significados, establecer relaciones entre ideas, interpretar información explícita e implícita y utilizar los conocimientos adquiridos para resolver diferentes situaciones de aprendizaje. En consecuencia, diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los alumnos permitió conocer con mayor precisión las necesidades del grupo y fundamentar el diseño de la propuesta de intervención.

De acuerdo con Isabel Solé (1992), la comprensión lectora constituye un proceso interactivo en el que el lector construye el significado del texto mediante la relación entre la información escrita y los conocimientos previos que posee. La autora explica que la comprensión depende tanto de las características del texto como de las estrategias que utiliza el lector para interpretar la información.

Esta aportación permitió comprender que las dificultades observadas durante las primeras jornadas de práctica no estaban relacionadas únicamente con la capacidad de leer en voz alta. En numerosas ocasiones los alumnos podían leer correctamente un párrafo; sin embargo, al responder las preguntas demostraban que no habían comprendido el contenido del texto o que únicamente recordaban fragmentos literales sin lograr interpretarlos. Esta situación hizo evidente que el problema principal se encontraba en los procesos de comprensión y no solamente en la decodificación de las palabras.

Durante las primeras observaciones realizadas dentro del grupo de tercer grado fue posible identificar diversos indicadores que evidenciaban dificultades relacionadas con la comprensión lectora. Una de las situaciones que más llamó la atención fue que varios alumnos solicitaban constantemente apoyo para comprender las instrucciones escritas antes de iniciar las actividades escolares. A pesar de que las consignas aparecían claramente redactadas, algunos estudiantes acudían al escritorio de la docente para preguntar qué debían hacer o esperaban que algún compañero comenzara la actividad antes de iniciar ellos mismos.

Asimismo, durante las clases se observó que una parte importante del grupo respondía las preguntas utilizando únicamente palabras aisladas o copiando literalmente fragmentos del texto. Cuando las actividades requerían explicar una respuesta, justificar una idea o expresar una opinión personal, varios alumnos manifestaban inseguridad y preferían dejar espacios en blanco o elaborar respuestas extremadamente breves.

Cassany (2006) señala que un lector competente no se limita a recuperar información explícita, sino que interpreta, analiza, relaciona ideas y construye nuevos significados a partir de lo que lee. Desde esta perspectiva, las conductas observadas durante las primeras actividades permitieron reconocer que los estudiantes aún necesitaban fortalecer estrategias relacionadas con la interpretación y el análisis de textos, especialmente cuando debían responder preguntas abiertas.

Otro aspecto relevante identificado durante el diagnóstico fue el limitado vocabulario que presentaban algunos alumnos. En varias ocasiones se observó que el desconocimiento de determinadas palabras dificultaba la comprensión general de las lecturas. Esta situación coincide con lo planteado por Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001), quienes explican que el desarrollo de la comprensión lectora depende, entre otros factores, del dominio del vocabulario y de la capacidad para establecer relaciones entre las distintas ideas presentes dentro del texto. Cuando el alumno desconoce conceptos importantes, disminuyen sus posibilidades de construir una representación adecuada del contenido leído.

Con la finalidad de obtener información objetiva que complementara las observaciones realizadas durante la práctica profesional, se aplicó la prueba ACL 3, instrumento diseñado para evaluar los distintos niveles de comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria. La prueba ACL 3 evalúa cuatro niveles fundamentales de comprensión:

- Comprensión literal, relacionada con la localización de información explícita dentro del texto.
- Comprensión reorganizativa, que implica ordenar, clasificar y relacionar información presentada en diferentes partes del texto.
- Comprensión inferencial, donde el alumno debe deducir información que no aparece expresamente escrita.
- Comprensión crítica, que requiere emitir juicios, valorar situaciones y argumentar opiniones fundamentadas.

Tabla 1

Reactivos que corresponden a cada nivel de comprensión lectora.

Dimensión	Reactivos	Total
Comprensión literal	4, 5, 6, 7, 8, 9, 19, 20, 23	9
Comprensión Reorganizativa	11, 12, 16, 18, 25	5
Comprensión inferencial	1, 3, 10, 14, 15, 17, 22, 24	8
Comprensión crítica	2, 13, 21	3

Nota: *Elaboración propia.*

La tabla anterior ayuda al análisis específico de aciertos por dimensiones de comprensión lectora (literal, reorganizativa, inferencial y crítica).

La aplicación de este instrumento permitió contar con evidencias cuantitativas que complementaron la información obtenida mediante la observación cotidiana y el análisis de las actividades desarrolladas en el aula.

Los resultados obtenidos durante la primera aplicación confirmaron las necesidades detectadas previamente. La mayoría de los alumnos logró responder con mayor facilidad las preguntas correspondientes al nivel literal, lo que evidenciaba que podían recuperar información explícita cuando esta aparecía claramente presentada dentro del texto. Sin embargo, conforme aumentaba la complejidad de las preguntas, comenzaron a observarse mayores dificultades.

Particularmente, los niveles de comprensión reorganizativa e inferencial concentraron un número importante de errores. Los estudiantes presentaban complicaciones para relacionar diferentes ideas del texto, interpretar situaciones implícitas, establecer causas y consecuencias o elaborar conclusiones a partir de la información leída. Estas dificultades

coincidían con lo observado durante las primeras actividades implementadas dentro del plan de acción.

El nivel crítico fue el que presentó mayores áreas de oportunidad. Las preguntas que requerían emitir opiniones fundamentadas, justificar respuestas o valorar las acciones de los personajes resultaron significativamente más complejas para una parte importante del grupo. En numerosas ocasiones los alumnos respondían únicamente con frases muy cortas o expresaban ideas sin relacionarlas con la información presentada en la lectura.

Estos resultados permitieron comprender que la principal necesidad del grupo no consistía en enseñar nuevamente a leer, sino en fortalecer procesos de comprensión profunda que favorecieran la interpretación, el análisis y la reflexión sobre los diferentes tipos de textos. Además de la información cuantitativa proporcionada por la prueba ACL 3, las observaciones realizadas durante las actividades permitieron identificar conductas que reforzaban este diagnóstico. Se observó, por ejemplo, que algunos alumnos respondían rápidamente las actividades sin releer las preguntas, otros esperaban escuchar las respuestas de sus compañeros antes de contestar y varios estudiantes modificaban correctamente sus respuestas cuando la docente les pedía revisar nuevamente el texto. Estas situaciones evidenciaban que las dificultades estaban relacionadas principalmente con la falta de estrategias de comprensión y no con la ausencia de disposición para aprender.

En consecuencia, el diagnóstico permitió concluir que la comprensión lectora representaba la necesidad prioritaria del grupo de tercer grado. Las evidencias obtenidas mediante la observación sistemática, el análisis de las producciones escritas y la aplicación de la prueba ACL 3 justificaron plenamente el diseño de una propuesta de intervención orientada al fortalecimiento de esta competencia. Asimismo, proporcionaron los elementos necesarios para seleccionar estrategias didácticas acordes con las características de los estudiantes y establecer criterios que posteriormente permitieran valorar los avances alcanzados mediante la segunda aplicación de la prueba ACL 3 y el desarrollo de las distintas actividades de comprensión lectora.

Tabla 2

Distribución de alumnos por decatipo, rango de aciertos (ACL-3) y total de alumnos 1ra aplicación.

Decatipo	Rango de aciertos (ACL-3)	Interpretación	Total de alumnos
1	0–4	Nivel muy bajo	7
2	5–7	Nivel muy bajo	13
3	8–9	Nivel bajo	4
4	10–12	Nivel moderadamente bajo	4
5	13–14	Nivel dentro de la normalidad	2
6	15–16	Nivel dentro de la normalidad	0
7	17–19	Nivel moderadamente alto	1
8	20–21	Nivel moderadamente alto	0
9	22–23	Nivel alto	0
10	25	Nivel muy alto	0

Nota. Los rangos de aciertos corresponden a los baremos oficiales de la prueba ACL-3 para tercer grado de Educación Primaria. La interpretación de los decatipos se basa en la escala propuesta por Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001). El total de alumnos corresponde a los resultados obtenidos durante la primera aplicación de la prueba ACL 3 en el grupo intervenido.

Revisión teórica

Cassany (2006) explica que comprender un texto implica mucho más que localizar información. El lector competente establece relaciones entre ideas, interpreta significados implícitos, activa conocimientos previos y construye nuevas representaciones de la información. Esta perspectiva permitió interpretar las dificultades observadas durante la práctica desde un enfoque más amplio, comprendiendo que los estudiantes no requerían únicamente mejorar su fluidez lectora, sino desarrollar procesos cognitivos relacionados con el análisis, la interpretación y la reflexión.

Del mismo modo, Solé (1992) señala que la comprensión lectora constituye un proceso interactivo donde el lector construye significados a partir de la relación entre el texto y sus

conocimientos previos. Esta aportación permitió comprender que las dificultades identificadas no podían resolverse mediante ejercicios repetitivos de lectura, sino a través de estrategias que favorecieran la participación activa de los alumnos, el análisis de diferentes tipos de textos y la construcción gradual de significados.

Uno de los referentes más importantes en el estudio de la comprensión lectora es Isabel Solé (1992), quien plantea que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Esta definición permite comprender que la lectura no consiste únicamente en reconocer palabras o pronunciar correctamente un texto. Comprender implica construir significados a partir de la información escrita, relacionarla con conocimientos previos y utilizarla para responder a una necesidad específica.

La aportación de Solé resulta especialmente relevante para la presente intervención, debido a que durante las actividades diagnósticas fue posible observar que algunos alumnos podían leer fragmentos completos en voz alta, pero encontraban dificultades cuando se les solicitaba explicar lo que habían leído. Esta situación permitió reconocer que leer y comprender no son procesos idénticos. Por ejemplo, durante la aplicación de diversas lecturas utilizadas en la intervención, algunos estudiantes lograban identificar personajes, lugares o acontecimientos, pero tenían dificultades cuando las preguntas requerían interpretar situaciones o explicar mensajes implícitos. Lo anterior evidencia que la comprensión implica procesos cognitivos más complejos que la simple decodificación.

En este sentido, la comprensión lectora puede entenderse como la capacidad de construir significados a partir de los textos, utilizando tanto la información proporcionada por el autor como los conocimientos y experiencias previas del lector.

La comprensión lectora como construcción activa de significado

Kenneth Goodman (1982) considera que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que el lector construye significados mediante la interacción constante entre el texto y sus conocimientos previos. Desde esta perspectiva, el lector deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un participante activo que interpreta, anticipa, verifica y reconstruye significados durante la lectura. La importancia de esta postura radica en que permite comprender por qué dos personas pueden interpretar de manera diferente un mismo

texto. Cada lector construye significados utilizando las experiencias, conocimientos y vivencias que ha acumulado a lo largo de su vida.

Durante la intervención realizada con el grupo de 3° “B”, esta situación se observó constantemente. En actividades como “El ratón del granero” o “El zorro y la cigüeña”, algunos alumnos interpretaban las acciones de los personajes de manera distinta a la intención original del texto. Cuando se analizaban colectivamente las respuestas, podía observarse cómo cada estudiante había construido significados diferentes a partir de sus propias experiencias. Esta situación permitió comprender que la comprensión lectora no consiste únicamente en encontrar respuestas correctas, sino en desarrollar la capacidad para construir significados cada vez más cercanos a los planteados por el texto.

Por su parte, Louise Rosenblatt (1978) plantea que la lectura constituye una transacción entre el lector y el texto. La autora sostiene que el significado no se encuentra completamente en el texto ni completamente en el lector, sino que surge de la interacción entre ambos. Esta idea resulta particularmente valiosa porque explica por qué algunos alumnos logran comprender ciertos textos con facilidad mientras encuentran dificultades en otros. La comprensión depende no solamente de las características del texto, sino también de los conocimientos, intereses y experiencias de quien lo lee.

Comprensión lectora y vocabulario

Uno de los elementos que más influye en la comprensión lectora es el vocabulario. Daniel Cassany (2006) señala que la comprensión depende en gran medida del conocimiento que el lector posee sobre las palabras presentes en un texto. Cuando aparecen términos desconocidos, la construcción de significado puede verse afectada. Durante la intervención esta situación fue evidente en diversas ocasiones. En la lectura “Estrellas voladoras”, por ejemplo, algunos alumnos manifestaron dificultades para comprender la palabra “luciérnaga”. Aunque lograban continuar leyendo, el desconocimiento de este término generaba interrupciones en el proceso de comprensión.

De manera similar, durante la lectura “El ratón del granero”, la palabra “avaricia” provocó diversas interpretaciones incorrectas. Muchos alumnos asociaban el concepto con comer mucho con ser trabajador, debido a que no conocían realmente el significado del término.

Estas experiencias permitieron comprender que ampliar el vocabulario de los estudiantes no constituye únicamente un objetivo lingüístico, sino una condición indispensable para mejorar la comprensión lectora.

Emilia Ferreiro (2002) señala que la construcción de significados depende en gran medida de las oportunidades que tienen los alumnos para interactuar con diversos tipos de textos y con palabras utilizadas en distintos contextos comunicativos. Esta aportación permite comprender que el enriquecimiento del vocabulario debe realizarse de manera constante mediante experiencias lectoras variadas. Los alumnos necesitan enfrentarse a textos diferentes que les permitan ampliar progresivamente sus conocimientos lingüísticos y mejorar sus capacidades de comprensión.

Por esta razón, durante la intervención se procuró trabajar con diversos tipos de lecturas, incluyendo cuentos, narraciones breves, fábulas y poemas. Esta diversidad permitió exponer a los estudiantes a nuevos términos y favorecer el desarrollo de estrategias para inferir significados a partir del contexto.

La comprensión lectora en la educación primaria

La educación primaria representa una etapa fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora. Es durante estos años cuando los alumnos consolidan las habilidades básicas que les permitirán acceder a aprendizajes cada vez más complejos.

Delia Lerner (2001) sostiene que uno de los principales propósitos de la escuela debe ser formar lectores capaces de comprender, interpretar y utilizar la información contenida en diversos tipos de textos. Esta postura resulta especialmente significativa porque reconoce que la lectura constituye una herramienta para aprender y no únicamente un contenido escolar. Cuando los alumnos desarrollan habilidades de comprensión lectora, aumentan sus posibilidades de éxito académico en todas las áreas del conocimiento.

Durante la práctica profesional se observó que las dificultades de comprensión lectora afectaban directamente el desempeño de los estudiantes en diversas actividades. Algunos alumnos tenían problemas para interpretar instrucciones, comprender consignas o identificar la información que se les solicitaba. Esta situación permitió reconocer que la comprensión lectora funciona como una habilidad transversal que influye en prácticamente todas las experiencias de aprendizaje desarrolladas dentro de la escuela.

Por su parte, Felipe Garrido (2014) señala que la formación de lectores requiere experiencias positivas, significativas y constantes de interacción con los textos. Los alumnos no desarrollan el gusto por la lectura mediante la obligación o la repetición mecánica, sino a través de experiencias que les permitan encontrar sentido a lo que leen.

Esta reflexión guarda una estrecha relación con lo observado durante la intervención. Conforme avanzaron las actividades, los alumnos comenzaron a mostrar una actitud más favorable hacia las lecturas. Incluso algunos preguntaban al inicio de la jornada si ese día trabajarían con una nueva historia. Este cambio de actitud permitió identificar que la motivación y el interés también desempeñan un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora.

En consecuencia, la educación primaria representa una etapa decisiva para formar lectores capaces de comprender, analizar e interpretar información. Por ello, las acciones implementadas durante la presente intervención buscaron contribuir al fortalecimiento de estas habilidades mediante actividades diseñadas específicamente para responder a las necesidades observadas en el grupo de 3° “B”.

Durante muchos años la lectura fue concebida principalmente como una habilidad escolar relacionada con la capacidad de descifrar palabras y comprender textos. Sin embargo, las investigaciones actuales han permitido reconocer que leer implica mucho más que un proceso académico, ya que constituye una práctica social que permite a las personas interactuar con su entorno, acceder a información y participar activamente dentro de la sociedad.

Cassany (2006) señala que leer significa comprender, interpretar y utilizar textos en situaciones reales de comunicación. Desde esta perspectiva, la lectura deja de ser una actividad exclusivamente escolar para convertirse en una herramienta que permite comprender la realidad y desenvolverse dentro de ella. La importancia de esta postura radica en que ayuda a comprender por qué muchos alumnos pueden leer correctamente un texto y, sin embargo, presentar dificultades para relacionarlo con situaciones de su vida cotidiana. Cuando la lectura se percibe únicamente como una obligación escolar, pierde parte de su significado y resulta menos atractiva para los estudiantes.

Durante la intervención realizada en el grupo de 3° “B” fue posible observar que algunos alumnos asociaban la lectura exclusivamente con actividades académicas. En varias ocasiones expresaban que leer era algo que realizaban porque la maestra lo pedía o porque aparecía dentro de un ejercicio. No obstante, conforme avanzaron las actividades de intervención, los estudiantes comenzaron a relacionar las lecturas con experiencias personales, comentarios familiares o situaciones que habían observado en su entorno.

Esta situación permitió reconocer que la comprensión lectora mejora cuando los alumnos encuentran sentido a lo que leen. Por ello, las actividades implementadas procuraron presentar textos cercanos a sus intereses y experiencias, favoreciendo que pudieran establecer conexiones entre la lectura y su realidad cotidiana.

Paulo Freire (1984) complementa esta idea al afirmar que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Para este autor, comprender un texto implica también comprender la realidad en la que se vive. La lectura permite interpretar el entorno, reflexionar sobre él y construir nuevas formas de entenderlo. Esta aportación resulta especialmente relevante para la educación primaria, ya que los alumnos comienzan a desarrollar capacidades críticas que les permiten interpretar situaciones de su vida diaria. En consecuencia, promover la comprensión lectora no significa únicamente enseñar a responder preguntas, sino formar personas capaces de analizar la información que reciben y construir opiniones fundamentadas.

El papel del docente como mediador de la comprensión lectora

La comprensión lectora no se desarrolla de manera espontánea. Requiere acompañamiento, orientación y experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes construir estrategias para comprender los textos. Vigotsky (1979) sostiene que el aprendizaje se produce mediante la interacción social y que la mediación de otras personas favorece el desarrollo de habilidades cada vez más complejas. Desde esta perspectiva, el docente desempeña un papel fundamental como mediador entre el alumno y el conocimiento.

Esta idea se reflejó constantemente durante la intervención. Aunque las actividades fueron diseñadas para favorecer la autonomía de los estudiantes, en múltiples ocasiones fue necesario acompañarlos mediante preguntas orientadoras, aclaraciones o explicaciones que les permitieran avanzar en la comprensión de los textos.

Por ejemplo, durante la lectura “El zorro y la cigüeña”, algunos alumnos encontraban dificultades para interpretar expresiones como “pagar con la misma moneda”. En lugar de proporcionar directamente la respuesta, se les invitaba a reflexionar sobre el contexto de la lectura y a construir posibles interpretaciones. Esta forma de intervención permitió que los estudiantes participaran activamente en la construcción de significados y desarrollaran estrategias para comprender información cada vez más compleja.

Bruner (1997) denomina andamiaje al apoyo temporal que proporciona el docente para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Dicho apoyo debe ajustarse progresivamente a las necesidades del estudiante hasta que sea capaz de realizar la tarea de manera autónoma.

Durante las primeras actividades de intervención fue necesario proporcionar un acompañamiento constante. Sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, varios alumnos comenzaron a mostrar mayor autonomía para leer, revisar sus respuestas y corregir errores sin depender completamente de la docente. Este avance permitió identificar que la mediación docente contribuyó significativamente al fortalecimiento de la comprensión lectora y al desarrollo de estrategias de autorregulación.

La comprensión lectora en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana reconoce la lectura como una práctica fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, leer no implica únicamente adquirir conocimientos académicos, sino también participar activamente en la construcción de una sociedad más crítica, reflexiva e incluyente.

La Secretaría de Educación Pública (2022) establece que el campo formativo de Lenguajes busca que los alumnos desarrollen capacidades para comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos en contextos significativos. Esta orientación resulta especialmente relevante porque coincide con las necesidades identificadas durante la práctica profesional. Los alumnos requerían fortalecer habilidades relacionadas con la interpretación de información, la comprensión de instrucciones y la construcción de respuestas propias. La Nueva Escuela Mexicana también enfatiza la importancia de que los estudiantes establezcan relaciones entre los aprendizajes escolares y las situaciones presentes en su contexto. En este sentido, la comprensión lectora se convierte en una herramienta indispensable para analizar la realidad, participar en la comunidad y ejercer una ciudadanía responsable.

Durante la intervención se procuró que las actividades de lectura trascendieran la simple identificación de respuestas correctas. Se buscó que los alumnos analizaran situaciones, interpretaran mensajes y reflexionaran sobre los contenidos trabajados. Esta orientación permitió que las actividades se alinearan con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y favorecieran el desarrollo de habilidades necesarias para la formación integral de los estudiantes.

En consecuencia, la comprensión lectora debe entenderse como una competencia esencial para el aprendizaje, la participación social y el desarrollo del pensamiento crítico. Fortalecer esta habilidad en la educación primaria representa una responsabilidad fundamental para los docentes, debido a que constituye la base sobre la cual se construyen múltiples aprendizajes presentes a lo largo de la trayectoria escolar de los alumnos.

Comprensión lectora y rendimiento académico

La comprensión lectora mantiene una estrecha relación con el rendimiento académico de los estudiantes, debido a que gran parte de los aprendizajes escolares dependen de la capacidad para comprender instrucciones, interpretar información y construir significados a partir de diferentes tipos de textos. Cuando un alumno presenta dificultades para comprender lo que lee, dichas dificultades suelen extenderse a otras áreas del conocimiento, afectando su desempeño general dentro del aula. Según PISA (OCDE, 2019), la comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales para la participación efectiva en la sociedad contemporánea, ya que permite acceder a la información, analizarla críticamente y utilizarla para resolver problemas de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, comprender un texto no significa únicamente localizar información, sino utilizarla de manera significativa en distintos contextos.

Este planteamiento resulta especialmente relevante para la educación primaria, debido a que durante esta etapa se consolidan habilidades que posteriormente permitirán a los estudiantes enfrentar desafíos académicos de mayor complejidad. Cuando la comprensión lectora presenta deficiencias, los alumnos suelen experimentar dificultades para resolver problemas matemáticos, comprender fenómenos científicos o interpretar acontecimientos históricos, aun cuando posean los conocimientos necesarios para hacerlo.

Durante la práctica profesional realizada en el grupo de 3° “B”, fue posible observar que las dificultades de comprensión lectora no se limitaban únicamente a las actividades de Lengua Materna, Con frecuencia los alumnos solicitaban explicaciones adicionales para comprender instrucciones escritas, requerían apoyo para interpretar consignas o presentaban dificultades para identificar la información que se les estaba solicitando dentro de diversas actividades académicas. Esta situación permitió reconocer que la comprensión lectora constituía una necesidad prioritaria dentro del grupo.

Por otra parte, Solé (1992) menciona que la comprensión lectora funciona como una herramienta para aprender. Desde esta perspectiva, los estudiantes que comprenden adecuadamente lo que leen cuentan con mayores posibilidades de construir conocimientos de manera autónoma y desarrollar estrategias efectivas para enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje. En consecuencia, fortalecer la comprensión lectora implica también favorecer el desarrollo académico integral de los alumnos.

La comprensión lectora como necesidad educativa en el grupo de 3° “B”

El análisis realizado durante las jornadas de observación permitió identificar diversas características que justificaban la necesidad de intervenir en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Desde los primeros acercamientos al grupo se observó que los alumnos mostraban dificultades para interpretar textos, responder preguntas abiertas y comprender indicaciones que requerían un análisis más profundo de la información presentada. Una de las situaciones que llamó particularmente la atención fue que muchos estudiantes podían localizar información explícita dentro de las lecturas, pero encontraban dificultades cuando las preguntas exigían realizar inferencias o explicar con sus propias palabras lo que habían comprendido. Las respuestas consistían en copiar fragmentos textuales o seleccionar información visible sin realizar procesos de interpretación más complejos. Asimismo, se identificó que algunos alumnos aún no consolidaban completamente su proceso de lectoescritura. Esta situación influía directamente en sus posibilidades de comprensión, ya que las dificultades para leer con fluidez limitaban también la capacidad para construir significados a partir de los textos. Estos estudiantes requerían mayor acompañamiento para participar en actividades lectoras y presentaban mayores dificultades al momento de responder preguntas relacionadas con las lecturas trabajadas.

Otra situación relevante fue la tendencia observada en algunos alumnos a responder apresuradamente sin analizar cuidadosamente las preguntas. En diversas actividades se identificó que varios estudiantes elegían respuestas basándose en interpretaciones superficiales o en palabras aisladas presentes dentro del texto. Cuando se les invitaba a releer o reflexionar sobre sus respuestas, frecuentemente lograban identificar errores y corregirlos por sí mismos. Estas observaciones permitieron reconocer que la problemática no se encontraba únicamente en la capacidad para leer palabras, sino principalmente en los procesos de comprensión, análisis e interpretación. Por ello, se consideró necesario implementar una propuesta de intervención orientada específicamente al fortalecimiento de esta habilidad.

Metodología

La metodología constituye el conjunto de procedimientos, estrategias y decisiones que orientan el desarrollo de una investigación o intervención educativa. Su finalidad consiste en proporcionar una ruta organizada que permita responder a la problemática identificada mediante acciones sistemáticas, fundamentadas y congruentes con los propósitos planteados.

En el ámbito educativo, la metodología adquiere especial relevancia porque orienta la manera en que el docente observa, analiza, interviene y evalúa los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro del aula. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la metodología representa el camino que sigue el investigador para responder una pregunta de investigación o atender una problemática específica. Los autores señalan que toda metodología debe construirse a partir de objetivos claramente definidos y debe mantener coherencia entre el problema identificado, las estrategias utilizadas y los resultados esperados. Esta aportación permitió comprender que la presente intervención no podía desarrollarse mediante acciones improvisadas. Desde el inicio fue necesario establecer un proceso organizado que permitiera identificar las necesidades del grupo: a) diseñar estrategias de intervención, b) implementarlas de manera sistemática y c) valorar posteriormente los resultados obtenidos. De esta forma, la metodología funcionó como el eje que dio coherencia a todas las acciones realizadas durante la práctica profesional.

Por su parte, Bisquerra (2009) menciona que la metodología educativa debe entenderse como un proceso flexible que permite adaptar las estrategias de intervención conforme

surgen nuevas necesidades durante el desarrollo del trabajo. Esta postura resulta especialmente importante dentro del contexto escolar, ya que las características de los alumnos, las dinámicas del grupo y las situaciones cotidianas del aula pueden modificar las decisiones inicialmente previstas por el docente.

Enfoque metodológico

La presente propuesta se desarrolló desde un enfoque cualitativo, debido a que el interés principal consistió en comprender las características del grupo, analizar los procesos de aprendizaje y valorar los cambios observados durante la implementación de la intervención educativa. Según Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, prestando atención a sus experiencias, comportamientos e interacciones. A diferencia de los enfoques centrados exclusivamente en datos numéricos, este enfoque permite interpretar con mayor profundidad las situaciones educativas que ocurren dentro del aula.

La elección de este enfoque respondió a la necesidad de comprender cómo los alumnos enfrentaban las actividades de comprensión lectora, cuáles eran las dificultades que experimentaban durante la lectura y de qué manera evolucionaban sus estrategias conforme avanzaba la intervención. Aunque se obtuvieron datos cuantitativos mediante la aplicación de la prueba ACL 3, el interés principal consistió en analizar los procesos observados durante las actividades desarrolladas con el grupo.

Investigación-acción como metodología de intervención

La metodología empleada se fundamentó en la investigación-acción, debido a que este enfoque permite intervenir directamente sobre una problemática educativa mientras se reflexiona continuamente sobre los resultados obtenidos. Kemmis y McTaggart (1988) definen la investigación-acción como un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión que tiene como finalidad mejorar la práctica educativa. Los autores sostienen que el docente deja de ser únicamente un observador para convertirse en un profesional que analiza críticamente su propia práctica con el propósito de transformarla.

Esta perspectiva se relaciona directamente con el trabajo desarrollado durante la presente intervención. En un primer momento se observaron las características del grupo y se identificaron las principales dificultades relacionadas con la comprensión lectora.

Posteriormente se diseñó un plan de acción integrado por diversas actividades orientadas a fortalecer dicha habilidad. Conforme estas actividades fueron implementadas, se realizaron observaciones sistemáticas que permitieron valorar los avances de los alumnos y realizar los ajustes necesarios para favorecer el logro de los propósitos establecidos.

La investigación-acción permitió comprender que la práctica docente constituye un proceso dinámico de mejora continua. Cada actividad desarrollada ofreció información valiosa para replantear decisiones, ajustar estrategias y fortalecer las acciones implementadas durante las siguientes sesiones de trabajo.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Toda intervención educativa requiere obtener información que permita comprender la realidad del grupo y valorar los efectos de las estrategias implementadas. Por esta razón, durante el desarrollo de la propuesta se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de recopilación de información. Rodríguez, Gil y García (1999) señalan que la utilización de múltiples técnicas fortalece la validez de los resultados obtenidos, debido a que permite analizar una misma realidad desde diferentes perspectivas.

En la presente intervención se empleó la observación participante como técnica principal. Esta permitió registrar de manera sistemática las actitudes, comportamientos, formas de participación y dificultades que manifestaban los alumnos durante las actividades de comprensión lectora. La observación facilitó identificar aspectos que difícilmente podrían apreciarse mediante instrumentos exclusivamente cuantitativos, como la forma en que los estudiantes enfrentaban las preguntas abiertas, solicitaban apoyo o corregían sus respuestas.

Asimismo, se recurrió al análisis de producciones escritas elaboradas por los alumnos durante las distintas actividades. Las respuestas proporcionadas en cada lectura constituyeron evidencias importantes para valorar los niveles de comprensión alcanzados y detectar avances en la interpretación de textos. Las cuales fueron recabadas por medio de instrumentos de evaluación como lista de cotejo (Ver anexo B) y rúbrica (Ver anexo C)

Justificación de la problemática seleccionada

La elección de la comprensión lectora como problemática central de la intervención no fue resultado del azar, sino de un proceso de observación, análisis y reflexión sobre las necesidades educativas presentes dentro del grupo. Desde los primeros acercamientos al

contexto escolar fue posible identificar que las dificultades relacionadas con la comprensión afectaban múltiples aspectos del desempeño académico de los alumnos.

De acuerdo con Lerner (2001), uno de los principales propósitos de la escuela consiste en formar lectores capaces de comprender e interpretar diversos tipos de textos. Esta idea permite reconocer que la comprensión lectora no constituye una habilidad secundaria, sino una condición indispensable para el aprendizaje y la participación activa dentro de la vida escolar.

En el grupo de 3° “B” se detectó que numerosos alumnos encontraban dificultades para comprender instrucciones escritas, interpretar preguntas y expresar respuestas utilizando sus propias palabras. Estas situaciones afectaban directamente la realización de actividades académicas y limitaban las posibilidades de aprendizaje en distintas asignaturas.

Asimismo, los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica evidenciaron que una parte importante del grupo se encontraba predominantemente en niveles literales de comprensión. Aunque los estudiantes podían recuperar información explícita, mostraban dificultades cuando debían establecer relaciones entre ideas, interpretar significados implícitos o emitir opiniones fundamentadas sobre los textos leídos. Por esta razón, se consideró pertinente diseñar e implementar una propuesta de intervención orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora. Se buscó proporcionar a los alumnos oportunidades sistemáticas para interactuar con distintos tipos de textos, desarrollar estrategias de comprensión y avanzar progresivamente hacia niveles más complejos de análisis e interpretación.

Reflexión final sobre la importancia de fortalecer la comprensión lectora

La comprensión lectora constituye una de las herramientas más importantes para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Gracias a ella, los alumnos pueden acceder al conocimiento, interpretar información, resolver problemas y participar activamente en distintos contextos sociales y educativos. Por ello, fortalecer esta habilidad representa una tarea fundamental dentro de la educación primaria.

Las experiencias desarrolladas durante la presente intervención permitieron confirmar que la comprensión lectora puede fortalecerse mediante actividades sistemáticas, acompañamiento docente y oportunidades constantes de interacción con diversos tipos de

textos. Aunque los avances observados fueron diferentes en cada estudiante, resultó evidente que la práctica continua favoreció el desarrollo de habilidades relacionadas con la interpretación, el análisis y la construcción de significados.

Asimismo, se pudo constatar que la comprensión lectora trasciende los límites de una asignatura específica. Las dificultades observadas afectaban la realización de múltiples actividades académicas, mientras que los avances logrados repercutían positivamente en distintos ámbitos del aprendizaje escolar. Esta situación reafirma la importancia de considerar la comprensión lectora como una competencia transversal que debe fortalecerse de manera permanente.

Finalmente, la intervención realizada permitió reconocer que el desarrollo de la comprensión lectora constituye un proceso gradual que requiere tiempo, acompañamiento y experiencias significativas de aprendizaje. Por ello, resulta indispensable que las prácticas educativas continúen promoviendo espacios donde los alumnos puedan leer, interpretar, reflexionar y construir significados a partir de los textos, favoreciendo así una formación más integral y acorde con las demandas de la sociedad actual.

La importancia de intervenir pedagógicamente la comprensión lectora

Una vez identificadas las dificultades de comprensión lectora presentes en un grupo escolar, resulta necesario diseñar acciones pedagógicas que permitan fortalecer progresivamente las habilidades de los estudiantes. La comprensión lectora no mejora únicamente mediante la práctica repetitiva de la lectura, sino a través de experiencias de aprendizaje que favorezcan la reflexión, el análisis y la construcción de significados.

Solé (1992) menciona que enseñar a comprender implica proporcionar a los alumnos herramientas que les permitan interactuar activamente con los textos. Desde esta perspectiva, el docente no debe limitarse a verificar respuestas correctas o incorrectas, sino que debe promover situaciones donde los estudiantes aprendan a formular hipótesis, anticipar información, verificar ideas y construir interpretaciones propias.

Esta aportación resulta especialmente relevante para la presente intervención, ya que durante las primeras observaciones realizadas en el grupo de 3° “B” se identificó que varios alumnos estaban acostumbrados a responder preguntas de manera mecánica, buscando palabras específicas dentro de los textos sin analizar realmente su significado. Por esta razón,

se consideró necesario implementar actividades que favorecieran procesos de comprensión más profundos. La intervención desarrollada buscó precisamente que los alumnos dejaran de percibir la lectura como una actividad centrada únicamente en encontrar respuestas correctas y comenzaran a utilizarla como una herramienta para comprender, interpretar y reflexionar sobre diferentes situaciones.

El uso de diversos tipos de textos como estrategia de comprensión

Uno de los principios fundamentales para fortalecer la comprensión lectora consiste en exponer a los estudiantes a diferentes tipos de textos. Cada género textual presenta características particulares que exigen distintos procesos de comprensión y análisis. Cassany (2006) señala que los lectores competentes son capaces de adaptarse a diferentes formatos textuales, identificando propósitos comunicativos, estructuras y características específicas de cada texto. Por esta razón, limitar la lectura a un solo tipo de material puede restringir el desarrollo de habilidades lectoras más amplias.

Durante la intervención se trabajó con diversos textos, entre ellos cuentos, fábulas, narraciones breves y poemas. Esta variedad permitió que los alumnos enfrentaran diferentes formas de organización de la información y desarrollaran estrategias de comprensión ajustadas a cada situación. Por ejemplo, las actividades “El tesoro oculto”, “El ratón del granero” y “El zorro y la cigüeña” favorecieron principalmente la identificación de personajes, acontecimientos y enseñanzas implícitas dentro de las historias. Por otro lado, la actividad “La paloma” permitió acercar a los alumnos a un texto poético que exigía una interpretación diferente a la utilizada en las narraciones tradicionales. La diversidad de materiales empleados favoreció que los estudiantes ampliaran sus experiencias lectoras y desarrollaran una comprensión más flexible frente a distintos tipos de textos.

La pregunta como herramienta para desarrollar la comprensión

Las preguntas constituyen uno de los recursos didácticos más importantes para promover la comprensión lectora. A través de ellas, el docente puede orientar la atención de los alumnos hacia aspectos específicos del texto y favorecer procesos de análisis cada vez más complejos. Según Aebli (2001), las preguntas representan instrumentos que estimulan el pensamiento y permiten que los estudiantes construyan activamente el conocimiento. Cuando las preguntas exigen únicamente recuperar información explícita, promueven niveles

básicos de comprensión; sin embargo, cuando invitan a interpretar, inferir o argumentar, favorecen procesos cognitivos más profundos.

Durante la intervención se observó que muchos alumnos respondían con facilidad preguntas literales, pero encontraban dificultades cuando debían justificar respuestas o explicar significados. Por esta razón, las actividades incluyeron progresivamente preguntas abiertas que exigían mayor reflexión. Aunque inicialmente algunos estudiantes manifestaban inseguridad frente a este tipo de cuestionamientos, poco a poco comenzaron a elaborar respuestas más completas y a utilizar información proveniente de diferentes partes de los textos para fundamentar sus ideas. Esta experiencia permitió reconocer que la calidad de las preguntas influye directamente en la calidad de la comprensión desarrollada por los alumnos.

La retroalimentación como proceso de aprendizaje

La retroalimentación desempeña un papel fundamental dentro del desarrollo de la comprensión lectora, ya que permite que los estudiantes identifiquen errores, reflexionen sobre sus respuestas y construyan nuevas formas de comprender los textos. Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación efectiva proporciona información que ayuda a los alumnos a reconocer dónde se encuentran, qué necesitan mejorar y cómo pueden avanzar hacia niveles superiores de aprendizaje.

Durante la intervención se evitó proporcionar directamente las respuestas correctas cuando los alumnos cometían errores. En lugar de ello, se les invitaba a releer los textos, revisar las preguntas y analizar nuevamente la información disponible.

Esta estrategia permitió que los estudiantes asumieran un papel más activo dentro de su propio proceso de aprendizaje. En numerosas ocasiones lograban identificar por sí mismos las inconsistencias presentes en sus respuestas y realizaban las correcciones correspondientes sin necesidad de recibir la solución de manera directa. Los resultados observados sugieren que la retroalimentación reflexiva favorece aprendizajes más significativos que la simple corrección de errores.

La motivación como factor para el desarrollo lector

Otro aspecto importante identificado durante la intervención fue la influencia de la motivación sobre la comprensión lectora. Los alumnos muestran una mayor disposición para leer cuando encuentran sentido, interés o utilidad en las actividades propuestas.

Garrido (2014) sostiene que el gusto por la lectura no surge de manera espontánea, sino a través de experiencias positivas que permitan a los estudiantes relacionarse favorablemente con los textos. Cuando la lectura se asocia únicamente con obligaciones escolares, disminuye el interés por participar en actividades lectoras.

Durante las primeras sesiones algunos alumnos mostraban resistencia hacia las actividades de lectura. Sin embargo, conforme avanzó la intervención, comenzó a observarse una actitud más favorable. Incluso algunos estudiantes preguntaban al inicio de la jornada si ese día realizarían una nueva lectura o mostraban curiosidad por conocer la historia que trabajarían posteriormente.

Estos cambios permiten considerar que la motivación constituye un elemento esencial para el fortalecimiento de la comprensión lectora y que las experiencias positivas pueden contribuir significativamente al desarrollo de hábitos lectores.

Vinculación con la propuesta de intervención

Los referentes teóricos analizados a lo largo del presente capítulo permitieron comprender que la comprensión lectora constituye una habilidad compleja que involucra procesos cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales. Asimismo, proporcionaron fundamentos para diseñar una propuesta de intervención acorde con las necesidades identificadas en el grupo de 3° “B”. Las actividades implementadas buscaron favorecer la construcción de significados, el enriquecimiento del vocabulario, el desarrollo de inferencias, la interpretación de mensajes y la reflexión sobre distintos tipos de textos. Cada una de las estrategias utilizadas respondió a necesidades detectadas previamente mediante observaciones y evaluaciones diagnósticas.

De igual manera, la intervención se apoyó en principios relacionados con la mediación docente, la retroalimentación constante, la diversidad textual y la participación activa de los alumnos. Estos elementos permitieron crear condiciones favorables para el fortalecimiento progresivo de la comprensión lectora.

Por lo tanto, la fundamentación teórica presentada no constituye únicamente un marco conceptual, sino también una guía que orientó las decisiones pedagógicas tomadas durante la implementación de la propuesta de mejora. Las actividades desarrolladas posteriormente

encuentran sustento en los planteamientos analizados y permiten comprender la lógica educativa que dio origen a la intervención realizada en el grupo de tercer grado.

Propósitos del plan de acción

Toda intervención educativa requiere establecer propósitos claros que orienten las acciones del docente y permitan valorar los resultados obtenidos al finalizar el proceso. Los propósitos representan el punto de llegada de una intervención, ya que expresan los aprendizajes, cambios o mejoras que se pretende favorecer mediante las estrategias implementadas. En consecuencia, constituyen un elemento indispensable dentro de cualquier plan de acción, pues brindan dirección y sentido a las actividades desarrolladas.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), los propósitos educativos expresan las intenciones formativas que orientan la práctica docente y permiten organizar las actividades de enseñanza de manera coherente con las necesidades de los alumnos. Los autores señalan que un propósito debe formularse considerando las características del grupo, el contexto donde se desarrollará la intervención y las capacidades que se pretende fortalecer durante el proceso educativo.

Esta aportación permitió comprender que los propósitos de la presente intervención no podían formularse de manera general o descontextualizada. Fue necesario considerar las necesidades identificadas durante el diagnóstico, las características del grupo de tercer grado y las dificultades observadas en relación con la comprensión lectora. De esta manera, los propósitos dejaron de representar únicamente metas administrativas para convertirse en referentes que guiaron cada una de las decisiones pedagógicas tomadas durante la intervención.

Por su parte, Zabala (2007) sostiene que los propósitos constituyen el eje que articula la planificación didáctica, ya que todas las estrategias, recursos y actividades deben responder al logro de los objetivos previamente establecidos. Desde esta perspectiva, planificar implica mantener una relación permanente entre lo que se pretende alcanzar y las acciones que se desarrollan dentro del aula. Esta idea resultó especialmente importante durante el diseño del plan de acción, debido a que permitió seleccionar únicamente aquellas actividades que contribuían directamente al fortalecimiento de la comprensión lectora. Cada lectura, cada pregunta y cada estrategia utilizada durante la intervención fue elegida considerando su

contribución al desarrollo de habilidades relacionadas con la interpretación, el análisis y la construcción de significados.

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (2022) establece que los procesos de planeación deben partir de propósitos centrados en el desarrollo integral de los estudiantes, favoreciendo aprendizajes que les permitan comprender su realidad, participar activamente en ella y continuar aprendiendo de manera autónoma. Este planteamiento reconoce que los propósitos educativos deben trascender la simple adquisición de contenidos y promover el desarrollo de competencias útiles para la vida.

Durante la práctica profesional fue posible identificar que fortalecer la comprensión lectora no solo favorecería el desempeño de los alumnos dentro del campo formativo de Lenguajes. También contribuiría a mejorar la interpretación de instrucciones, la resolución de problemas, la comprensión de textos informativos y la participación en diversas actividades escolares. Por ello, los propósitos formulados buscaron atender una necesidad que repercutía en múltiples procesos de aprendizaje.

De igual forma, Solé (1992) señala que enseñar a comprender implica diseñar situaciones didácticas donde los alumnos aprendan progresivamente a construir significados, formular inferencias, interpretar información y reflexionar sobre los textos. Esta perspectiva permitió orientar los propósitos hacia el desarrollo gradual de habilidades de comprensión y no únicamente hacia el incremento de respuestas correctas en las actividades de evaluación.

Con base en estos referentes teóricos y en las necesidades detectadas durante el diagnóstico, se establecieron los siguientes propósitos para orientar la presente propuesta de intervención.

Propósito general

Fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado, grupo “B”, de la Escuela Primaria “Álvaro Obregón”, mediante la implementación de un plan de acción integrado por estrategias de lectura, análisis e interpretación de diversos tipos de textos, favoreciendo el desarrollo de los niveles de comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítico.

La formulación de este propósito respondió directamente a las necesidades identificadas durante el diagnóstico inicial y a los resultados obtenidos mediante la aplicación

de la prueba ACL 3. Se buscó que los alumnos desarrollaran habilidades que les permitieran comprender con mayor profundidad la información contenida en los textos, establecer relaciones entre ideas, elaborar inferencias y expresar sus respuestas utilizando argumentos sustentados en la lectura.

Propósitos específicos

- Favorecer la comprensión de textos narrativos, informativos y poéticos mediante actividades de lectura guiada e individual que promuevan la identificación, interpretación y análisis de información.
- Desarrollar progresivamente los niveles de comprensión: literal, reorganizativa, inferencial y crítica mediante preguntas y actividades diseñadas para estimular procesos de reflexión y análisis.
- Valorar los avances alcanzados por los alumnos mediante la aplicación de instrumentos de evaluación que permitan comparar los niveles de comprensión lectora antes y después de la intervención.

En conjunto, estos propósitos orientaron todas las acciones desarrolladas durante la propuesta de intervención y mantuvieron una relación directa con la problemática identificada en el diagnóstico. Asimismo, constituyeron los referentes para seleccionar las estrategias didácticas, organizar las actividades de comprensión lectora y valorar posteriormente los resultados obtenidos, asegurando la coherencia entre la planeación, la implementación y la evaluación del proceso educativo.

PLAN DE INTERVENCIÓN.

Estrategias de aprendizaje a implementar en el grupo de 3B para favorecer la comprensión lectora.

Tabla 3

Actividades aplicadas durante la intervención.

Fecha aproximada	Actividad	Propósito	Organización	Evidencia o seguimiento
Primera semana de marzo de 2026	El tesoro oculto	Identificar dificultades iniciales de	Proyección de lectura y trabajo en libreta.	Respuestas en libreta y

		comprensión y lectura del formato textual.		observación docente.
15 de abril de 2026	La semilla	Fortalecer comprensión literal mediante preguntas de opción múltiple. Practicar lectura individual con	Trabajo por mitades del grupo con lectura impresa.	Hojas de trabajo resueltas.
15 de abril de 2026	Estrellas voladoras	preguntas cerradas y recuperación de información.	Trabajo alternado por equipos/grupo.	Hojas de trabajo y participación.
16 de abril de 2026	Intercambio de lecturas	Contrastar desempeño de los alumnos con dos textos diferentes.	Rotación de lecturas entre mitades del grupo.	Comparación de respuestas.
20 de abril de 2026	El ratón granjero	Favorecer comprensión mediante lectura guiada y resolución grupal.	Lectura guiada por la intervención docente y retroalimentación colectiva.	Respuestas grupales e intervención oral.
22 de abril de 2026	El zorro y la cigüeña	Fortalecer inferencias a partir de una fábula.	Trabajo individual y retroalimentación grupal.	Respuestas individuales y discusión.
26 de mayo de 2026.	La paloma	Acercar a los alumnos a un texto poético y observar comprensión de otro género.	Trabajo individual con posible intervención docente.	Evidencia pendiente de incorporación.

Nota. *Elaboración propia.*

DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE MEJORA.

El presente apartado desarrolla la primera parte del análisis correspondiente a la ejecución del plan de acción diseñado para favorecer la comprensión lectora en el grupo de 3° “B” de la Escuela Primaria “Álvaro Obregón”. Esta sección se organiza con base en los criterios 15, 16, 17 y 18 de la rúbrica institucional del Informe de Prácticas Profesionales, los cuales solicitan valorar la pertinencia y consistencia de la propuesta, la integración de enfoques curriculares, las competencias desplegadas durante la intervención y la descripción detallada de las secuencias de actividades consideradas para la mejora.

A diferencia de una descripción únicamente narrativa de lo ocurrido en el aula, este apartado busca analizar la intervención desde una mirada pedagógica. Por ello, se recuperan las decisiones tomadas durante la práctica, las respuestas de los alumnos ante las actividades, las adecuaciones realizadas y las reflexiones que surgieron al contrastar lo planeado con lo acontecido en el grupo. La comprensión lectora se trabajó como una necesidad real identificada durante el diagnóstico, no como una actividad aislada o complementaria.

La propuesta partió de una problemática concreta: la mayoría de los alumnos lograba localizar información explícita en los textos, pero presentaba dificultades para interpretar datos implícitos, comprender consignas, responder preguntas abiertas y avanzar hacia niveles inferenciales de comprensión. Además, se identificó que algunos estudiantes aún no concluían adecuadamente su proceso de lectoescritura, lo cual representó una condición importante para el diseño de las actividades.

La pertinencia de la propuesta se fundamentó en la relación directa entre el diagnóstico del grupo y las actividades implementadas. Desde las primeras observaciones, se identificó que la comprensión lectora representaba una barrera para el aprendizaje de los alumnos, ya que influía en la resolución de actividades de Lenguajes y también en la comprensión de instrucciones dentro de otros campos formativos. Por ello, trabajar esta habilidad resultó necesario para atender una dificultad transversal.

La consistencia de la propuesta se manifestó en la selección de actividades orientadas a practicar la lectura, responder preguntas y analizar textos breves. Las actividades no se diseñaron únicamente para comprobar si los alumnos podían leer, sino para ofrecer oportunidades de interacción con textos, localizar información, contrastar respuestas y recibir

retroalimentación. Este proceso permitió que la intervención tuviera continuidad pedagógica y no se limitara a una aplicación aislada de ejercicios.

El plan de acción fue pertinente porque se ajustó al nivel lector real del grupo. Aunque la expectativa inicial era favorecer el tránsito hacia la comprensión inferencial, la práctica permitió reconocer que era necesario fortalecer primero la comprensión literal, la fluidez y la seguridad de los alumnos al enfrentarse a un texto. Esta decisión fue relevante, porque pretender trabajar inferencias complejas sin consolidar habilidades básicas habría generado frustración y bajo rendimiento en los estudiantes.

La intervención también fue consistente con la realidad del aula porque incorporó distintos tipos de organización: trabajo individual, lectura guiada, retroalimentación grupal y actividades con preguntas de opción múltiple. Esta diversidad permitió observar qué estrategias favorecían mejor la participación del grupo y cuáles requerían ajustes. En ese sentido, la propuesta no fue rígida, sino flexible y sensible a las necesidades que emergieron durante la práctica.

Otro elemento que dio pertinencia a la propuesta fue la preocupación por seleccionar lecturas accesibles y variadas. Los textos utilizados permitieron trabajar diferentes formas de comprensión y enfrentar a los alumnos a preguntas con distintos niveles de dificultad. Las lecturas “La semilla” y “Estrellas voladoras”, por ejemplo, resultaron más funcionales para el grupo debido a su estructura y al tipo de preguntas, mientras que “El tesoro oculto” permitió identificar barreras relacionadas con el formato del material.

La propuesta también fue pertinente desde el punto de vista formativo, ya que permitió reconocer que las dificultades lectoras de los alumnos no podían explicarse únicamente como falta de atención o desinterés. Durante el proceso se comprendió que la comprensión lectora depende de factores como el nivel de decodificación, el vocabulario, la fluidez, el tipo de texto, la formulación de preguntas y el acompañamiento pedagógico. Esta reflexión fortaleció la mirada profesional sobre el problema.

La tabla 4 sintetiza la relación entre la necesidad detectada, la acción docente y la pertinencia pedagógica de la propuesta:

Tabla 4.*Necesidades identificadas.*

Necesidad identificada	Acción desarrollada	Pertinencia pedagógica
Dificultad para comprender información implícita.	Aplicación de lecturas con preguntas literales e inferenciales.	Permitió avanzar gradualmente del reconocimiento de información explícita hacia la interpretación.
Dependencia constante de indicaciones docentes.	Trabajo individual con acompañamiento y retroalimentación.	Favoreció la autonomía sin retirar completamente el apoyo pedagógico.
Diferentes ritmos de lectura dentro del grupo.	Uso de materiales impresos y lectura guiada cuando fue necesario.	Permitió atender a alumnos con mayor rezago sin detener el trabajo del grupo completo.
Poca motivación hacia la lectura.	Selección de textos breves, variados y con preguntas accesibles.	Generó mayor disposición en actividades con estructura clara y opción múltiple.
Proceso de lectoescritura inconcluso en algunos alumnos.	Adecuación de la intervención y apoyo durante la lectura.	Reconoció la diversidad del grupo y evitó exigir el mismo nivel de desempeño a todos.

Nota: Elaboración propia.

El diseño de la propuesta se vinculó con el campo formativo de Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana, debido a que las actividades implementadas promovieron la lectura, la interpretación de textos y la participación de los alumnos en prácticas comunicativas dentro del aula. Desde este enfoque, la lectura no se concibe como una habilidad mecánica, sino como una práctica social que permite comprender el entorno, construir conocimiento y participar en distintas situaciones comunicativas.

La intervención se orientó hacia la comprensión lectora como una herramienta para el aprendizaje y no únicamente como un contenido escolar. Esta perspectiva permitió que las actividades tuvieran sentido pedagógico, ya que los alumnos no solo leían para responder preguntas, sino para practicar procesos de localización de información, interpretación, análisis y reflexión sobre lo leído. Aunque el grupo mostró mayor desempeño en el nivel literal, las actividades fueron encaminadas gradualmente hacia la inferencia.

El enfoque curricular se manifiesta en la selección de actividades con distintos tipos de texto. El trabajo con lecturas narrativas, textos breves y un poema permitió reconocer que la comprensión lectora no se desarrolla de la misma manera en todos los géneros. Esta diversidad favoreció que los alumnos se enfrentaran a diferentes estructuras textuales y que fuera posible identificar qué tipo de textos resultaban más accesibles para el grupo.

Desde la perspectiva pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana, resulta fundamental considerar el contexto y las características reales de los alumnos. Por ello, la propuesta no se centró únicamente en alcanzar resultados cuantitativos, sino en comprender el proceso lector del grupo, atender sus necesidades y reflexionar sobre las condiciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. Esta mirada permitió que la intervención tuviera un carácter formativo.

La integración curricular también se relacionó con la transversalidad de la comprensión lectora. Durante la práctica, se observó que los alumnos no solo tenían dificultades al leer cuentos o textos escolares, sino también al comprender instrucciones y consignas de trabajo. Esto permitió reconocer que fortalecer la comprensión lectora contribuye al desempeño general de los alumnos en distintas actividades escolares.

Asimismo, el diseño de las secuencias consideró la necesidad de ofrecer una mediación gradual. En algunas actividades se permitió el trabajo individual para observar el desempeño autónomo de los estudiantes; en otras, se recurrió a la lectura guiada para acompañar al grupo cuando la dispersión o la dificultad del texto lo requerían. Esta alternancia respondió a un enfoque flexible de enseñanza.

Durante la ejecución del plan de acción, se pusieron en práctica diversas competencias profesionales relacionadas con la observación, el diagnóstico, el diseño de estrategias, la intervención pedagógica y la reflexión sobre la práctica. La experiencia permitió comprender que la docencia implica tomar decisiones constantes de acuerdo con las respuestas reales de los alumnos.

Una de las competencias más importantes fue la capacidad para detectar procesos de aprendizaje. A través de la observación directa, la revisión de trabajos y la aplicación de actividades, se identificó que los alumnos presentaban dificultades diferenciadas. Algunos

comprendían la información literal, otros respondían sin leer con detenimiento y algunos más requerían apoyo debido a su proceso de lectoescritura inconcluso.

También se desplegó la competencia relacionada con el diseño de planeaciones y estrategias didácticas. Aunque no todas las actividades se desarrollaron exactamente como fueron previstas, se seleccionaron materiales, se organizaron tiempos, se propusieron dinámicas y se realizaron ajustes durante la intervención. Esta capacidad de adaptación fue fundamental para sostener el trabajo en un grupo que presentaba dispersión y ritmos diversos.

Otra competencia desarrollada fue la aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas. Durante la intervención fue necesario explicar instrucciones, formular preguntas, guiar la lectura, promover la participación y retroalimentar respuestas. Estas acciones fueron necesarias para acompañar el proceso de comprensión lectora y favorecer que los alumnos expresaran sus ideas con mayor claridad.

La intervención también permitió fortalecer la competencia reflexiva. Después de cada actividad, se analizó qué aspectos habían funcionado y cuáles requerían ajuste. Por ejemplo, al observar que la proyección del texto no favorecía a todos los alumnos, se reconoció la importancia de proporcionar materiales impresos. De igual manera, al identificar que la letra cursiva representaba una dificultad, se comprendió la necesidad de revisar previamente la accesibilidad de los recursos.

La gestión del grupo fue otra competencia puesta en práctica. En varias sesiones fue necesario intervenir para recuperar la atención de los alumnos, reorganizar la dinámica o brindar un tiempo previo de trabajo individual. Estas decisiones permitieron mantener el propósito de las actividades y evitar que la dispersión afectara completamente el desarrollo de la lectura.

También se desplegó una competencia ética y profesional al reconocer las limitaciones de la intervención. En lugar de presentar resultados exagerados, se identificó que los avances fueron parciales y que la comprensión lectora requiere un trabajo sostenido. Esta postura resulta relevante porque evidencia una mirada honesta y formativa sobre la práctica profesional.

Las actividades aplicadas se organizaron con la intención de favorecer la práctica constante de la lectura y observar el desempeño del grupo ante distintos tipos de preguntas.

Aunque cada lectura tuvo características particulares, todas respondieron al propósito general de fortalecer la comprensión lectora y generar información para analizar la evolución del grupo durante la intervención.

Intervención 1. Lectura “El tesoro oculto”

Presentación de la actividad

La primera actividad implementada dentro de la propuesta de mejora de la comprensión lectora fue la lectura denominada *El tesoro oculto*. Esta actividad se diseñó con la finalidad de comenzar a fortalecer las habilidades de comprensión de textos en los alumnos de tercer grado, además de favorecer la interpretación de instrucciones y el análisis de información escrita. La actividad constituyó el primer acercamiento formal a las acciones planteadas dentro de la intervención, por lo que también permitió identificar las condiciones iniciales del grupo y las principales dificultades que presentaban los estudiantes al enfrentarse a tareas de comprensión lectora.

Antes de iniciar la actividad, se explicó a los alumnos que durante varios días se desarrollarían diferentes ejercicios de lectura con la finalidad de mejorar su comprensión de textos y ayudarlos a interpretar con mayor facilidad las instrucciones presentes tanto en las actividades escolares como en futuras evaluaciones. Se les comentó que el propósito no consistía únicamente en responder preguntas, sino en aprender a comprender mejor aquello que leían. Posteriormente se proyectó la lectura *El tesoro oculto* y se indicó a los alumnos que debían leerla de manera individual. Una vez concluida la lectura, tendrían que copiar en su libreta de Lenguaje las preguntas correspondientes y responderlas con base en la información obtenida del texto.

Desarrollo de la actividad

En un primer momento se otorgó a los alumnos un tiempo aproximado de entre diez y quince minutos para realizar la lectura de manera autónoma. La intención inicial era favorecer que cada estudiante interactuara directamente con el texto y pusiera en práctica sus propias estrategias de comprensión. Sin embargo, conforme transcurrían los minutos comenzaron a surgir algunas dificultades que modificaron el desarrollo previsto de la actividad.

Diversos alumnos manifestaron que les resultaba complicado leer el texto debido al tipo de letra utilizado. La lectura se encontraba escrita en letra cursiva y varios estudiantes señalaron que no lograban identificar algunas palabras o que tardaban demasiado tiempo intentando reconocer las letras. Inicialmente se les pidió que realizaran un esfuerzo adicional para continuar con la actividad, pues se consideró que el texto no representaba una dificultad excesiva. No obstante, al observar que la situación era compartida por un número importante de alumnos, fue necesario replantear la estrategia de trabajo.

Ante esta situación se decidió realizar una lectura grupal en voz alta. Se apoyó al grupo leyendo el texto y permitiendo que los alumnos siguieran la lectura de manera conjunta. Esta adecuación posibilitó que los estudiantes concentraran su atención en el contenido de la historia y no únicamente en la identificación gráfica de las palabras. Asimismo, permitió que todos los alumnos tuvieran acceso a la información necesaria para continuar con la actividad.

Una vez concluida la lectura, se proyectaron las preguntas correspondientes y se solicitó a los estudiantes copiarlas en su libreta. Las preguntas fueron leídas una por una para facilitar su comprensión y organización. Posteriormente los alumnos comenzaron a responderlas de forma individual.

Situaciones significativas observadas

Durante el desarrollo de la actividad se observaron diversos acontecimientos que resultaron relevantes para el análisis de la comprensión lectora del grupo. Uno de los aspectos más significativos fue la dificultad que generó la letra cursiva. Aunque inicialmente se consideró un elemento secundario, terminó convirtiéndose en una barrera importante para el acceso al texto. Esta situación permitió reconocer que la comprensión lectora no depende únicamente de la capacidad de interpretar información, sino también de las condiciones que facilitan o dificultan el acercamiento al material escrito. (Ver anexo D)

Otra situación relevante se presentó durante la resolución de las preguntas. Algunos alumnos respondían rápidamente y compartían sus respuestas en voz alta con el resto del grupo. Aunque esta conducta evidenciaba participación e interés por colaborar, también provocaba que otros compañeros dependieran de dichas respuestas para completar su trabajo. En consecuencia, varios estudiantes dejaron de analizar por sí mismos la información y se limitaron a reproducir las respuestas escuchadas.

Asimismo, se observó que la mayoría de los alumnos respondía las preguntas recuperando información literal del texto. Cuando una pregunta solicitaba información específica, los estudiantes tendían a copiar exactamente las palabras utilizadas en la lectura. Las respuestas eran breves y generalmente no incluían explicaciones adicionales, interpretaciones o argumentos propios.

Una situación particularmente interesante ocurrió en la última consigna de la actividad, donde se solicitó a los estudiantes dibujar el tesoro encontrado en la historia. Al revisar los trabajos elaborados se identificó que la mayoría representó el tesoro mediante un baúl antiguo lleno de monedas o joyas. Aunque la lectura permitía diversas interpretaciones, los alumnos recurrieron a una imagen muy específica y ampliamente difundida dentro de cuentos, películas y materiales infantiles.

Participación de los alumnos

La participación del grupo fue variable durante la actividad. Algunos alumnos mostraron interés desde el inicio y realizaron la lectura con relativa facilidad, mientras que otros manifestaron dificultades para identificar palabras debido al tipo de letra utilizado.

Una vez que la lectura se realizó de manera grupal, la participación aumentó considerablemente. Los estudiantes mostraron mayor disposición para seguir la historia y responder las preguntas. Sin embargo, la mayoría continuó trabajando desde un nivel de comprensión literal, recuperando información explícita sin profundizar en el significado de los acontecimientos narrados.

Durante la revisión de respuestas fue posible identificar que varios alumnos buscaban palabras o frases idénticas a las presentes en las preguntas para localizar rápidamente la información dentro del texto. Esta estrategia les permitió responder correctamente algunas cuestiones, pero también limitó la posibilidad de realizar interpretaciones más complejas.

Análisis pedagógico de la actividad

Las observaciones realizadas durante esta primera intervención permiten identificar diversos elementos relacionados con los procesos de comprensión lectora presentes en el grupo. De acuerdo con Isabel Solé (1992), la comprensión lectora implica la construcción activa de significados a partir de la interacción entre el lector y el texto. Desde esta perspectiva, las respuestas obtenidas muestran que gran parte de los alumnos se encontraba

todavía en una etapa donde predominaba la recuperación literal de información. Los estudiantes lograban localizar datos explícitos, pero presentaban dificultades para ampliar ideas, justificar respuestas o establecer relaciones más profundas entre los elementos de la lectura.

La dificultad generada por la letra cursiva también puede analizarse desde los planteamientos de Emilia Ferreiro (1997), quien señala que el dominio de la lengua escrita constituye un proceso gradual en el que intervienen múltiples factores relacionados con la interpretación de símbolos y formas gráficas. En este caso, la presentación del texto afectó directamente la posibilidad de acceder a la información y, por consecuencia, limitó inicialmente los procesos de comprensión.

Por otra parte, la decisión de transformar la lectura individual en una lectura grupal encuentra sustento en los planteamientos de Lev Vygotsky (1978). Este autor destaca la importancia de la mediación docente para favorecer el aprendizaje. Cuando se intervino leyendo el texto en voz alta, proporcionó un andamiaje que permitió a los alumnos continuar trabajando dentro de su zona de desarrollo próximo, superando temporalmente las dificultades que enfrentaban de manera individual.

Las representaciones gráficas del tesoro también ofrecen elementos relevantes para el análisis. David Ausubel (1983) señala que el aprendizaje se construye a partir de conocimientos previos. Los dibujos elaborados por los alumnos muestran claramente cómo las experiencias anteriores influyen en la interpretación de nuevas situaciones. La mayoría de los estudiantes relacionó el concepto de tesoro con imágenes previamente conocidas, principalmente asociadas a baúles con monedas y joyas.

Asimismo, Daniel Cassany (2006) sostiene que la comprensión lectora requiere ir más allá de la simple decodificación y recuperación de información explícita. Desde esta perspectiva, las respuestas observadas evidencian la necesidad de continuar fortaleciendo habilidades inferenciales y críticas que permitan a los alumnos construir interpretaciones más elaboradas.

Reflexión de la práctica docente

Desde una perspectiva profesional, esta actividad constituyó una experiencia valiosa para identificar las necesidades reales del grupo. Inicialmente se consideró que la lectura

individual permitiría observar las habilidades lectoras de los estudiantes; sin embargo, las dificultades relacionadas con la letra cursiva obligaron a modificar la estrategia prevista.

Esta situación permitió reconocer la importancia de mantener flexibilidad durante la intervención y adaptar las actividades a las condiciones que se presentan dentro del aula. Si bien la planeación constituye una guía fundamental para la práctica docente, también resulta necesario realizar ajustes cuando las circunstancias lo requieren. (Ver anexo E)

La actividad permitió comprender que los problemas de comprensión lectora no se relacionan exclusivamente con la capacidad para responder preguntas. También intervienen factores asociados al acceso al texto, la seguridad de los alumnos, la autonomía para resolver actividades y las estrategias que utilizan para construir significado.

Asimismo, fue posible confirmar que una parte importante del grupo continúa trabajando principalmente desde un nivel literal de comprensión. Los estudiantes lograron identificar información explícita, pero mostraron dificultades para interpretar, argumentar y profundizar en sus respuestas.

Vinculación con la problemática identificada

Los resultados obtenidos durante esta primera intervención guardan una estrecha relación con la problemática detectada en el diagnóstico inicial. Desde el comienzo fue posible observar que los alumnos presentaban dificultades para trascender la recuperación literal de información y construir interpretaciones más profundas de los textos.

La actividad permitió identificar áreas de oportunidad que posteriormente serían atendidas mediante nuevas experiencias de lectura orientadas al fortalecimiento de habilidades inferenciales, críticas y reflexivas. Asimismo, proporcionó información relevante para ajustar las actividades posteriores y diseñar estrategias más adecuadas a las características y necesidades del grupo.

En consecuencia, *El tesoro oculto* no solamente constituyó una actividad de lectura, sino también una oportunidad para comprender con mayor profundidad los procesos lectores presentes en el grupo y orientar de manera más precisa las acciones futuras de la intervención.

Intervención 2. Lectura “Estrellas voladoras”

Presentación de la actividad

La actividad denominada *Estrellas voladoras* formó parte de la propuesta de intervención diseñada para fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado. A diferencia de la actividad anterior, en esta ocasión se realizaron algunos ajustes metodológicos con la finalidad de favorecer la autonomía de los estudiantes durante la lectura y disminuir la posibilidad de que las respuestas fueran copiadas entre compañeros.

Para el desarrollo de esta actividad se decidió trabajar de manera simultánea con dos lecturas diferentes: *Estrellas voladoras* y *La semilla*. Las hojas fueron impresas de forma intercalada, de manera que aproximadamente la mitad del grupo recibió una lectura y la otra mitad recibió la segunda actividad. Esta organización respondió a la necesidad de promover el trabajo individual y garantizar que cada alumno realizara un esfuerzo propio para comprender el texto asignado.

Al momento de repartir el material surgió una situación interesante. Algunos alumnos observaron que sus compañeros tenían hojas diferentes y asumieron que se había cometido un error. Varios acudieron con la docente para señalar que habían recibido una actividad equivocada. Esta reacción evidenció que los estudiantes estaban acostumbrados a trabajar todos con el mismo material y que la nueva dinámica generó inicialmente incertidumbre dentro del grupo.

Una vez aclarada la situación, se explicó que las actividades habían sido distribuidas intencionalmente y que cada alumno debía trabajar únicamente con la lectura que le había correspondido. (Ver anexo F)

Desarrollo de la actividad

Después de recibir el material, los alumnos comenzaron la lectura de manera individual. A diferencia de la actividad *El tesoro oculto*, en esta ocasión no fue necesario proyectar el texto ni realizar una lectura grupal, ya que la mayoría de los estudiantes mostró condiciones suficientes para abordar la actividad por cuenta propia.

La decisión de proporcionar el material impreso permitió que cada alumno administrara su tiempo de lectura, revisara nuevamente la información cuando lo considerara necesario y resolviera las preguntas de manera autónoma. Esta modificación representó una ventaja

importante respecto a la actividad anterior, pues favoreció que los estudiantes interactuaran directamente con el texto y desarrollaran estrategias personales de comprensión.

Durante la lectura se observó que la mayoría del grupo logró avanzar sin dificultades significativas. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron dudas relacionadas con determinadas palabras presentes en la lectura. La palabra que generó más cuestionamientos fue “luciérnagas”. Para algunos alumnos se trataba de un término desconocido, situación que provocó momentos de confusión durante la lectura.

Cuando estas dudas surgieron, los estudiantes acudieron a mí para solicitar apoyo. En lugar de proporcionar directamente la respuesta, se procuró explicar el significado de la palabra dentro del contexto de la lectura para que los alumnos pudieran continuar comprendiendo la historia. Aproximadamente cuatro o cinco estudiantes requirieron este tipo de apoyo, mientras que el resto logró resolver la actividad sin mayores dificultades.

Situaciones significativas observadas

Uno de los aspectos más relevantes de esta intervención fue la reacción inicial de los alumnos al recibir materiales diferentes. La sorpresa que manifestaron permitió identificar que estaban acostumbrados a dinámicas homogéneas donde todos realizan exactamente la misma actividad. La estrategia utilizada rompió temporalmente con esta rutina y favoreció que cada estudiante se concentrara en su propio proceso de trabajo.

Asimismo, se observó que la existencia de dos actividades distintas disminuyó considerablemente la posibilidad de copiar respuestas entre compañeros. Mientras que en actividades anteriores algunos estudiantes tendían a depender de las respuestas de otros, en esta ocasión la diferencia entre los materiales obligó a cada alumno a construir sus propias respuestas.

Otro aspecto significativo estuvo relacionado con el vocabulario. La palabra “luciérnagas” generó dudas en algunos estudiantes y puso de manifiesto la importancia del vocabulario como elemento fundamental dentro de la comprensión lectora. Aunque la mayoría pudo continuar leyendo, para algunos alumnos la presencia de una palabra desconocida fue suficiente para interrumpir momentáneamente el proceso de comprensión.

Participación de los alumnos

La participación del grupo fue favorable durante el desarrollo de la actividad. La mayoría de los estudiantes mostró disposición para leer de manera individual y resolver las preguntas correspondientes. Los alumnos que trabajaron con la lectura *Estrellas voladoras* mantuvieron una actitud de concentración durante gran parte de la sesión. Aunque algunos solicitaron apoyo para comprender ciertas palabras, en términos generales lograron concluir la actividad de forma satisfactoria.

Al finalizar la lectura se destinó un espacio para revisar las respuestas de manera grupal. Se leyó cada pregunta y solicitó la participación de los alumnos para compartir sus respuestas. Esta dinámica permitió identificar errores, corregir interpretaciones equivocadas y reforzar la comprensión de los acontecimientos narrados.

Durante este proceso se observó que algunos estudiantes podían justificar adecuadamente sus respuestas utilizando información obtenida del texto, mientras que otros todavía mostraban tendencia a responder de manera breve y limitada. No obstante, la revisión colectiva favoreció la discusión y permitió aclarar dudas que persistían después de la lectura individual.

Análisis pedagógico de la actividad

La actividad permitió observar avances importantes en comparación con la intervención anterior. El hecho de trabajar con material impreso favoreció que los alumnos tuvieran acceso permanente al texto, situación que facilitó la búsqueda de información y la revisión constante de sus respuestas.

Desde la perspectiva de Isabel Solé (1992), la comprensión lectora implica un proceso activo en el que el lector interactúa constantemente con el texto para construir significado. La posibilidad de releer fragmentos específicos favoreció precisamente este proceso de interacción y permitió que los estudiantes desarrollaran estrategias de comprensión más autónomas. La dificultad observada con la palabra “luciérnagas” puede analizarse desde los planteamientos de Daniel Cassany (2006), quien señala que la comprensión de un texto depende en gran medida del dominio del vocabulario utilizado. Cuando los alumnos encuentran palabras desconocidas, la construcción de significado puede verse afectada, especialmente si dichas palabras poseen relevancia dentro del desarrollo de la historia.

Por otra parte, la decisión de trabajar con actividades distintas encuentra sustento en los planteamientos de Lev Vygotsky (1978), quien reconoce la importancia de promover procesos individuales de construcción del aprendizaje. Al reducir las posibilidades de copia, la actividad favoreció que cada estudiante desarrollara sus propias estrategias para comprender y resolver las preguntas planteadas.

Asimismo, la intervención permitió identificar que la mayoría de los alumnos continúa encontrándose en una etapa donde predomina la comprensión literal. Aunque lograron responder adecuadamente la mayoría de las preguntas, todavía era necesario fortalecer procesos relacionados con la inferencia, la interpretación y el análisis de información implícita.

Reflexión docente

Esta actividad representó una experiencia positiva dentro del desarrollo de la propuesta de intervención. La utilización de materiales impresos permitió superar algunas de las dificultades observadas durante la actividad anterior y favoreció una participación más autónoma por parte de los estudiantes.

La estrategia de distribuir actividades diferentes resultó funcional, ya que promovió el trabajo individual y redujo la dependencia que algunos alumnos mostraban hacia las respuestas de sus compañeros. Además, permitió obtener información más confiable sobre el nivel real de comprensión de cada estudiante.

Por otra parte, la experiencia evidenció la importancia de considerar el vocabulario presente en las lecturas seleccionadas. Aunque las palabras desconocidas pueden representar una dificultad, también constituyen una oportunidad para ampliar el lenguaje de los alumnos y enriquecer su comprensión lectora.

La revisión grupal realizada al final de la actividad permitió consolidar aprendizajes, aclarar dudas y fortalecer la participación oral de los estudiantes. Este espacio se convirtió en una oportunidad para recuperar ideas, contrastar respuestas y promover la reflexión sobre el contenido leído.

Vinculación con la problemática identificada

La actividad *Estrellas voladoras* permitió continuar identificando características relacionadas con la comprensión lectora del grupo. Aunque se observaron avances en la

autonomía de trabajo y en la disposición para realizar lecturas individuales, persistieron algunas dificultades asociadas al vocabulario y a la elaboración de respuestas más profundas.

Los resultados obtenidos confirmaron la necesidad de seguir implementando actividades orientadas al desarrollo de habilidades inferenciales y críticas. Asimismo, evidenciaron que los alumnos responden de manera favorable cuando se les proporcionan condiciones adecuadas para interactuar directamente con los textos.

En consecuencia, esta intervención constituyó un paso importante dentro del proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora, aportando información relevante para el diseño y ajuste de las actividades posteriores.

Intervención 3. Aplicación de la lectura “La semilla”

Presentación de la actividad

Como parte del seguimiento a las actividades de comprensión lectora implementadas dentro de la propuesta de intervención, se realizó una segunda aplicación de las lecturas *La semilla* y *Estrellas voladoras*. El propósito de esta sesión fue continuar fortaleciendo las habilidades de comprensión de los alumnos mediante la lectura individual, la localización de información dentro de los textos y la reflexión sobre las respuestas elaboradas.

Debido a los resultados observados durante la primera aplicación, se decidió conservar la estrategia de trabajo intercalado. Esta dinámica permitió que los alumnos trabajaran con materiales diferentes dentro de una misma sesión, favoreciendo la autonomía y reduciendo la posibilidad de copiar respuestas entre compañeros.

Antes de iniciar la actividad se recordó al grupo la dinámica utilizada en la sesión anterior. Se explicó que los alumnos que previamente habían trabajado con la lectura *Estrellas voladoras* recibirían ahora la lectura *La semilla*, mientras que quienes habían trabajado con *La semilla* realizarían la actividad de *Estrellas voladoras*. Esta explicación generó una respuesta positiva por parte del grupo, ya que los alumnos recordaban la experiencia anterior y comprendieron rápidamente la organización de la actividad. (Ver anexo G)

Desarrollo de la actividad

Para la distribución del material se solicitó el apoyo de dos alumnas. Las estudiantes recorrieron las filas preguntando a sus compañeros cuál lectura habían trabajado

anteriormente y les entregaban la actividad correspondiente. Esta participación permitió involucrar a los alumnos en la organización de la sesión y agilizar la entrega del material.

Una vez que todos los estudiantes contaban con su lectura, se les indicó que realizaran la actividad de manera individual y en silencio. A diferencia de las primeras intervenciones, los alumnos mostraron mayor familiaridad con la dinámica de trabajo y comenzaron la lectura sin necesidad de explicaciones adicionales.

Durante el desarrollo de la actividad se observó que la mayoría de los estudiantes logró avanzar de manera autónoma. Los alumnos leían el texto, analizaban las preguntas y posteriormente acudían al escritorio para solicitar la revisión de sus respuestas. Esta situación permitió establecer una interacción más personalizada con cada estudiante y obtener información más precisa sobre sus procesos de comprensión.

La revisión individual se convirtió en uno de los aspectos más significativos de la actividad, ya que permitió identificar errores específicos y brindar retroalimentación inmediata. En lugar de corregir las respuestas frente al grupo, se atendió a cada alumno de manera particular, favoreciendo que reflexionara sobre sus propios errores y regresara al texto para buscar información que respaldara sus respuestas.

Situaciones significativas observadas

Durante la revisión de la lectura *Estrellas voladoras* se observó una situación que permitió valorar con mayor precisión el nivel de comprensión de algunos estudiantes. Una de las preguntas hacía referencia a si las luciérnagas eran peligrosas. Algunos alumnos respondían afirmativamente, señalando que picaban o que podían causar algún daño.

Cuando se les preguntaba si estaban seguros de su respuesta y se les invitaba a revisar nuevamente la lectura, los estudiantes regresaban al texto para verificar la información. En la mayoría de los casos lograban identificar que la lectura señalaba explícitamente que las luciérnagas no eran peligrosas. Este comportamiento resultó relevante porque evidenció que los alumnos no modificaban sus respuestas de manera aleatoria, sino que recurrían nuevamente al texto para confirmar la información.

Esta situación permitió observar avances importantes en el uso del texto como fuente de consulta. Los alumnos comenzaron a comprender que la lectura contiene la información necesaria para responder correctamente y que es posible regresar a ella cuando surgen dudas.

Otro aspecto significativo estuvo relacionado con los estudiantes que aún no consolidan completamente su proceso de lectoescritura. Durante la actividad se observó que algunos de estos alumnos permanecían, tiempo considerable sin avanzar en la lectura. Posteriormente, al notar que varios compañeros estaban terminando, comenzaban a responder las preguntas de manera aleatoria o sin analizar suficientemente la información.

Este comportamiento permitió identificar que, para ciertos alumnos, la dificultad no se encontraba únicamente en la comprensión del texto, sino también en la lectura misma. Al no lograr acceder completamente a la información escrita, tendían a responder sin contar con los elementos necesarios para construir una respuesta adecuada.

Participación de los alumnos

La participación del grupo fue favorable durante toda la sesión. Los estudiantes mostraron disposición para trabajar de manera individual y aceptaron sin inconvenientes la dinámica de intercambio de lecturas. Los alumnos que realizaron la actividad *Estrellas voladoras* mostraron interés particular por algunos elementos del texto, especialmente aquellos relacionados con las luciérnagas. Las dudas surgidas en torno a este tema generaron oportunidades de aprendizaje y permitieron ampliar el vocabulario de algunos estudiantes.

Por otra parte, los alumnos que trabajaron con la lectura *La semilla* lograron avanzar con mayor rapidez en comparación con quienes realizaron la lectura *Estrellas voladoras*. Sin embargo, durante la revisión se detectó una situación recurrente relacionada con la última pregunta de la actividad.

A diferencia de las preguntas de opción múltiple, la última consigna requería una respuesta abierta. Fue precisamente en este apartado donde se observaron mayores dificultades. Varios alumnos respondían utilizando una sola palabra o escribiendo ideas poco relacionadas con la pregunta planteada. En algunos casos se percibía claramente que el objetivo principal era terminar la actividad lo más rápido posible y no necesariamente reflexionar sobre la respuesta.

Análisis pedagógico de la actividad

Las observaciones realizadas durante esta intervención permiten identificar avances importantes en la autonomía de los estudiantes. A diferencia de las primeras actividades, los

alumnos mostraron mayor seguridad para trabajar de manera individual y utilizar el texto como herramienta para resolver dudas.

Desde los planteamientos de Isabel Solé (1992), la comprensión lectora implica que el lector sea capaz de utilizar estrategias que le permitan construir significado a partir de la información disponible. El hecho de que varios alumnos regresaran al texto para verificar sus respuestas constituye una evidencia de que comenzaron a desarrollar mecanismos de autorregulación durante la lectura.

Asimismo, la revisión individual permitió identificar que los estudiantes respondían de manera más cuidadosa cuando sabían que debían justificar sus respuestas. Este aspecto puede relacionarse con los planteamientos de Daniel Cassany (2006), quien señala que la comprensión lectora requiere procesos constantes de revisión y reflexión sobre lo leído. Cuando los alumnos eran invitados a reconsiderar una respuesta incorrecta, debían volver al texto y analizar nuevamente la información disponible.

Por otra parte, las dificultades observadas en los alumnos que aún no concluyen su proceso de lectoescritura coinciden con los planteamientos de Emilia Ferreiro (1997), quien destaca que la apropiación de la lengua escrita constituye un proceso gradual. En estos estudiantes se observó que las dificultades lectoras continúan influyendo directamente en las posibilidades de comprensión.

Las respuestas abiertas también aportaron información relevante. Mientras que las preguntas de opción múltiple permitían identificar información explícita, las preguntas abiertas exigían un mayor nivel de elaboración. En este punto se evidenció que varios alumnos aún presentan dificultades para argumentar, explicar o desarrollar ideas propias a partir de la lectura.

Reflexión docente

Desde la perspectiva docente, esta actividad permitió confirmar que la retroalimentación individual constituye una estrategia valiosa para fortalecer la comprensión lectora. Al revisar las respuestas directamente con cada alumno fue posible identificar errores específicos y promover procesos de reflexión más profundos.

Asimismo, se observó que la posibilidad de corregir respuestas generó cambios positivos en la actitud de los estudiantes. Los alumnos comenzaron a comprender que las

actividades no consistían únicamente en entregar un trabajo terminado, sino en revisar, analizar y mejorar sus respuestas cuando fuera necesario.

Otro aspecto importante fue la identificación de diferencias significativas dentro del grupo. Mientras algunos estudiantes lograban resolver las actividades de manera autónoma, otros continuaban presentando dificultades relacionadas con la lectura y la comprensión. Esta situación reafirma la necesidad de continuar implementando estrategias diferenciadas que permitan atender las necesidades particulares de cada alumno.

La experiencia también permitió reconocer que las preguntas abiertas ofrecen información más rica sobre los procesos de comprensión que las preguntas cerradas. Aunque representan un mayor desafío para los estudiantes, permiten valorar con mayor claridad la manera en que construyen significado a partir de los textos.

Vinculación con la problemática identificada

Los resultados obtenidos durante esta intervención se relacionan directamente con la problemática detectada en el diagnóstico inicial. Aunque se observaron avances en la autonomía y en la utilización del texto como herramienta de consulta, persistieron dificultades relacionadas con la elaboración de respuestas propias y la comprensión profunda de las lecturas.

La actividad permitió identificar que algunos estudiantes continúan dependiendo de estrategias centradas en la búsqueda literal de información, mientras que otros comienzan a desarrollar procesos más reflexivos de comprensión. Esta información resulta relevante para el diseño de las siguientes intervenciones, ya que confirma la necesidad de continuar fortaleciendo habilidades inferenciales, argumentativas y críticas.

En consecuencia, la segunda aplicación de *La semilla y Estrellas voladoras* permitió obtener evidencia significativa sobre los avances del grupo y proporcionó elementos valiosos para orientar las actividades posteriores dentro de la propuesta de mejora de la comprensión lectora.

Intervención 4. Lectura “El ratón del granero”

Presentación de la actividad

Como parte de las acciones implementadas para fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado, se desarrolló la actividad denominada *El ratón del granero*. Para

esta intervención se mantuvo la estrategia que había mostrado resultados favorables en actividades anteriores, consistente en proporcionar a los estudiantes las lecturas impresas junto con las preguntas correspondientes. Esta decisión permitió optimizar el tiempo de trabajo dentro del aula y favorecer que los alumnos interactuaran directamente con los textos sin necesidad de copiar instrucciones o preguntas en sus cuadernos.

Al iniciar la sesión, los alumnos ya mostraban familiaridad con la dinámica de trabajo. Después de varias actividades de comprensión lectora, comprendían que debían leer un texto, analizar su contenido y responder una serie de preguntas relacionadas con la lectura. Esta familiaridad permitió que la organización de la actividad fuera más ágil y que los estudiantes se concentraran con mayor rapidez en el propósito de la sesión.

Se entregó a cada alumno la hoja de trabajo correspondiente y se les indicó que dispondrían de aproximadamente diez a quince minutos para leer la historia y responder las preguntas de manera individual. A diferencia de algunas actividades anteriores, esta lectura incluía tanto preguntas abiertas como preguntas cerradas, situación que representó un reto adicional para los estudiantes, ya que no todas las respuestas podían encontrarse de manera inmediata dentro del texto. (Ver anexo H)

Activación de conocimientos previos

Antes de comenzar la lectura, la actividad proponía una serie de preguntas iniciales orientadas a recuperar conocimientos previos y favorecer la comprensión del texto. Este momento resultó particularmente valioso, ya que permitió identificar las ideas y experiencias que los alumnos poseían antes de entrar en contacto con la historia.

Una de las preguntas hacía referencia al refrán “La avaricia rompe el saco”. Cuando se planteó al grupo si alguna vez habían escuchado esta expresión, la mayoría respondió negativamente. Algunos alumnos intentaron afirmar que sí la conocían; sin embargo, al solicitarles que explicaran su significado o mencionaran alguna situación donde la hubieran escuchado, reconocieron que realmente no estaban familiarizados con ella.

Esta situación permitió identificar que el concepto central de la lectura no formaba parte del vocabulario cotidiano de la mayoría del grupo. Desde la perspectiva de David Ausubel (1983), los conocimientos previos constituyen la base sobre la cual se construyen

los nuevos aprendizajes. Por ello, la ausencia de referentes relacionados con el concepto de avaricia representaba un desafío inicial para la comprensión profunda del texto.

Posteriormente se preguntó a los alumnos si alguna vez habían visto un ratón. En esta ocasión la respuesta fue inmediata y prácticamente grupal. La mayoría respondió afirmativamente y manifestó diversas reacciones relacionadas con sorpresa, miedo o desagrado. Esta participación evidenció que los alumnos contaban con experiencias previas relacionadas con el personaje principal de la historia.

La tercera pregunta hacía referencia al significado de la palabra “granero”. En este caso un alumno levantó la mano y comentó que se trataba de una bodega. A partir de esta respuesta se promovió la participación del resto del grupo para profundizar en el significado del término. Finalmente, otro estudiante logró identificar que se trataba de un espacio destinado al almacenamiento de granos, permitiendo construir colectivamente una definición más completa.

Desarrollo de la actividad

Después de recuperar los conocimientos previos, se procedió a realizar la lectura de manera grupal. Esta decisión permitió garantizar que todos los alumnos tuvieran acceso a la información y favoreció que pudieran seguir la historia de manera conjunta.

Una vez concluida la lectura comenzó la revisión de las preguntas. La dinámica consistió en leer cada cuestionamiento y solicitar la participación voluntaria de los alumnos para compartir las respuestas que habían elaborado. Esta estrategia permitió generar espacios de diálogo y análisis donde los estudiantes podían contrastar sus ideas con las de sus compañeros. Las primeras preguntas se relacionaban con información explícita del texto. Por ejemplo, cuando se preguntó qué había hecho el ratón para que cayeran más granos, la mayoría respondió correctamente que había roído la madera para agrandar el agujero. Estas respuestas mostraban que los alumnos podían localizar información literal dentro de la lectura sin mayores dificultades. Sin embargo, conforme avanzaban las preguntas comenzaron a aparecer situaciones que exigían un mayor nivel de análisis.

Situaciones significativas observadas

Uno de los momentos más relevantes de la actividad se presentó cuando los alumnos debían identificar qué adjetivo describía mejor al ratón. Entre las opciones se encontraban

palabras como valiente, trabajador, perezoso y avaricioso. La mayoría de los estudiantes eligió inicialmente las opciones “valiente” o “trabajador”. Estas respuestas llamaron la atención debido a que el propósito principal de la lectura era precisamente reflexionar sobre la avaricia. Al analizar las respuestas fue evidente que muchos alumnos no comprendían completamente el significado de la palabra “avaricioso”. Debido a ello, recurrían a conceptos más familiares para interpretar las acciones del personaje.

La situación dio origen a una discusión grupal donde se analizaron los significados de cada palabra. Los alumnos explicaron qué entendían por trabajador, valiente y perezoso. Sin embargo, cuando se les preguntó qué significaba ser avaricioso, aparecieron respuestas variadas y poco precisas.

Algunos alumnos asociaban la palabra con comer demasiado, mientras que otros la relacionaban con la pereza o la falta de trabajo. Fue necesario explicar que una persona avariciosa es aquella que, aun teniendo lo suficiente para satisfacer sus necesidades, siempre desea tener más. Después de esta explicación, los alumnos comenzaron a relacionar el concepto con las acciones del personaje principal y lograron identificar que efectivamente el ratón actuaba movido por la avaricia.

Otro momento significativo surgió cuando se preguntó qué era lo que realmente molestaba al ratón. Muchos alumnos respondieron que estaba molesto porque no había podido realizar el festín que había planeado. Sin embargo, al revisar nuevamente la lectura se observó que la molestia principal del personaje se relacionaba con la imposibilidad de compartir todo lo que había acumulado. Esta situación permitió que los estudiantes regresaran al texto, analizaran nuevamente la información y construyeran respuestas más precisas.

Participación de los alumnos

La participación del grupo fue constante durante toda la actividad. Los alumnos mostraron interés por responder las preguntas y compartir sus opiniones con el resto del grupo. Particularmente destacable fue la disposición para participar en la construcción colectiva del significado de palabras desconocidas. A medida que se desarrollaba la sesión, los estudiantes comenzaron a aportar ejemplos, experiencias y explicaciones que enriquecieron la comprensión de los conceptos trabajados.

También se observó una participación activa durante la resolución de las preguntas abiertas. Aunque varios alumnos tendían inicialmente a elaborar respuestas breves o demasiado literales, la intervención docente permitió ampliar sus razonamientos y promover respuestas más reflexivas.

Análisis pedagógico de la actividad

Las observaciones realizadas durante esta intervención permiten identificar avances importantes en el desarrollo de la comprensión lectora del grupo. Mientras que en actividades anteriores predominaba la recuperación literal de información, en esta ocasión aparecieron oportunidades para trabajar aspectos inferenciales relacionados con la interpretación de conceptos y la comprensión de intenciones de los personajes.

De acuerdo con Isabel Solé (1992), la comprensión lectora implica la capacidad de construir significados a partir de la interacción entre el lector y el texto. Las dificultades observadas con el concepto de avaricia muestran precisamente cómo la comprensión depende no solo de la lectura de palabras, sino también del conocimiento que los estudiantes poseen sobre determinados conceptos.

Asimismo, Daniel Cassany (2006) señala que comprender un texto implica interpretar información explícita e implícita. En esta actividad se observó que los alumnos podían recuperar datos concretos de la lectura; sin embargo, encontraban mayores dificultades cuando debían interpretar sentimientos, motivaciones o características de los personajes.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la discusión grupal y la mediación docente favorecen la construcción de nuevos aprendizajes. La explicación colectiva del concepto de avaricia constituye un ejemplo claro de cómo la interacción social contribuye a ampliar la comprensión de los estudiantes.

Por otra parte, los resultados obtenidos permiten identificar que varios alumnos continúan necesitando apoyo para generar respuestas abiertas. Aunque comprenden parte de la información, todavía muestran tendencia a elaborar respuestas breves o excesivamente literales, situación que confirma la necesidad de seguir fortaleciendo habilidades inferenciales y argumentativas.

Reflexión docente

Esta actividad permitió reconocer la importancia de recuperar conocimientos previos antes de iniciar una lectura. Las preguntas iniciales facilitaron identificar conceptos desconocidos y preparar a los alumnos para comprender mejor la historia. Asimismo, se observó que las preguntas abiertas proporcionan información mucho más rica sobre los procesos de comprensión que las preguntas cerradas. Gracias a ellas fue posible detectar dificultades relacionadas con el vocabulario, la interpretación de personajes y la construcción de significados.

La experiencia también confirmó que la mediación docente continúa siendo fundamental para favorecer la comprensión lectora. Cuando los alumnos enfrentaban conceptos desconocidos o interpretaciones erróneas, las preguntas de reflexión y el análisis grupal les permitían reconstruir sus respuestas y alcanzar una comprensión más profunda.

Vinculación con la problemática identificada

Los resultados obtenidos durante la actividad *El ratón del granero* guardan una relación directa con la problemática detectada en el diagnóstico inicial. Aunque los alumnos mostraron avances en la localización de información y en la participación durante las actividades de lectura, persistieron dificultades relacionadas con la comprensión de conceptos abstractos y la elaboración de respuestas más profundas.

La actividad permitió fortalecer habilidades relacionadas con la interpretación, el análisis y la reflexión sobre los textos. Asimismo, evidenció la necesidad de continuar desarrollando estrategias que favorezcan la ampliación del vocabulario y la comprensión inferencial. En consecuencia, esta intervención constituyó una experiencia significativa dentro del proceso de mejora de la comprensión lectora, ya que permitió que los alumnos avanzaran progresivamente de la simple recuperación de información hacia procesos más complejos de análisis e interpretación.

Intervención 5. Lectura “El zorro y la cigüeña”

Presentación de la actividad

Como parte de la secuencia de actividades diseñadas para fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado, se implementó la lectura denominada *El zorro y la*

cigüeña. Para este momento de la intervención, los estudiantes ya habían participado en diversas actividades similares, por lo que conocían la dinámica general de trabajo y mostraban una mayor disposición para involucrarse en los ejercicios de lectura y comprensión.

La actividad fue organizada bajo una modalidad de trabajo individual y autónomo. A diferencia de algunas experiencias anteriores donde fue necesario realizar lecturas grupales o acompañar constantemente a los alumnos durante el proceso, en esta ocasión se buscó que cada estudiante asumiera una mayor responsabilidad sobre la lectura, el análisis del texto y la resolución de las preguntas correspondientes. (Ver anexo I)

El propósito principal de esta intervención consistió en favorecer la comprensión lectora mediante preguntas que exigían no solamente recuperar información explícita, sino también interpretar mensajes, analizar situaciones y reflexionar sobre el significado de determinadas expresiones presentes dentro de la lectura.

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzó con la entrega de las hojas de trabajo correspondientes. Una vez que todos los alumnos contaban con su material, se les explicó que debían realizar la lectura de manera individual y posteriormente responder las preguntas contenidas en la actividad.

Los estudiantes recibieron la indicación de trabajar de forma autónoma y acudir al escritorio una vez que hubieran terminado tanto la lectura como la resolución de las preguntas. Esta dinámica permitió que cada alumno avanzara de acuerdo con su propio ritmo de trabajo y favoreció que la revisión se realizara de manera personalizada.

Durante los primeros minutos se observó que los alumnos comenzaron a leer y responder las preguntas sin presentar dificultades significativas. Sin embargo, mientras desarrollaban la actividad se realizó una breve intervención grupal para recordarles la importancia de leer cuidadosamente el texto antes de responder.

Se les explicó que las respuestas no debían construirse únicamente a partir de lo que ellos creían o suponían, sino que debían buscarse dentro de la propia lectura. Esta recomendación tuvo un efecto positivo, ya que después de escucharla varios alumnos comenzaron a revisar nuevamente el texto antes de responder algunas preguntas.

Aunque esta situación provocó que algunos estudiantes tardaran un poco más en concluir la actividad, también permitió que dedicaran mayor atención al contenido de la lectura y mejoraran la calidad de sus respuestas.

Situaciones significativas observadas

Uno de los aspectos más relevantes de esta intervención fue el incremento en la atención mostrada por los alumnos durante la lectura. En comparación con algunas actividades anteriores, se observó una mayor disposición para revisar el texto, buscar información y tratar de comprender lo que sucedía dentro de la historia. Durante la revisión individual comenzaron a identificarse situaciones que permitieron valorar con mayor profundidad los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes.

Una de las preguntas solicitaba que los alumnos dibujaran los recipientes utilizados por el zorro y la cigüeña para servir la comida. Aunque la consigna especificaba claramente que debían representarse ambos recipientes, algunos estudiantes dibujaban únicamente uno de ellos. Cuando se les invitaba a revisar nuevamente la pregunta, los alumnos identificaban por sí mismos el error y regresaban a completar la respuesta. Esta situación evidenció que, en muchos casos, la dificultad no se encontraba en la comprensión de la lectura, sino en la interpretación cuidadosa de las instrucciones.

Otro momento significativo apareció en las preguntas relacionadas con refranes y expresiones populares. Algunas consignas solicitaban interpretar frases como “Pagar con la misma moneda” o “El tramposo no puede protestar cuando le devuelven su trampita”.

Estas preguntas representaron un reto importante para los estudiantes, ya que requerían realizar interpretaciones más allá de la información explícita presentada en el texto.

Participación de los alumnos

La participación de los alumnos fue favorable durante toda la actividad. La mayoría trabajó de manera individual y mostró interés por concluir las tareas asignadas. Sin embargo, durante la revisión se observó una diferencia importante entre las respuestas relacionadas con información explícita y aquellas que requerían interpretación personal.

Cuando las preguntas solicitaban localizar datos concretos dentro de la lectura, los estudiantes respondían con relativa facilidad. Por el contrario, cuando debían explicar significados o interpretar expresiones, varios alumnos optaban por responder simplemente

“no sé” o “nunca lo he escuchado”. Esta situación fue particularmente evidente en la pregunta relacionada con la expresión “Pagar con la misma moneda”. Algunos alumnos escribían que no conocían la frase y consideraban que esa respuesta era suficiente para concluir la actividad. Ante esta situación se les invitaba a reflexionar sobre el posible significado de la expresión y a escribir aquello que ellos creían que podía representar. Aunque inicialmente mostraban inseguridad, la mayoría regresaba a su lugar e intentaba elaborar una respuesta propia.

Una situación similar ocurrió con la expresión “El tramposo no puede protestar cuando le devuelven su trampita”. Nuevamente varios alumnos manifestaban no comprender completamente la frase y evitaban responderla. Sin embargo, cuando se les animaba a analizar el contexto de la lectura y expresar una posible interpretación, comenzaban a construir respuestas más elaboradas.

Análisis pedagógico de la actividad

Las observaciones realizadas durante esta intervención permiten identificar avances importantes en el desarrollo de la comprensión lectora del grupo. Mientras que en actividades anteriores predominaba la búsqueda de respuestas literales, en esta ocasión varios alumnos comenzaron a mostrar una mayor disposición para regresar al texto, revisar información y corregir respuestas cuando se les señalaba algún error.

Desde los planteamientos de Isabel Solé (1992), comprender un texto implica construir significados y establecer relaciones entre la información leída y los conocimientos previos del lector. Precisamente las preguntas relacionadas con refranes y expresiones populares permitieron observar el nivel de desarrollo de esta capacidad.

Las dificultades encontradas para interpretar expresiones como “Pagar con la misma moneda” evidencian que los alumnos todavía requieren fortalecer habilidades inferenciales. Daniel Cassany (2006) señala que la comprensión lectora implica interpretar mensajes implícitos y construir significados que no siempre aparecen expresados de forma literal dentro del texto. En esta actividad quedó claro que este tipo de procesos continúa representando un desafío para una parte importante del grupo.

Asimismo, la tendencia de algunos estudiantes a responder “no sé” cuando enfrentaban preguntas abiertas puede analizarse desde los planteamientos de Vygotsky (1978). El autor

sostiene que los alumnos requieren oportunidades constantes de mediación para desarrollar habilidades más complejas. Cuando se les brindó acompañamiento mediante preguntas orientadoras, los estudiantes fueron capaces de generar respuestas que inicialmente consideraban imposibles de elaborar.

Otro aspecto relevante fue la interpretación de instrucciones. Las dificultades observadas en la pregunta relacionada con los recipientes muestran que algunos alumnos continúan necesitando fortalecer la lectura cuidadosa de consignas. Aunque comprendían la historia, no siempre analizaban completamente lo que se les estaba solicitando.

Reflexión docente

Esta actividad permitió identificar avances significativos en la actitud de los alumnos hacia las actividades de comprensión lectora. A diferencia de las primeras intervenciones, donde algunos estudiantes mostraban resistencia o dependían excesivamente de sus compañeros, en esta ocasión la mayoría asumió con mayor naturalidad la dinámica de trabajo.

Asimismo, se observó que los alumnos comenzaban a desarrollar hábitos relacionados con la revisión de respuestas y la consulta constante del texto. Este aspecto representa un avance importante, ya que demuestra una mayor conciencia sobre la necesidad de fundamentar las respuestas a partir de la información disponible.

Por otra parte, las dificultades detectadas en las preguntas abiertas confirmaron la necesidad de continuar fortaleciendo procesos inferenciales e interpretativos. Los estudiantes mostraron avances en la recuperación de información explícita, pero todavía requieren apoyo para expresar opiniones, interpretar mensajes y construir significados más profundos.

La experiencia también permitió comprobar que la retroalimentación individual continúa siendo una herramienta valiosa para promover la reflexión y mejorar la calidad de las respuestas elaboradas por los alumnos.

Vinculación con la problemática identificada

Los resultados obtenidos durante la lectura *El zorro y la cigüeña* guardan una estrecha relación con la problemática identificada en el diagnóstico inicial. Aunque los alumnos han mostrado avances progresivos en la comprensión de textos y en la localización de información, continúan presentando dificultades cuando deben interpretar mensajes implícitos o explicar significados complejos.

La actividad permitió trabajar habilidades relacionadas con la comprensión inferencial, la interpretación de expresiones y la reflexión sobre el contenido de los textos. Asimismo, proporcionó evidencia de que los alumnos comienzan a desarrollar una mayor disposición hacia la lectura y una actitud más participativa durante este tipo de actividades.

En consecuencia, esta intervención representó un avance significativo dentro de la propuesta de mejora de la comprensión lectora, ya que permitió continuar fortaleciendo capacidades que resultan fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes y para la comprensión cada vez más profunda de los textos escritos.

Intervención 6. Lectura “La paloma”

Presentación de la actividad

La última actividad implementada dentro de la propuesta de intervención para fortalecer la comprensión lectora fue la lectura denominada *La paloma*. A diferencia de las lecturas trabajadas anteriormente, esta actividad presentaba una característica particular: se trataba de un poema. La selección de este texto respondió al interés de observar cómo reaccionaban los alumnos ante una estructura diferente a la que habían trabajado durante las sesiones previas.

Hasta ese momento, las actividades habían estado centradas principalmente en cuentos y narraciones breves que relataban acontecimientos concretos y presentaban una secuencia clara de hechos. En contraste, el poema requería una lectura distinta, pues la información no aparecía de forma tan explícita y demandaba una mayor interpretación por parte de los estudiantes. Por ello, esta actividad representó una oportunidad para valorar el nivel de comprensión alcanzado por el grupo después de varias semanas de trabajo sistemático.

La lectura contaba con ocho preguntas de opción múltiple y tres preguntas abiertas. Esta combinación permitió valorar tanto la capacidad de los alumnos para localizar información específica como su habilidad para elaborar respuestas utilizando sus propias palabras. (Ver anexo J)

Desarrollo de la actividad

La sesión comenzó con la entrega de las hojas de trabajo. Al igual que en las actividades anteriores, se indicó a los alumnos que realizarían la lectura de manera individual y posteriormente responderían las preguntas correspondientes. Durante los primeros minutos,

los estudiantes comenzaron a leer el poema y a resolver las preguntas por cuenta propia. Aunque algunos mostraron cierta resistencia inicial debido al tipo de texto, la mayoría se dispuso a realizar la actividad sin presentar dificultades importantes.

Uno de los aspectos observados durante esta fase fue que las preguntas abiertas se encontraban escritas en letra cursiva. Esta situación recordó algunas dificultades presentadas en las primeras actividades de la intervención. Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en la lectura *El tesoro oculto*, en esta ocasión los alumnos mostraron una mayor disposición para intentar comprender las preguntas antes de solicitar ayuda.

Después de transcurrida una parte del tiempo asignado, la docente intervino para realizar una lectura grupal del poema. El objetivo de esta acción fue brindar una segunda oportunidad para analizar el texto y permitir que los alumnos verificaran la información que habían utilizado para responder las preguntas.

Posteriormente, la docente leyó cada una de las preguntas, pero esta vez se modificó la dinámica utilizada en actividades anteriores. No se permitió que los alumnos compartieran sus respuestas en voz alta ni que se generara una revisión colectiva. En lugar de ello, se les pidió que escucharan atentamente las preguntas y reflexionaran individualmente sobre si sus respuestas eran correctas o si consideraban necesario realizar alguna modificación.

Esta estrategia buscó promover una mayor autonomía y favorecer procesos de autoevaluación durante la resolución de la actividad.

Situaciones significativas observadas

Una de las primeras situaciones relevantes estuvo relacionada con la reacción de los alumnos ante el género textual trabajado. Aunque la mayoría realizó la actividad sin inconvenientes, fue evidente que algunos estudiantes mostraban menor familiaridad con los poemas que con los textos narrativos.

Esta diferencia se reflejó principalmente en la manera en que intentaban localizar información dentro del texto. Mientras que en los cuentos acostumbraban identificar personajes, acciones y acontecimientos concretos, en el poema debían prestar atención a descripciones, emociones y detalles expresados de manera menos directa. A pesar de esta dificultad inicial, los alumnos mostraron interés por comprender el contenido de la lectura y participaron activamente en la resolución de las preguntas.

Otro aspecto relevante fue la evolución observada respecto a la letra cursiva. Aunque algunos estudiantes todavía manifestaban ciertas dificultades para interpretar las preguntas escritas de esta forma, se percibió un esfuerzo mucho mayor por intentar comprenderlas antes de solicitar apoyo. Esta situación puede interpretarse como un avance significativo en comparación con las primeras actividades desarrolladas durante la intervención.

Participación de los alumnos

Las preguntas de opción múltiple fueron resueltas correctamente por la mayoría del grupo. Los estudiantes lograron identificar información explícita contenida en el poema y seleccionar las respuestas adecuadas sin presentar dificultades importantes.

Las preguntas abiertas, por el contrario, permitieron observar diferencias más marcadas en los niveles de comprensión alcanzados por los alumnos.

La primera pregunta solicitaba identificar el nombre de los niños mencionados en la lectura. Esta pregunta fue respondida correctamente por la mayoría de los estudiantes, lo que permitió confirmar que podían recuperar información explícita cuando esta aparecía claramente señalada dentro del texto.

La segunda pregunta hacía referencia a quién ayudaba a cuidar a la paloma. En este caso comenzaron a observarse algunas dificultades. Mientras una parte importante del grupo respondió correctamente que era la madre quien ayudaba en el cuidado de la paloma, otros alumnos interpretaron que eran los propios niños quienes realizaban esta acción.

Esta situación evidenció que algunos estudiantes aún presentaban dificultades para distinguir entre quienes reciben ayuda y quienes proporcionan dicha ayuda dentro de una narración o descripción.

La tercera pregunta solicitaba explicar cómo cuidaban los niños a la paloma. En esta ocasión se observaron respuestas de diferente nivel de complejidad. Algunos alumnos respondían únicamente que la cuidaban bien, sin proporcionar mayores detalles. Sin embargo, la mayoría logró elaborar respuestas más completas donde mencionaban acciones específicas como alimentarla, limpiar su herida o vendar su pata.

Estas respuestas permitieron identificar que varios estudiantes comenzaban a incorporar información proveniente de distintas partes del texto para construir respuestas más elaboradas.

Análisis pedagógico de la actividad

La actividad permitió observar avances importantes en los procesos de comprensión lectora desarrollados durante la intervención.

Desde la perspectiva de Isabel Solé (1992), comprender implica construir significados a partir de la interacción entre el lector y el texto. En esta actividad fue evidente que una parte considerable del grupo logró recuperar información explícita y utilizarla para responder adecuadamente las preguntas planteadas.

Asimismo, la diferencia observada entre las respuestas breves y las respuestas más elaboradas permite identificar distintos niveles de desarrollo en la comprensión lectora. Mientras algunos estudiantes continuaban limitándose a respuestas mínimas, otros comenzaban a integrar diversos elementos del texto para justificar sus ideas.

De acuerdo con Daniel Cassany (2006), comprender un texto implica ir más allá de la simple localización de información y requiere establecer relaciones entre distintas partes del contenido leído. Las respuestas más completas observadas durante esta actividad constituyen evidencia de que algunos alumnos comenzaban a desarrollar este tipo de habilidades.

Por otra parte, las dificultades encontradas en la pregunta relacionada con la madre que ayudaba a cuidar a la paloma muestran que algunos estudiantes todavía requieren fortalecer procesos inferenciales. Aunque la información estaba presente en el texto, fue necesario analizar cuidadosamente las relaciones entre los personajes para responder correctamente.

La decisión de realizar una segunda lectura grupal también puede interpretarse desde los planteamientos de Vygotsky (1978), quien destaca la importancia de la mediación docente para favorecer la construcción de aprendizajes. La lectura en voz alta permitió reforzar la comprensión y ofreció a los alumnos una nueva oportunidad para revisar sus respuestas antes de la evaluación individual.

Reflexión docente

Desde la perspectiva docente, esta actividad permitió observar avances significativos en comparación con las primeras intervenciones desarrolladas durante el proyecto.

Uno de los aspectos más relevantes fue el incremento en la autonomía de los alumnos. Mientras que al inicio de la intervención dependían constantemente de explicaciones

adicionales o del apoyo de sus compañeros, en esta ocasión fueron capaces de leer, analizar y responder gran parte de la actividad por sí mismos.

Asimismo, resultó especialmente significativo observar que los estudiantes mostraron mayor disposición para enfrentarse a textos con características distintas a las que estaban acostumbrados. Aunque inicialmente algunos manifestaron cierta resistencia al trabajar con un poema, lograron adaptarse a la dinámica y resolver la mayoría de las preguntas de manera satisfactoria.

La actividad también permitió confirmar que las preguntas abiertas continúan siendo una herramienta valiosa para identificar niveles reales de comprensión. A través de ellas fue posible reconocer qué alumnos únicamente recuperaban información básica y cuáles comenzaban a elaborar respuestas más profundas y argumentadas.

Vinculación con la problemática identificada

La lectura *La paloma* constituyó el cierre de la secuencia de actividades implementadas para fortalecer la comprensión lectora del grupo. Los resultados obtenidos permitieron observar avances en aspectos relacionados con la interpretación de textos, la elaboración de respuestas y la autonomía durante el trabajo individual.

Si bien persistieron algunas dificultades en determinados alumnos, especialmente en preguntas que requerían un mayor nivel de análisis, también fue posible identificar progresos importantes respecto a las primeras actividades de la intervención.

Los estudiantes mostraron una mayor disposición hacia la lectura, desarrollaron hábitos de revisión de respuestas y comenzaron a utilizar con mayor frecuencia la información contenida en los textos para fundamentar sus ideas. Estos avances sugieren que las actividades implementadas contribuyeron positivamente al fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora.

En consecuencia, la actividad *La paloma* permitió cerrar el proceso de intervención recuperando evidencias de aprendizaje, identificando avances concretos y confirmando la importancia de continuar promoviendo experiencias de lectura que favorezcan la interpretación, la reflexión y la construcción de significados dentro del aula.

Resultados

A partir del análisis de las actividades implementadas, es posible señalar que la propuesta fue pertinente y consistente con la problemática identificada. Las acciones desarrolladas respondieron a una necesidad real del grupo y permitieron observar avances parciales, dificultades persistentes y posibilidades de mejora.

La evaluación constituye uno de los procesos fundamentales dentro de la práctica docente, ya que proporciona información objetiva acerca del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes y permite fundamentar las decisiones pedagógicas que se implementarán para favorecer su desarrollo académico. En este sentido, realizar un diagnóstico inicial no solo implica conocer el número de aciertos obtenidos por los alumnos en una prueba, sino comprender cuáles son las habilidades que dominan, cuáles requieren fortalecerse y de qué manera esta información puede orientar la planificación de la enseñanza.

El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria establece que una de las competencias profesionales del docente consiste en evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizando instrumentos pertinentes para emitir juicios fundamentados que favorezcan la toma de decisiones educativas (SEP, 2012). Desde esta perspectiva, la evaluación deja de entenderse como un mecanismo exclusivamente calificativo para convertirse en una herramienta que permite comprender la realidad del grupo y diseñar intervenciones acordes con sus necesidades.

Esta competencia profesional estuvo presente desde el inicio de la intervención, ya que antes de diseñar cualquier estrategia fue necesario identificar objetivamente el nivel de comprensión lectora del grupo. Si únicamente se hubieran considerado las observaciones realizadas durante las clases, las decisiones pedagógicas habrían dependido de apreciaciones subjetivas. Por ello, resultó indispensable utilizar un instrumento estandarizado que permitiera conocer con mayor precisión el desempeño lector de los alumnos y establecer un punto de referencia para valorar posteriormente los avances alcanzados.

Una vez seleccionado el instrumento de evaluación y concluida la fase de diagnóstico, se llevó a cabo la primera aplicación de la prueba ACL 3 con los alumnos de tercer grado, grupo "B", con el propósito de identificar objetivamente el nivel de comprensión lectora que presentaban antes de implementar el plan de acción. Esta evaluación permitió complementar

la información obtenida durante las observaciones realizadas dentro del aula y proporcionó evidencias cuantitativas que fundamentaron el diseño de la intervención educativa.

Los resultados obtenidos permitieron identificar que el promedio grupal fue de 7.19 aciertos, equivalente a un decatipo promedio de 2.52. Desde una perspectiva estadística, estos resultados ubican al grupo en un nivel de desempeño inferior al esperado para alumnos que cursan el tercer grado de Educación Primaria, de acuerdo con los baremos establecidos por los autores del instrumento.

Tabla 5

Resultados generales de la primera aplicación de la prueba ACL 3

Indicador	Resultado
Alumnos evaluados	31
Reactivos del instrumento	25
Promedio grupal de aciertos	7.19
Promedio grupal de decatipo	2.52

Nota. *Elaboración propia con base en los resultados obtenidos durante la primera aplicación de la prueba ACL 3.*

Estos resultados constituyen un primer referente para comprender el nivel de desempeño del grupo; sin embargo, el promedio general únicamente ofrece una visión global del comportamiento de los estudiantes. Para obtener una interpretación más precisa fue necesario analizar la distribución de los alumnos en los diferentes decatipos.

Los resultados mostraron que 20 de los 31 alumnos, equivalentes al 64.5 % del grupo, se concentraban en los decatipos 1 y 2, considerados niveles bajos de comprensión lectora. Esta distribución permitió reconocer que las dificultades detectadas durante el diagnóstico no correspondían únicamente a casos particulares, sino que representaban una necesidad educativa de carácter grupal.

Tabla 6

Distribución de alumnos por decatipo durante la primera aplicación

Decatipo	Número de alumnos	Porcentaje
1	7	22.6 %
2	13	41.9 %
3	4	12.9 %

Decatipo	Número de alumnos	Porcentaje
4	4	12.9 %
5	2	6.5 %
6	0	0.0 %
7	1	3.2 %
8	0	0.0 %
9	0	0.0 %
10	0	0.0 %
Total	31	100 %

Nota. *Elaboración propia con base en los resultados obtenidos durante la primera aplicación de la prueba ACL 3.*

Al analizar la distribución anterior puede observarse que únicamente tres alumnos alcanzaron un desempeño igual o superior al decatipo 5, mientras que ningún estudiante logró ubicarse en los niveles 8, 9 o 10, considerados desempeños muy altos dentro de la escala de interpretación del instrumento. Esta situación evidenció un amplio margen de mejora para el grupo y confirmó la necesidad de implementar estrategias específicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora.

Más allá de los datos numéricos, los resultados permitieron comprender cómo se manifestaban estas dificultades dentro del trabajo cotidiano en el aula. Durante las primeras actividades fue frecuente observar que varios alumnos respondían correctamente cuando la información aparecía escrita de manera explícita dentro del texto; sin embargo, experimentaban mayores dificultades cuando las preguntas requerían establecer relaciones entre distintas ideas, interpretar información implícita o emitir una opinión fundamentada acerca de lo leído.

Esta situación coincide con lo planteado por Isabel Solé (1992), quien señala que comprender un texto implica construir significado mediante la interacción entre los conocimientos previos del lector y la información presentada. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no depende únicamente de la capacidad para reconocer palabras, sino de la posibilidad de relacionar ideas, formular hipótesis y elaborar interpretaciones propias.

Al contrastar esta aportación con los resultados obtenidos, fue posible reconocer que una parte importante del grupo había desarrollado principalmente habilidades relacionadas

con la recuperación de información explícita, mientras que los procesos de reorganización, inferencia y valoración crítica aún requerían fortalecerse. Esta información permitió orientar las decisiones pedagógicas posteriores y seleccionar actividades que favorecieran precisamente estos procesos.

De manera similar, Daniel Cassany (2006) explica que un lector competente no se limita a localizar información dentro del texto, sino que interpreta, analiza y utiliza lo leído para resolver situaciones nuevas. Esta concepción permitió comprender que el verdadero reto no consistía únicamente en incrementar el número de respuestas correctas obtenidas por los alumnos, sino en promover estrategias que favorecieran una comprensión cada vez más profunda y reflexiva.

Durante las observaciones realizadas antes de la intervención se identificó que algunos estudiantes copiaban literalmente fragmentos de las lecturas para responder las preguntas abiertas, mientras que otros escribían respuestas muy breves o dejaban espacios en blanco cuando no comprendían completamente el texto. Asimismo, varios alumnos solicitaban constantemente que se les explicaran nuevamente las instrucciones antes de comenzar las actividades. Estas conductas coincidieron plenamente con los resultados obtenidos mediante la prueba ACL 3 y fortalecieron la validez del diagnóstico realizado.

Otro aspecto relevante fue que algunos alumnos modificaban correctamente sus respuestas cuando se les invitaba a releer el texto. Este comportamiento permitió reconocer que las dificultades no estaban relacionadas con la falta de interés o disposición para aprender, sino con la ausencia de estrategias de comprensión lectora que les permitieran analizar con mayor profundidad la información presentada.

A partir de estos hallazgos se concluyó que el grupo requería experiencias de aprendizaje donde la lectura dejara de ser una actividad orientada únicamente a localizar respuestas y se convirtiera en un proceso de análisis, interpretación y reflexión. Por esta razón, las actividades integradas dentro del plan de acción fueron diseñadas para promover progresivamente procesos de comprensión de mayor complejidad, incorporando preguntas abiertas, análisis de vocabulario, elaboración de inferencias, interpretación de personajes y reflexión sobre el contenido de los textos.

En consecuencia, la primera aplicación de la prueba ACL 3 no debe interpretarse únicamente como una evaluación diagnóstica, sino como el punto de partida que permitió fundamentar toda la intervención educativa. La información obtenida mediante este instrumento orientó la selección de estrategias didácticas, permitió establecer metas de aprendizaje realistas y proporcionó los criterios necesarios para valorar posteriormente los avances alcanzados mediante la segunda aplicación del instrumento.

Reflexión del diagnóstico por niveles de comprensión

El análisis de los cuatro niveles evaluados por la prueba ACL 3 permitió comprender que las principales dificultades del grupo no estaban relacionadas con la capacidad para leer palabras o reconocer información explícita, sino con procesos cognitivos de mayor complejidad como reorganizar información, realizar inferencias y emitir juicios críticos.

Esta información resultó determinante para el diseño del plan de acción, ya que permitió establecer objetivos específicos para cada uno de los niveles de comprensión y seleccionar estrategias didácticas acordes con las necesidades reales de los alumnos. De esta manera, las actividades implementadas durante la intervención fueron organizadas de manera progresiva, buscando fortalecer inicialmente la comprensión literal para posteriormente favorecer procesos reorganizativos, inferenciales y críticos.

En consecuencia, el análisis por niveles de comprensión no solo permitió interpretar los resultados obtenidos durante la evaluación diagnóstica, sino que constituyó el principal referente para orientar la intervención pedagógica y establecer los criterios que posteriormente permitirían valorar los avances alcanzados mediante la segunda aplicación de la prueba ACL 3.

Una vez implementadas las actividades contempladas en el plan de acción, se realizó la segunda aplicación de la prueba ACL 3, con el propósito de identificar los avances alcanzados por los alumnos después de la intervención educativa y valorar el impacto de las estrategias diseñadas para favorecer la comprensión lectora. Esta evaluación permitió comparar objetivamente el desempeño del grupo respecto al diagnóstico inicial y analizar los cambios obtenidos en los diferentes niveles de comprensión evaluados por el instrumento.

La segunda aplicación se llevó a cabo bajo condiciones similares a las de la evaluación diagnóstica, procurando que todos los alumnos comprendieran las instrucciones y

dispusieran del tiempo necesario para responder el instrumento de manera individual. En esta ocasión participaron 30 alumnos, debido a que uno de los estudiantes no asistió el día de la evaluación, por lo que sus resultados no pudieron incorporarse al análisis comparativo.

La prueba ACL 3 mantuvo la misma estructura utilizada durante el diagnóstico inicial, evaluando la comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica, lo que permitió realizar una comparación válida entre ambas aplicaciones. La utilización del mismo instrumento fortaleció la confiabilidad de los resultados, ya que las diferencias observadas pueden atribuirse al proceso de intervención y no a cambios en el instrumento de evaluación.

Los resultados obtenidos evidenciaron una mejora general en el desempeño del grupo. El promedio de aciertos aumentó de manera significativa respecto a la primera aplicación, alcanzando 9.23 respuestas correctas de un total de 25 reactivos, mientras que el decatipo promedio pasó de 2.52 a 3.37.

Tabla 7

Resultados generales de la segunda aplicación de la prueba ACL 3

Indicador	Resultado
Alumnos evaluados	30
Reactivos del instrumento	25
Promedio grupal de aciertos	9.23
Promedio grupal de decatipo	3.37

Nota. *Elaboración propia con base en los resultados obtenidos durante la segunda aplicación de la prueba ACL 3.*

Los datos anteriores muestran que el grupo incrementó su promedio en 2.04 aciertos respecto a la evaluación diagnóstica. Aunque este incremento pudiera parecer pequeño si únicamente se observa el número de respuestas correctas, desde una perspectiva pedagógica representa un avance importante, ya que refleja el fortalecimiento gradual de habilidades relacionadas con la comprensión de textos escritos.

De igual manera, el incremento del decatipo promedio constituye un indicador relevante. Como se explicó anteriormente, el decatipo es una medida estandarizada obtenida mediante los baremos de la prueba ACL 3, por lo que un aumento dentro de esta escala representa un avance en el nivel de desempeño lector esperado para alumnos del mismo grado escolar. En consecuencia, el cambio observado no solo implica responder correctamente un

mayor número de preguntas, sino desarrollar progresivamente habilidades de comprensión que permiten interpretar, analizar y utilizar la información contenida en los textos.

Sin embargo, el promedio grupal únicamente ofrece una visión general del comportamiento del grupo. Para comprender con mayor precisión los avances alcanzados fue necesario analizar nuevamente la distribución de los alumnos dentro de los diferentes niveles de desempeño representados por los decatipos.

Tabla 8

Distribución de alumnos por decatipo durante la segunda aplicación

Decatipo	Número de alumnos	Porcentaje
1	3	10.0 %
2	6	20.0 %
3	9	30.0 %
4	7	23.3 %
5	1	3.3 %
6	3	10.0 %
7	0	0.0 %
8	1	3.3 %
9	0	0.0 %
10	0	0.0 %
Total	30	100 %

Nota. Elaboración propia con base en los resultados obtenidos durante la segunda aplicación de la prueba ACL 3.

La distribución de los decatipos evidencia un cambio importante respecto a la evaluación diagnóstica. Mientras que en la primera aplicación la mayor parte de los estudiantes se concentraba en los niveles 1 y 2, en esta segunda evaluación la mayoría se ubicó en los decatipos 3 y 4, los cuales reúnen a más de la mitad del grupo. Este desplazamiento permite afirmar que los alumnos avanzaron hacia niveles de comprensión lectora más cercanos a lo esperado para su grado escolar.

Otro aspecto que merece destacarse es la aparición de estudiantes en el decatipo 6 y en el decatipo 8, niveles que prácticamente no se registraban durante la evaluación inicial. Aunque el número de alumnos en estos niveles todavía es reducido, su presencia demuestra

que algunos estudiantes lograron desarrollar habilidades de comprensión significativamente superiores a las observadas al inicio de la intervención.

Desde una perspectiva educativa, estos resultados reflejan que el aprendizaje no ocurrió de manera uniforme, sino que cada alumno avanzó conforme a sus posibilidades, ritmo de aprendizaje y participación durante las actividades. Este comportamiento es consistente con lo señalado por Vigotsky (1979), quien explica que el aprendizaje ocurre mediante procesos graduales de construcción apoyados por la interacción con otros y por la mediación del docente. En consecuencia, era esperable que algunos estudiantes mostraran avances más rápidos que otros, sin que ello disminuya la importancia del progreso alcanzado por el grupo en su conjunto.

Durante el desarrollo de las actividades fue posible observar cambios importantes en la manera en que los alumnos enfrentaban las lecturas. En las primeras sesiones era frecuente que buscaran responder inmediatamente las preguntas sin analizar completamente el texto. Conforme avanzó la intervención, comenzaron a releer los párrafos cuando encontraban dudas, comparaban sus respuestas con la información presentada y mostraban una actitud más reflexiva antes de entregar sus trabajos.

Uno de los cambios más significativos se presentó en el tratamiento del vocabulario. Durante las primeras actividades palabras desconocidas representaban un obstáculo para comprender el contenido de las lecturas. Sin embargo, hacia el final de la intervención varios alumnos comenzaron a deducir el significado de nuevos términos utilizando el contexto del texto, reduciendo la necesidad de solicitar apoyo constante para comprender determinadas expresiones.

Asimismo, las respuestas abiertas mostraron una evolución importante. Al inicio predominaban contestaciones muy breves, respuestas copiadas literalmente del texto o espacios sin responder. Durante la segunda aplicación fue posible observar que un mayor número de alumnos elaboró respuestas completas, justificó sus ideas y utilizó información del texto para fundamentar sus argumentos. Este cambio representa uno de los principales indicadores del fortalecimiento de la comprensión lectora, ya que evidencia que los estudiantes comenzaron a construir significados propios a partir de la información leída.

Otro aspecto relevante fue el incremento en la autonomía para resolver las actividades. En comparación con las primeras sesiones, los alumnos mostraron mayor seguridad para revisar nuevamente las lecturas antes de responder y aceptaron las observaciones realizadas durante la revisión individual como una oportunidad para mejorar sus respuestas. Este comportamiento evidencia el desarrollo de estrategias metacognitivas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, aspecto fundamental para la formación de lectores competentes.

No obstante, los resultados también permitieron identificar que algunos estudiantes continuaban presentando dificultades para responder preguntas correspondientes a los niveles inferencial y crítico. En diversas ocasiones todavía era necesario orientar a los alumnos para que justificaran sus respuestas o profundizaran en el análisis de las situaciones planteadas dentro de las lecturas. Esta situación demuestra que la comprensión lectora constituye un proceso complejo cuyo desarrollo requiere continuidad y experiencias sistemáticas de lectura a lo largo de toda la Educación Primaria.

Desde la perspectiva de Isabel Solé (1992), el desarrollo de la comprensión lectora exige que los alumnos participen de manera constante en situaciones donde interpreten, analicen y reflexionen sobre distintos tipos de textos. En este sentido, los resultados obtenidos durante la segunda aplicación permiten afirmar que las actividades implementadas favorecieron avances importantes; sin embargo, también ponen de manifiesto la necesidad de continuar fortaleciendo estas habilidades mediante estrategias permanentes que consoliden los aprendizajes alcanzados.

Finalmente, la segunda aplicación de la prueba ACL 3 permitió confirmar que la intervención educativa produjo cambios favorables en el desempeño lector del grupo. Los resultados obtenidos muestran una mejora tanto en los indicadores cuantitativos como en las evidencias observadas durante el trabajo cotidiano en el aula, lo que permite afirmar que las estrategias implementadas respondieron de manera pertinente a las necesidades detectadas durante el diagnóstico inicial. Estos hallazgos constituyen el punto de partida para realizar el análisis comparativo entre ambas aplicaciones, el cual permitirá valorar con mayor profundidad el impacto general del plan de acción sobre la comprensión lectora de los estudiantes.

La evaluación de una intervención educativa no debe limitarse a describir los resultados obtenidos al finalizar el proceso, sino que requiere comparar sistemáticamente la situación inicial con el estado alcanzado después de implementar las estrategias didácticas. Desde esta perspectiva, la comparación entre la primera y la segunda aplicación de la prueba ACL 3 permitió valorar objetivamente los cambios que experimentó el grupo en el desarrollo de la comprensión lectora y determinar el impacto de las actividades implementadas durante el plan de acción.

De acuerdo con Perrenoud (2004), la evaluación adquiere un carácter formativo cuando proporciona información que permite comprender el progreso de los estudiantes y orientar nuevas decisiones pedagógicas. En consecuencia, la segunda aplicación de la prueba ACL 3 no tuvo como finalidad asignar una calificación final, sino identificar los avances logrados después de la intervención y reconocer aquellos aspectos que aún requerían fortalecerse.

Los resultados obtenidos muestran que el grupo presentó una evolución favorable en los indicadores generales de comprensión lectora. Mientras que en la primera aplicación el promedio grupal fue de 7.19 aciertos, en la segunda evaluación el promedio aumentó a 9.23 aciertos, lo que representa un incremento de 2.04 reactivos correctamente respondidos por alumno en promedio.

Asimismo, el decatipo promedio pasó de 2.52 a 3.37, reflejando un desplazamiento progresivo hacia niveles superiores de desempeño dentro de la escala estandarizada del instrumento.

Tabla 9

Comparación de resultados generales entre la primera y segunda aplicación de la prueba ACL 3

Indicador	Primera aplicación	Segunda aplicación	Diferencia
Alumnos evaluados	31	30	-1
Reactivos	25	25	—
Promedio de aciertos	7.19	9.23	+2.04
Promedio de decatipo	2.52	3.37	+0.85

Nota. *Elaboración propia con base en los resultados obtenidos durante ambas aplicaciones de la prueba ACL 3.*

El incremento observado en ambos indicadores representa una mejora importante en el desempeño general del grupo. Aunque el promedio alcanzado aún se encuentra por debajo

de los niveles más altos establecidos por los baremos del instrumento, los resultados evidencian que los alumnos desarrollaron progresivamente habilidades de comprensión lectora durante el periodo de intervención.

Sin embargo, el análisis adquiere mayor significado cuando se observa la distribución de los alumnos por decatipo.

Tabla 10

Comparación de la distribución de alumnos por decatipo

Decatipo	Primera aplicación	Segunda aplicación
1	7	3
2	13	6
3	4	9
4	4	7
5	2	1
6	0	3
7	1	0
8	0	1
9	0	0
10	0	0

Nota: elaboración propia.

El análisis de esta distribución permite identificar uno de los cambios más importantes obtenidos durante la intervención. En la evaluación diagnóstica, la mayor parte del grupo se concentraba en los decatipos 1 y 2, donde se ubicaban 20 alumnos, equivalentes al 64.5 % del total del grupo. Después de implementar el plan de acción, únicamente 9 estudiantes permanecieron en estos niveles, representando aproximadamente el 30 % de los alumnos evaluados.

Esta disminución refleja que un número importante de estudiantes logró avanzar hacia niveles de desempeño superiores, especialmente hacia los decatipos 3 y 4, donde ahora se concentra la mayoría del grupo. Además, durante la segunda aplicación aparecieron alumnos en el decatipo 6 y un estudiante alcanzó el decatipo 8, niveles que prácticamente no se registraban durante el diagnóstico inicial.

Estos cambios permiten afirmar que la intervención favoreció un desplazamiento progresivo del grupo hacia niveles de comprensión lectora más elevados. Aunque los resultados muestran que aún existen alumnos con áreas de oportunidad importantes, también evidencian que las estrategias implementadas produjeron avances medibles y consistentes.

Desde una perspectiva pedagógica, estos resultados coinciden con las observaciones realizadas durante el desarrollo de las actividades. Conforme avanzaba la intervención, fue posible identificar que los alumnos comenzaron a releer los textos con mayor frecuencia antes de responder, consultaban nuevamente la lectura cuando surgían dudas y mostraban mayor disposición para justificar sus respuestas utilizando información contenida en el texto.

Uno de los cambios más significativos se observó en la actitud de los estudiantes frente a las preguntas abiertas. Durante las primeras actividades era frecuente que respondieran únicamente con una palabra o copiaran literalmente fragmentos de la lectura. Sin embargo, conforme se desarrollaron actividades como *El ratón del granjero*, *El zorro y la cigüeña* y *La paloma*, varios alumnos comenzaron a elaborar respuestas más completas y a fundamentar sus opiniones utilizando evidencias obtenidas del texto.

Otro aspecto relevante fue el fortalecimiento del vocabulario. Durante las primeras sesiones palabras como *luciérnagas*, *granero* o *avaricia* representaban obstáculos importantes para comprender las lecturas. Conforme avanzó la intervención, los estudiantes comenzaron a utilizar estas palabras con mayor naturalidad y a deducir el significado de nuevos términos a partir del contexto, reduciendo progresivamente la dependencia del apoyo docente.

Los avances observados también se reflejaron en la autonomía con la que los alumnos resolvían las actividades. Mientras que al inicio solicitaban constantemente la confirmación de sus respuestas, en las últimas sesiones mostraban mayor seguridad para revisar nuevamente la lectura, identificar sus errores y corregirlos antes de entregar su trabajo. Este cambio representa un indicador importante del desarrollo de estrategias de autorregulación durante la comprensión lectora.

No obstante, la comparación entre ambas aplicaciones también permitió identificar que algunos estudiantes continuaban presentando dificultades en los niveles inferencial y crítico. Esto demuestra que la comprensión lectora constituye una habilidad compleja cuyo

desarrollo requiere procesos sistemáticos y permanentes de enseñanza, por lo que una intervención de corta duración difícilmente puede resolver todas las necesidades detectadas.

Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos no deben interpretarse únicamente como un incremento en el número de respuestas correctas, sino como evidencia del desarrollo gradual de habilidades relacionadas con la interpretación, el análisis y la reflexión sobre los textos. El progreso observado confirma la pertinencia de las estrategias implementadas y demuestra que una intervención planificada, fundamentada y contextualizada puede generar cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, la comparación entre ambas aplicaciones permitió comprobar que el diagnóstico inicial orientó adecuadamente el diseño del plan de acción. Las actividades implementadas respondieron directamente a las necesidades detectadas y favorecieron avances tanto cuantitativos como cualitativos en la comprensión lectora del grupo. En consecuencia, los resultados obtenidos respaldan el logro de los propósitos planteados para la intervención y evidencian la importancia de continuar promoviendo estrategias sistemáticas de lectura que favorezcan el desarrollo de habilidades cada vez más complejas.

La integración del enfoque curricular de Lenguajes, la mediación pedagógica y la reflexión sobre la práctica permitieron que la intervención tuviera sentido pedagógico. Las actividades aplicadas no solo buscaron mejorar respuestas en ejercicios de lectura, sino comprender cómo los alumnos se relacionaban con los textos y qué apoyos necesitaban para avanzar.

En relación con los criterios 15 al 18 de la rúbrica institucional, este apartado evidencia la pertinencia de la propuesta, la vinculación curricular, las competencias desplegadas durante la ejecución y el análisis detallado de las secuencias de actividades. La segunda parte del desarrollo permitirá profundizar en los recursos utilizados, el seguimiento de la propuesta, la evaluación de resultados y las áreas de mejora identificadas.

La intención de este análisis no consiste únicamente en afirmar si las actividades funcionaron o no, sino en explicar por qué algunos recursos favorecieron el desempeño lector de los alumnos, qué dificultades limitaron el alcance de la intervención y qué decisiones pedagógicas se tomaron a partir de la observación del grupo. Desde esta perspectiva, la

evaluación de la propuesta se comprende como un proceso reflexivo que permite reconocer avances, limitaciones y nuevas rutas de mejora para fortalecer la práctica profesional.

Durante la aplicación de las actividades se identificó que la comprensión lectora no mejora de forma inmediata, sino a través de prácticas constantes, materiales adecuados, mediación pedagógica y retroalimentación oportuna. Por ello, el análisis de esta segunda parte considera las condiciones reales del grupo, los niveles de desempeño observados, los recursos empleados y la respuesta de los alumnos ante las estrategias implementadas.

Pertinencia en el uso de diferentes recursos

La pertinencia de los recursos utilizados durante la intervención se valoró a partir de la relación entre los materiales seleccionados, el nivel lector del grupo y los propósitos de cada actividad. En el caso del grupo de 3° “B”, los recursos debían favorecer la práctica de la lectura, la localización de información explícita, el desarrollo de inferencias sencillas y la participación progresiva de los alumnos. Por esta razón, se utilizaron lecturas breves, hojas impresas, preguntas de opción múltiple, ejercicios en libreta, lectura proyectada y momentos de lectura guiada.

Al inicio de la intervención, se observó que no todos los recursos tenían el mismo impacto en el grupo. La lectura proyectada, por ejemplo, permitió continuar una actividad cuando no se contaba con el material impreso para todos los alumnos, pero también evidenció una limitación importante: los estudiantes no avanzaban al mismo ritmo lector. Algunos alumnos necesitaban regresar al texto para localizar información, mientras que otros terminaban antes y comenzaban a distraerse. Esta experiencia permitió reconocer que, para un grupo con ritmos de lectura diferentes, el material individual resulta más pertinente que la proyección colectiva cuando se busca evaluar comprensión.

Otro recurso que generó dificultad fue la lectura escrita en letra cursiva durante la actividad “El tesoro oculto”. Aunque el texto podía ser adecuado en contenido, su presentación gráfica representó una barrera para algunos alumnos, especialmente para quienes aún presentaban dificultades en fluidez y reconocimiento de palabras. Esta situación permitió comprender que la pertinencia de un recurso no depende únicamente del tema o del propósito de la actividad, sino también de su accesibilidad para los estudiantes.

En contraste, las hojas impresas utilizadas en actividades como “La semilla” y “Estrellas voladoras” resultaron más funcionales porque permitieron que cada alumno regresara al texto cuando lo necesitara. Este recurso favoreció la autonomía, disminuyó la dependencia hacia el apoyo directo y permitió observar con mayor claridad los procesos de comprensión de cada estudiante. Además, las preguntas de opción múltiple facilitaron que los alumnos se concentraran en la lectura y en la selección de respuestas, sin que la escritura extensa se convirtiera en una barrera adicional.

Las preguntas de opción múltiple fueron pertinentes para el momento de intervención porque el diagnóstico había mostrado que la mayoría de los alumnos se encontraba en un nivel literal de comprensión lectora. En este sentido, antes de exigir respuestas abiertas o argumentaciones amplias, era necesario fortalecer la identificación de información y el análisis de opciones. No obstante, se reconoció que este recurso debía utilizarse como un medio de transición y no como el único procedimiento de evaluación, ya que la comprensión inferencial también requiere que los alumnos expliquen, justifiquen y expresen sus ideas.

La lectura guiada utilizada en “El ratón granjero” también fue un recurso pertinente debido a las características del grupo. Cuando los alumnos se encontraban dispersos o mostraban dificultad para iniciar la actividad de manera autónoma, la intervención pedagógica directa permitió organizar la atención, modelar la lectura y orientar la comprensión. Esta estrategia fue especialmente útil para los estudiantes que necesitaban apoyo para seguir el texto y comprender vocabulario o situaciones presentes en la lectura.

El trabajo en libreta permitió conservar evidencias del proceso de los alumnos, pero también mostró algunas limitaciones. En varios casos, los estudiantes tardaban demasiado en copiar preguntas o en organizar sus respuestas, lo que disminuía el tiempo real destinado a la comprensión del texto. Por ello, se identificó que, para futuras aplicaciones, sería más conveniente entregar formatos impresos con preguntas organizadas, dejando la libreta para reflexiones breves, registro de palabras nuevas o corrección de respuestas

Tabla 11.

Síntesis de resultados de aplicación de las actividades.

Recurso utilizado	Actividad en la que se empleó	Pertinencia observada	Limitación identificada	Decisión docente
Lectura proyectada	El tesoro oculto	Permitió continuar la actividad cuando no se	No todos los alumnos leían al mismo ritmo;	Priorizar materiales impresos para

Texto en letra cursiva	El tesoro oculto	contaba con copias individuales. Permitió identificar una barrera real de acceso al texto. Favorecieron autonomía y consulta individual del texto. Facilitaron la participación y permitieron identificar comprensión literal e inferencial inicial.	algunos necesitaban regresar al texto. Dificultó la lectura para alumnos con baja fluidez.	actividades de comprensión.
Hojas impresas	La semilla, Estrellas voladoras, El ratón granjero	Facilitaron la participación y permitieron identificar comprensión literal e inferencial inicial. Ayudó a focalizar la atención y modelar estrategias de comprensión.	Requieren organización previa de materiales.	Seleccionar textos con letra clara y adecuada al grado. Mantener este recurso como principal apoyo en comprensión lectora.
Preguntas de opción múltiple	La semilla, Estrellas voladoras, El zorro y la cigüeña	Permitió registrar respuestas y observaciones.	Algunos alumnos podían responder por descarte o azar.	Complementarlas con justificación oral o escrita.
Lectura guiada	El ratón granjero		Puede generar dependencia si se usa en exceso.	Utilizarla como apoyo gradual y retirarla progresivamente.
Trabajo en libreta	El tesoro oculto y retroalimentaciones		Copiar preguntas consumió tiempo de comprensión.	Usar formatos impresos y reservar la libreta para reflexión.

Nota: *elaboración propia.*

El análisis de los recursos permitió comprender que la selección de materiales debe realizarse a partir de las condiciones reales del grupo. En este caso, los recursos más pertinentes fueron aquellos que ofrecieron claridad, acceso individual al texto, preguntas estructuradas y posibilidad de retroalimentación. Por el contrario, los recursos que aumentaron la carga de trabajo mecánico o dificultaron el acceso al texto limitaron el desempeño de los alumnos.

Procedimientos realizados para el seguimiento de la propuesta de mejora

El seguimiento de la propuesta se realizó mediante la observación directa del desempeño de los alumnos, la revisión de productos escritos, la retroalimentación grupal y el registro de avances identificados durante la aplicación de las actividades. Aunque no se contó inicialmente con una sistematización formal completa, se recuperaron evidencias a partir de los trabajos de los estudiantes, las respuestas observadas durante la clase y las dificultades que surgieron en cada sesión.

El primer procedimiento de seguimiento fue la observación pedagógica. Durante cada actividad, se identificó cómo los alumnos se acercaban al texto, qué tipo de preguntas les generaban mayor dificultad, qué estudiantes requerían apoyo constante y qué estrategias favorecían mayor participación. Esta observación permitió tomar decisiones inmediatas, como intervenir con lectura guiada cuando el grupo se encontraba disperso o realizar retroalimentación colectiva cuando se detectaban errores frecuentes.

El segundo procedimiento consistió en la revisión de los trabajos realizados por los alumnos. A través de las respuestas registradas en hojas o libretas fue posible identificar si los estudiantes localizaban información explícita, si seleccionaban respuestas coherentes con el texto y si lograban inferir información sencilla. Este procedimiento fue importante porque permitió analizar el desempeño real de los alumnos más allá de la participación oral.

El tercer procedimiento fue la retroalimentación grupal. Después de algunas actividades, se revisaron las respuestas con el grupo para identificar aciertos, corregir errores y explicar por qué una opción era más adecuada que otra. Esta estrategia permitió transformar la evaluación en un momento de aprendizaje, ya que los alumnos podían comparar sus respuestas, escuchar explicaciones y reconocer estrategias para volver al texto.

El cuarto procedimiento fue la comparación entre actividades. Se observó que los alumnos respondían mejor a ciertos formatos, particularmente a las preguntas de opción múltiple, y que mostraban mayor dificultad ante preguntas abiertas. Esta comparación permitió identificar que el grupo necesitaba avanzar gradualmente de la comprensión literal hacia la inferencial, sin exigir de manera inmediata respuestas amplias que aún no estaban preparados para elaborar.

A partir de los procedimientos de seguimiento, se construyó una valoración cualitativa del avance del grupo. Se identificaron tres niveles generales de desempeño: alumnos con avance favorable, alumnos con avance moderado y alumnos con avance limitado. Esta clasificación no tuvo la finalidad de etiquetar a los estudiantes, sino de reconocer la necesidad de implementar apoyos diferenciados.

Tabla 12*Niveles de desempeño.*

Nivel de seguimiento	Características observadas	Necesidad pedagógica identificada
Avance favorable	Alumnos que respondieron con mayor seguridad, localizaron información y comenzaron a realizar inferencias sencillas.	Proponer preguntas abiertas breves y justificar respuestas.
Avance moderado	Alumnos que respondieron preguntas literales y algunas inferenciales con apoyo o mediante opciones múltiples.	Mantener lectura guiada parcial y ejercicios de inferencia progresiva.
Avance limitado	Alumnos con dificultades de lectura, baja fluidez o proceso de lectoescritura inconcluso.	Brindar acompañamiento individual, textos más breves y apoyo en decodificación.

Nota: elaboración propia.

El seguimiento también permitió identificar que el comportamiento del grupo influía en los resultados de las actividades. Cuando los alumnos se encontraban dispersos, la comprensión disminuía y las respuestas tendían a ser apresuradas. Por ello, se comprendió que el seguimiento de una propuesta de comprensión lectora no debe limitarse a revisar respuestas, sino también considerar la disposición, la atención y las condiciones del ambiente de aula.

Como parte del seguimiento, se diseñó una lista de cotejo para valorar elementos básicos de comprensión lectora durante las actividades. Este instrumento se construyó a partir de las necesidades observadas en el grupo y permitió organizar de manera más clara los aspectos que debían atenderse durante la intervención.

Evaluación de las actividades realizadas

La evaluación de la propuesta se realizó desde un enfoque formativo, considerando que el propósito principal no era asignar una calificación, sino identificar avances, dificultades y áreas de oportunidad en el desarrollo de la comprensión lectora. La evaluación se basó en la observación de desempeño, el análisis de respuestas, la comparación entre actividades y la reflexión docente.

A partir de la intervención, se identificó una mejora parcial en el grupo. De acuerdo con sus observaciones, aproximadamente el 60% de los alumnos mostró algún avance en la realización de actividades lectoras, aunque el logro alcanzado representó cerca del 30% de lo que se esperaba desarrollar a mediano plazo. Esta valoración resulta coherente con el tiempo de intervención disponible, ya que la comprensión lectora requiere continuidad y práctica diaria.

Los alumnos con mayor dominio lector fueron quienes presentaron avances más notorios. Estos estudiantes lograron responder con mayor seguridad preguntas de opción múltiple, localizar información y comenzar a interpretar datos implícitos. En algunos casos, también participaron con mayor disposición durante la retroalimentación grupal.

Los alumnos con desempeño medio mostraron avances moderados. En general, pudieron responder preguntas literales y algunas inferenciales cuando contaban con opciones de respuesta o con apoyo pedagógico. Este grupo requiere continuar trabajando estrategias como subrayar información, volver al texto y explicar oralmente sus respuestas.

Los alumnos con rezago lector o proceso de lectoescritura inconcluso mostraron avances más limitados. En estos casos, las dificultades no se relacionaban únicamente con la comprensión, sino también con la fluidez, la decodificación y la seguridad para leer. Por ello, se reconoció que estos estudiantes requieren estrategias diferenciadas antes de exigirles desempeños inferenciales complejos.

Tabla 13

Avances y dificultades detectadas por grupos de desempeño.

Grupo de desempeño	Avance observado	Dificultades persistentes	Acción sugerida
Alumnos con mayor dominio lector	Mejoraron en preguntas inferenciales sencillas y mostraron mayor seguridad.	Necesitan justificar mejor sus respuestas.	Incluir preguntas abiertas breves y explicación oral.
Alumnos con desempeño medio	Respondieron mejor las preguntas de opción múltiple y localizaron información explícita.	Dificultad para inferir sin apoyo.	Trabajar inferencias con pistas y modelado docente.
Alumnos con rezago lector	Mostraron pequeños avances en seguimiento de lectura y participación.	Baja fluidez, inseguridad y lectoescritura inconclusa.	Atención diferenciada, textos breves y acompañamiento individual.

Nota: *elaboración propia.*

La evaluación también permitió reconocer que las actividades de opción múltiple fueron funcionales para iniciar el fortalecimiento de la comprensión lectora. Los alumnos las resolvieron con mayor rapidez y menor ansiedad, lo que favoreció la participación. Sin embargo, se identificó que este tipo de actividad debe complementarse con preguntas de explicación, ya que seleccionar una opción correcta no siempre garantiza comprensión profunda.

Las preguntas abiertas no tuvieron el mismo resultado. Varios alumnos se mostraron inseguros al redactar respuestas y algunos dejaron espacios incompletos. Esto permitió reconocer que el grupo aún necesitaba fortalecer la expresión escrita y la organización de ideas. Por lo tanto, las preguntas abiertas deben introducirse de manera gradual, iniciando con respuestas cortas y apoyadas en frases guía.

Desde la perspectiva docente, la evaluación de la propuesta permitió reconocer que sí hubo avances, aunque no suficientes para considerar resuelta la problemática. Esta conclusión es relevante porque evita presentar la intervención como un proceso idealizado. En realidad, la comprensión lectora es una habilidad compleja que requiere continuidad, acompañamiento familiar y estrategias permanentes dentro del aula.

La propuesta fue pertinente porque respondió a una necesidad real del grupo y permitió identificar estrategias funcionales. También fue limitada debido al tiempo disponible, la diversidad de niveles lectores y la presencia de alumnos con rezago en lectoescritura. Estas limitaciones no invalidan la intervención, sino que permiten comprender con mayor claridad las condiciones que deben atenderse en futuras acciones.

A partir de los resultados obtenidos, se consideró necesario replantear algunos aspectos de la propuesta de mejora. El replanteamiento no implica que la intervención haya sido inadecuada, sino que responde al carácter reflexivo de la práctica profesional. En un proceso de investigación-acción, las actividades aplicadas deben analizarse para identificar qué conservar, qué modificar y qué fortalecer.

El primer replanteamiento se relaciona con la selección de materiales. Para futuras actividades, se considera necesario utilizar textos con letra clara, extensión breve y vocabulario adecuado al grado escolar. La experiencia con la letra cursiva permitió reconocer que un recurso puede convertirse en una barrera si no corresponde al nivel lector del grupo.

El segundo replanteamiento consiste en evitar que la lectura proyectada sea el recurso principal cuando se busca evaluar comprensión individual. En su lugar, se propone entregar copias impresas o materiales manipulables que permitan a cada alumno leer a su ritmo, subrayar, regresar al texto y revisar información.

El tercer replanteamiento se relaciona con la necesidad de trabajar la lectura diariamente. Se reconoció que una intervención breve puede generar avances parciales, pero no transformar por completo los niveles de comprensión lectora. Por ello, se propone implementar rutinas lectoras de 10 a 15 minutos diarios, acompañadas de preguntas orales y escritas.

El cuarto replanteamiento consiste en trabajar la inferencia de manera gradual. Antes de solicitar respuestas abiertas complejas, los alumnos requieren ejercicios donde identifiquen pistas dentro del texto, relacionen información y expliquen oralmente cómo llegaron a una respuesta. Esta estrategia permitiría transitar progresivamente de la comprensión literal a la inferencial.

El quinto replanteamiento se refiere a la atención diferenciada. Los alumnos que aún no concluyen su proceso de lectoescritura requieren actividades específicas de fluidez, reconocimiento de palabras y lectura acompañada. Si estos estudiantes reciben las mismas actividades que el resto del grupo sin apoyo adicional, es probable que continúen mostrando avances limitados.

Finalmente, se considera necesario fortalecer la participación familiar. Se identificó que algunos padres de familia mostraron resistencia ante los resultados diagnósticos, por lo que resulta importante generar estrategias de comunicación que permitan explicar la importancia de la comprensión lectora y la necesidad de acompañar la lectura desde casa.

Tabla 13

Análisis práctico de las actividades.

Aspecto replanteado	Situación observada	Modificación propuesta	Propósito pedagógico
Materiales de lectura	Algunos textos dificultaron la lectura por formato o letra.	Seleccionar textos breves, claros y acordes al grado.	Garantizar acceso real al contenido.
Lectura proyectada	No todos los alumnos seguían el mismo ritmo. Generaron inseguridad	Usar materiales impresos individuales. Introducir las	Favorecer autonomía y consulta del texto.
Preguntas abiertas	y respuestas incompletas.	gradualmente con apoyos.	Desarrollar expresión de ideas e inferencia.

Atención a rezago	Alumnos con lectoescritura inconclusa avanzaron poco.	Diseñar actividades diferenciadas de fluidez y comprensión básica.	Atender necesidades específicas.
Trabajo con familias	Algunos padres mostraron resistencia ante resultados.	Informar y orientar sobre lectura en casa.	Fortalecer corresponsabilidad educativa.

Nota: elaboración propia.

El replanteamiento de la propuesta permite comprender que la práctica profesional se construye mediante la observación, la toma de decisiones y la reflexión constante. Se reconoció que no basta con aplicar actividades; es necesario analizar sus efectos, identificar barreras y ajustar la intervención para responder mejor a las necesidades del grupo.

El análisis realizado en esta segunda parte del desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta permitió valorar la intervención desde una perspectiva pedagógica integral. Los recursos utilizados, los procedimientos de seguimiento, la evaluación de resultados y el replanteamiento de acciones muestran que la comprensión lectora requiere un trabajo sistemático, contextualizado y sensible a las características de los estudiantes.

La propuesta favoreció avances parciales en el grupo, especialmente en la comprensión literal y en la resolución de preguntas de opción múltiple. No obstante, también evidenció la necesidad de continuar fortaleciendo la comprensión inferencial, la fluidez lectora y la autonomía de los alumnos. Estos hallazgos permitieron construir aprendizajes profesionales significativos y reconocer la importancia de diseñar intervenciones flexibles, pertinentes y fundamentadas.

La elaboración de este informe permitió reconocer que la práctica profesional implica enfrentar problemáticas reales, tomar decisiones y reflexionar sobre los resultados obtenidos. La experiencia con el grupo de 3° “B” mostró que la comprensión lectora es un proceso complejo que demanda constancia, sensibilidad y conocimiento pedagógico.

Al inicio de la intervención, la problemática generó frustración e incertidumbre, debido a que resultaba preocupante observar que alumnos de tercer grado presentaran dificultades para comprender textos e instrucciones. Sin embargo, a lo largo del proceso, esa preocupación se transformó en una oportunidad para analizar la práctica profesional y buscar estrategias de mejora.

Se comprendió que no todos los alumnos avanzan al mismo ritmo y que las dificultades lectoras no deben interpretarse como falta de capacidad, sino como señales de necesidades

educativas que deben atenderse con estrategias adecuadas. Esta comprensión fortaleció una mirada más empática, reflexiva y profesional hacia el grupo.

Finalmente, el presente informe representa un proceso de aprendizaje profesional. La propuesta no resolvió totalmente la problemática, pero permitió iniciar un camino de mejora, reconocer la importancia de la lectura diaria y comprender que la labor educativa exige observar, adaptar, acompañar y replantear constantemente la enseñanza. En este sentido, la experiencia contribuyó al fortalecimiento de una práctica más consciente de su responsabilidad en el desarrollo lector de los alumnos y en la construcción de ambientes de aprendizaje más significativos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este apartado recupera los principales hallazgos derivados de la intervención pedagógica realizada con el grupo de 3° “B” de la Escuela Primaria “Álvaro Obregón”. Su propósito es valorar el alcance de la propuesta de mejora en función de los sujetos participantes, el contexto escolar, el enfoque curricular, las áreas de conocimiento involucradas, las condiciones materiales y los aprendizajes profesionales construidos durante la práctica profesional. De acuerdo con la lógica del informe de prácticas profesionales, las conclusiones no se limitan a señalar si la propuesta funcionó o no, sino que analizan ¿qué se logró?, ¿qué quedó pendiente? y ¿qué decisiones pedagógicas pueden fortalecer futuras intervenciones?

La propuesta partió de una necesidad real observada en el aula: las dificultades de comprensión lectora presentes en un grupo de tercer grado de primaria. A partir del diagnóstico, la observación directa y la aplicación de actividades de lectura, se identificó que la mayoría de los alumnos se encontraba principalmente en un nivel literal de comprensión. Los estudiantes podían reconocer información explícita dentro de un texto, pero presentaban dificultades para inferir, relacionar datos, interpretar información implícita y explicar con sus propias palabras lo leído.

El desarrollo de la intervención permitió confirmar que la comprensión lectora es una habilidad transversal que impacta en todo el desempeño escolar. No se trata únicamente de una necesidad vinculada al campo formativo de Lenguajes, sino de una condición necesaria para que los estudiantes comprendan problemas, instrucciones, textos informativos, situaciones matemáticas y actividades de los distintos campos formativos. Por ello, atender la comprensión lectora en tercer grado resultó pertinente y necesario dentro de la práctica profesional.

El alcance de la propuesta fue diferenciado debido a las características heterogéneas del grupo. El grupo de 3° “B” estaba integrado por 31 alumnos, con edades entre ocho y nueve años, y presentaba distintos ritmos de aprendizaje. Algunos estudiantes mostraban mayor dominio lector y lograron avanzar con más facilidad en la resolución de preguntas de opción múltiple e inferencias sencillas. Otros alumnos, ubicados en un desempeño medio, requirieron acompañamiento pedagógico para regresar al texto, localizar información y elegir

respuestas coherentes. Finalmente, los alumnos con rezago lector o proceso de lectoescritura inconcluso mostraron avances limitados, principalmente porque sus dificultades no se centraban únicamente en comprender, sino también en leer con fluidez y seguridad.

En este sentido, la intervención logró favorecer avances parciales en el grupo, pero no resolvió por completo la problemática. Esta conclusión resulta pedagógicamente importante porque evita presentar la práctica como un proceso idealizado. La comprensión lectora requiere continuidad, acompañamiento y trabajo diario; por ello, los resultados obtenidos deben entenderse como un primer avance dentro de un proceso más amplio de fortalecimiento lector.

A si mismo se experimento un proceso de formación profesional al inicio, la problemática generó frustración y preocupación, especialmente al observar que alumnos de tercer grado no comprendían textos sencillos. Sin embargo, durante la intervención se comprendió que la mejora lectora requiere paciencia, practica constante y estrategias diferenciadas.

Otro cambio importante fue la comprensión de que no todas las actividades funcionan de la misma manera para todos los grupos. La letra cursiva, la proyección de textos o las preguntas abiertas pueden convertirse en barreras si no se consideran las características reales de los alumnos. Esta reflexión permitió fortalecer el criterio pedagógico de la practica profesional.

La intervención también permitió reconocer la importancia de escuchar lo que ocurre en el aula. Las respuestas, dudas y errores de los alumnos ofrecieron información valiosa para ajustar la práctica. En este sentido, la evaluación no se limitó a calificar respuestas correctas e incorrectas, sino a interpretar procesos de aprendizaje.

A partir de los hallazgos obtenidos durante la intervención, se plantean recomendaciones dirigidas a la práctica profesional, al trabajo con los alumnos, a la selección de materiales y a la participación familiar. Estas recomendaciones buscan dar continuidad al proceso iniciado y fortalecer futuras intervenciones relacionadas con comprensión lectora.

Se recomienda implementar una rutina diaria de lectura de 10 a 15 minutos, acompañada de preguntas orales que permitan verificar comprensión literal e inferencial. Esta práctica debe mantenerse de manera constante para generar avances sostenidos. Es

conveniente planificar actividades lectoras con una secuencia gradual: primero identificación de información explícita, después inferencias sencillas y posteriormente preguntas abiertas que exijan explicación o valoración personal.

Asimismo, continuar utilizando la retroalimentación grupal como estrategia formativa, ya que permite que los alumnos comparen respuestas, identifiquen errores y comprendan por qué una opción es más adecuada que otra.

Además, es necesario registrar de manera sistemática los avances de los alumnos mediante listas de cotejo, rúbricas breves o diarios de observación. Esto permitiría contar con evidencias más claras para valorar el progreso lector. En cuanto a los alumnos con mayor dominio lector, se recomienda incorporar preguntas de justificación, inferencias más complejas y actividades donde expliquen sus respuestas de forma oral o escrita.

Para los alumnos con desempeño medio, es recomendable mantener ejercicios de opción múltiple, pero solicitando que subrayen la parte del texto que apoya su respuesta o que expliquen brevemente por qué eligieron una opción.

Finalmente, para los alumnos con rezago lector, es necesario trabajar con textos más breves, lectura acompañada, ejercicios de fluidez y actividades de comprensión básica antes de exigir inferencias complejas. Es importante fortalecer la autonomía de los alumnos evitando dar respuestas directas de manera inmediata. En su lugar, se recomienda guiar con preguntas como: ¿dónde lo dice?, ¿qué pista da el texto?, ¿qué se puede deducir? y ¿por qué crees que esa respuesta es correcta?

Los textos deben seleccionarse considerando letra clara, extensión adecuada, vocabulario comprensible y relación con los intereses de los alumnos. El formato del material puede favorecer o limitar la comprensión. Además, priorizar materiales impresos individuales durante actividades de comprensión, para que cada alumno pueda leer a su ritmo, regresar al texto y verificar información. Las lecturas proyectadas pueden utilizarse como apoyo visual o para lectura grupal, pero no como único recurso cuando se busca valorar comprensión individual. Las preguntas de opción múltiple deben complementarse con ejercicios de explicación, ya que seleccionar una respuesta correcta no siempre garantiza comprensión profunda.

Es pertinente promover actividades sencillas de lectura en casa, como leer diez minutos diarios, comentar el contenido de un texto o realizar preguntas sobre lo leído. La familia debe comprender que la comprensión lectora no se fortalece únicamente en la escuela. El acompañamiento en casa puede favorecer seguridad, fluidez y gusto por la lectura. Se sugiere generar acuerdos con los padres para que apoyen el cumplimiento de actividades lectoras breves y constantes, principalmente con los alumnos que presentan rezago.

REFERENCIAS

- Aebli, H. (2001). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.
- Ander-Egg, E. (2003). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad (Vol. 1). Buenos Aires: Lumen.
- Ander-Egg, E. (2005). Introducción a la planificación. Buenos Aires: Lumen.
- Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2.^a ed.). México: Trillas.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa (2.^a ed.). Madrid: La Muralla.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Casanova, M. A. (2012). La evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora: Prueba ACL. Barcelona: Graó.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (3.^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2012). Transformando la práctica docente. México: Paidós.
- Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Garrido, F. (2014). El buen lector se hace, no nace. México: Ariel.
- Goodman, K. S. (1982). El proceso de lectura. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Comps.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). México: McGraw-Hill.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Marco de evaluación y análisis de PISA para la competencia lectora*. París: OCDE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2019). *Cada niño aprende*. Nueva York: UNICEF.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

Anexo A.

Evaluación de la comprensión lectora. ACL-3

Nombre y apellidos: _____ Fecha: _____

Puntuación total: _____ Decatipo: _____ Observaciones: _____

Ejemplo para comentar colectivamente

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado charlando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento. Al anochecer Miguel tiene un hambre que le devora, en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice: —¡Me duele la barriga!

¿Por qué crees que dice «me duele la barriga»?

- A) Porque de repente no se encuentra bien
- ☒ B) Porque lo que le traen no le gusta
- C) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga
- D) Porque tiene muchas ganas de jugar
- E) Porque lo que le traen le gusta mucho

¿A qué comida crees que se refiere el texto?

- A) Al almuerzo
- B) A la merienda
- C) A la cena
- D) Al desayuno
- E) Al aperitivo

¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?

- A) Fresas al vino
- B) Bistec con patatas
- C) Pastel de chocolate
- D) Puré de verduras
- E) Flan con nata

Ana va a clases de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubita que es una antipática siempre le musita al oído «¡mira la gran bailarina!». Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

1. ¿Cuántos meses va Ana a clases de ballet?

- A) Cinco
- B) Siete
- C) Diez
- D) Once
- E) Doce

2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?

- A) Porque es rubita
- B) Porque es fea
- C) Porque no es su amiga
- D) Porque no le gusta lo que le dice
- E) Porque le dice que baila bien

3. ¿Qué significa «musitar»?

- A) Hablar bajito
- B) Hablar muy alto
- C) Hablar en público
- D) Hablar mal
- E) Cantar al oído

4. ¿Crees que Ana es muy buena bailando?

- A) Sí, porque va a bailar durante todo el curso
- B) Sí, porque le gusta mucho
- C) Sí, porque es una gran bailarina
- D) No, porque no practica mucho
- E) No, porque no le sale del todo bien

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar setas. Papá y María llenaron una cesta

cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos setas buenas y muchas otras malas que tuvimos que tirar, ¡cogió una rabieta...!

5. ¿En qué orden encontraron más setas buenas?

- A) María - Juanito - papá
- B) Papá - María - Juanito
- C) Papá - Juanito - María
- D) María - papá - Juanito
- E) Juanito - papá - María

6. ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?

- A) Porque encontró dos setas buenas
- B) Porque encontró muchas setas
- C) Porque encontró pocas setas en la montaña
- D) Porque le hicieron tirar casi todas las setas
- E) Porque le hicieron tirar todas las setas

7. ¿Por qué dice que María hizo trampa?

- A) Porque se dedicó a coger hierbas
- B) Porque se dedicó a coger setas
- C) Porque quería presumir de tener muchas hierbas
- D) Porque puso setas malas en la cesta
- E) Porque quería presumir de tener muchas setas

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van

desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua. Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

8. ¿Qué quiere decir «metamorfosis de la rana»?

A) El conjunto de cambios que hace el renacuajo
B) El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo

C) Los cambios en las patas

D) Los cambios en la cola

E) Los cambios en las branquias

9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace?

A) Salir patas de delante - salir patas de atrás - encogerse la cola

B) Salir patas de atrás - salir patas de delante - encogerse la cola

C) Encogerse la cola - salir patas de delante - salir patas de atrás

D) Encogerse la cola - salir patas de atrás - salir patas de delante

E) Salir las branquias - encogerse la cola - salir patas de delante

10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?

A) Porque ya tiene las cuatro patas

B) Porque ya no tiene cola

C) Porque tiene pulmones y branquias

D) Porque entonces ya tiene branquias

E) Porque entonces ya tiene pulmones

11. ¿Qué título pondrías a este texto?

A) Las patas de las ranas

B) Los cambios de los animales

C) Los animales de agua dulce

D) La metamorfosis de los anfibios

E) La metamorfosis de los reptiles

Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: «¿Estás seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en cromos».

-Es mayor que cincuenta y ocho

-Es menor que sesenta y uno

-No es el sesenta

- ¿Cuál es?

Lo he acertado. Con estos cromos, ¿cuántas páginas del álbum podré llenar?

12. ¿Qué número es?

A) 57

B) 58

C) 59

D) 60

E) 61

13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?

A) Cuántos cromos van en cada sobre

B) Cuántos cromos caben en cada página

C) Cuántos cromos tiene la colección

D) Cuántos cromos tendré en total

E) Cuántos cromos me faltan en el álbum

14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

A) Para que le gusten más las matemáticas

B) Para hacerle enfadar, porque no sabe contar

C) Porque es simpático y le gusta hacer reír

D) Porque no quiere que acabe la colección

E) Para que no tenga que hacer cálculo mental

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico.

Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros.

Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo.

Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera.

Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.

15. El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?

A) Largo y delgado

B) Duro y grueso

C) Delgado y puntiagudo

D) Largo y grueso

E) Grande y ganchudo

16. ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?

A) Importancia de las aves

B) La alimentación de los pájaros

C) Los picos de las aves

D) Tipos de picos según la alimentación

E) La medida de los picos de las aves

17. ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?

A) Para cazar mosquitos cuando vuelan

- B) Para defenderse de los otros animales
- C) Para buscar insectos en las ramas de los árboles
- D) Para buscar alimento en el barro sin mojarse
- E) Para buscar alimentos muy variados

18. Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?

- A) Granívoros - insectívoros - de pico largo - de pico corto
- B) Granívoros - insectívoros - de ribera - de rapiña
- C) De pico grueso - de pico delgado - de ribera - de pico curvo
- D) Granívoros - insectívoros - de rapiña - de pico curvo
- E) De pico duro - de pico delgado - de ribera - de rapiña

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda espléndida. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas.

Cuando ha llegado su madre se lo han contado y no le ha hecho ninguna gracia.

Hoy no han cenado, no les apetecía nada.

19. ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?

- A) Tostadas - yogur - galletas - mandarinas
- B) Tostadas - yogur - mandarinas - galletas
- C) Tostadas - queso - yogur - fresas
- D) Tostadas - mandarinas - yogur - galletas
- E) Tostadas - galletas - mandarinas - yogur

20. ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?

- A) Porque no tenían hambre
- B) Porque no tenían cena
- C) Porque no tenían merienda
- D) Porque su madre no estaba
- E) Porque su madre les ha castigado

21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?

- A) Sí, porque tenemos que crecer
- B) Sí, porque me gustan las galletas
- C) No, porque no debemos merendar
- D) No, porque no me gusta el yogur
- E) No, porque puede dolernos la barriga

22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?

- A) Porque habían comido mucho chocolate
- B) Porque los ha encontrado solos
- C) Porque habían comido demasiado
- D) Porque no habían cenado
- E) Porque habían merendado

Son de abril las aguas mil
sopla el viento achubascado
y entre nublado y nublado
hay trozos de cielo añil.

Agua y sol. El iris brilla.

En una nube lejana,
zigzaguea,
una centella amarilla.

Antonio Machado

23. ¿Qué quiere decir «viento achubascado»?

- A) Viento muy fuerte
- B) Viento huracanado
- C) Viento acompañado de lluvia
- D) Viento que sopla en todas direcciones
- E) Viento suave y fresco

24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?

- A) Siempre nublado
- B) De lluvia seguida y fuerte
- C) Muy soleado y con viento
- D) Muy frío y nublado
- E) Entre nubes y claros

25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?

- A) Lluvia de primavera
- B) Aguacero interminable
- C) Tormenta nocturna
- D) Invierno helado
- E) Información del tiempo.

ANEXO B. Lista de cotejo para seguimiento de comprensión lectora

Indicador	Sí	En proceso	No	Observaciones
Lee el texto con atención.		✓		En ocasiones se distrae.
Identifica personajes principales.	✓			Reconoce los personajes principales.
Localiza información explícita.		✓		Necesita releer algunos fragmentos.
Realiza inferencias sencillas.			✓	Aún requiere apoyo para interpretar información implícita.
Explica oralmente sus respuestas.		✓		Responde con ideas breves.
Participa durante la retroalimentación grupal.	✓			Escucha y participa cuando se le solicita.
Requiere apoyo constante.		✓		Necesita orientación en preguntas abiertas.
Trabaja de manera autónoma.		✓		Finaliza con apoyo parcial.

Anexo C. Rúbrica de evaluación de comprensión lectora

Criterio	Nivel alcanzado y observación
Comprensión literal	Satisfactorio. Identifica la mayoría de la información explícita.
Comprensión inferencial	En proceso. Requiere apoyo para realizar inferencias.
Participación	Satisfactorio. Participa cuando se le solicita.
Autonomía	En proceso. Necesita apoyo ocasional para concluir las actividades.

ANEXO D

Alunes 11 de mayo del 2026
El tesoro oculto

1º ¿cómo estaba la casa que encontraron?

abandonada

2º ¿qué paso cuando entraron por primera vez?

escucharon un ruido

3º ¿cómo eran las garras del Pajarico?

Fuertes

4º ¿qué vieron al volver a la casa?

un baúl viejo

5º ¿cómo era el baúl que encontraron?

viejo y completo de telaraña

6º Dibuja el tesoro oculto

Anexo E
PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Escuela	Escuela Primaria Oficial 'Álvaro Obregón'		
Docente	Liliana de Jesús López Bautista		
Grado y grupo	3° 'B'	Campo formativo	Lenguajes
Contenido	Comprensión lectora mediante diversos tipos de texto		
Periodo	Intervención educativa 2025–2026		
Proyecto	Fortalecimiento de la comprensión lectora	Tiempo	6 sesiones de 50 minutos
Propósito	Favorecer la comprensión lectora mediante la lectura de diversos textos y la resolución de actividades que promuevan la identificación de información, la elaboración de inferencias, el análisis del contenido y la argumentación de respuestas.		
Aprendizaje esperado	Desarrolla estrategias para comprender textos narrativos y poéticos, identifica información explícita e implícita y expresa sus ideas de forma oral y escrita.		
Materiales	• Lecturas impresas • Hojas de trabajo • Cuaderno • Lápiz • Colores • Lista de cotejo • Prueba ACL 3		
Secuencia de actividades			
Sesión	Actividad	Propósito	Evidencia
1	El tesoro oculto	Comprensión literal	Hoja resuelta
2	La semilla	Reorganización de información	Actividad escrita
3	Estrellas voladoras	Vocabulario y contexto	Respuestas
4	El ratón del granjero	Comprensión inferencial	Preguntas abiertas
5	El zorro y la cigüeña	Autonomía lectora	Actividad corregida
6	La paloma	Interpretación de un poema	Producción escrita
Metodología			
Se trabajó mediante lectura individual y grupal, preguntas de opción múltiple y abiertas, revisión individual en el escritorio de la docente, retroalimentación inmediata y relectura de los textos cuando fue necesario.			
Evaluación			
Momento		Instrumento	
Diagnóstica		Observación y primera aplicación ACL 3	
Formativa		Lista de cotejo, participación y producciones	

Sumativa	Segunda aplicación ACL 3 y comparación de resultados
Adecuaciones realizadas	
• Relectura grupal de algunos textos. • Explicación de vocabulario desconocido. • Retroalimentación individual. • Mayor tiempo para responder preguntas abiertas. • Orientación para fundamentar las respuestas con base en el texto. • Ajustes entre trabajo individual y colaborativo.	

ESTRELLAS VOLADORAS

¡Mamá, mamá, corre, ven a la ventanal -gritó María.

¿Qué pasa?

¡En el jardín hay estrellitas voladoras!

¡Qué bonitas son! -contestó la mamá. Pero no son estrellas: son luciérnagas. Se suelen ver en las noches de verano.

¿Son peligrosas las luciérnagas!. ¿Pican? -preguntó María.

No son nada peligrosas -contestó mamá.

María bajó al jardín. Al poco rato volvió a subir gritando:

¡Mamá, mamá!. He cogido una luciérnaga y la he metido en este tarro de cristal. La voy a poner en mi cuarto y así me alumbrará toda la noche.

¡Oh, pobre luciérnaga!. ¿Crees de verdad que te va a alumbrar?.

No ves que ya no tiene luz?

Porque las luciérnagas tienen luz solamente en la oscuridad -dijo María. Apaguemos la luz y ya verás, mamá.

La mamá apagó la luz. Pero la luciérnaga del tarro no daba ni un rayito de luz.

¿Y por qué no alumbra? -preguntó María.

Porque está triste y se siente prisionera. ¿Qué harías tú si te encerrarán?.

María comprendió que debía soltar a la luciérnaga. Se fue a la ventana y abrió el tarro. La luciérnaga salió volando dejando un astro de luz.

Silvana Carnevali

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

- 1) ¿Qué volaba en el jardín realmente?
 - a) Lucecitas.
 - b) Estrellitas.
 - c) Luciérnagas.
- 2) ¿Cuándo se suelen ver las luciérnagas?
 - a) En las noches de otoño.
 - b) En las noches de verano.
 - c) En las noches de invierno.
- 3) ¿Dónde encierra a la luciérnaga?
 - a) En un tarro de cristal.
 - b) En una caja.
 - c) En una bolsa de plástico.
- 4) ¿Por qué no alumbra la luciérnaga?
 - a) Porque sólo alumbra de día.
 - b) Porque estaba triste y prisionera.
 - c) Porque sólo alumbraba con la luz encendida.
- 5) ¿Cómo se llamaba la niña del cuento?
 - a) Estrella.
 - b) María.
 - c) Lucera.
- 6) ¿Qué hizo la luciérnaga cuando se abrió el tarro?
 - a) Se quedó dentro.
 - b) Cantó.
 - c) Salió volando.
- 7) ¿Dónde estaban las luciérnagas?
 - a) En el jardín.
 - b) Dentro de la casa.
 - c) En el parque.
- 8) ¿Son peligrosas las luciérnagas?
 - a) Si, pican.
 - b) No.
 - c) Si, dan calambre.

La semilla

érase una vez una semilla que cayó entre las rocas y no podía salir.

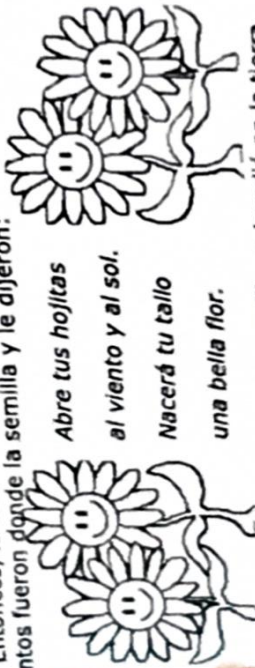
casos muy triste y dijo:

- Nunca llegaré a ser una planta, sin tierra, sin agua y sin sol.

... y fue a ver a la madre tierra.

Un peñasco entre las rocas y no puede salir.

- La semilla está atrapada entre las rocas.



La lluvia comenzó a caer. La semilla se hundió en la tierra.

Las hojas parecían dos ojitos verdes maravillosos del mundo. El tallo siguió creciendo y creciendo... De pronto nació un capullo luego brotó la flor; un círculo con pecas rodeado de pétalos amarillos.

Aquella flor tan hermosa era un girasol!

(Isabel Freire de Matos)

- 1) ¿Dónde cayó la semilla?

- a) Entre las hojas
b) En el camino

- 2) ¿A quién fue a ver el

- a) A la madre tierra
b) A las hojas

- 3) ¿A quién llamó la

- a) A la tierra y el sol
b) Al sol y a la lluvia
c) A la tierra y a la lluvia
- a) Un girasol
b) Una margarita
c) Una rosa

- 4) ¿Cómo tomó fuerza la

- a) Con el sol y con el viento
b) Con el agua y el viento
c) Con el agua y el sol

**Copia lo que dijeron la madre
tierra, el sol y la lluvia:**

Abre tus pupilas
glicina y aisol
naseka tu tguo
una bengalar

Anexo H

 Comprueba si has comprendido: 101- EL RATÓN DEL GRANERO	
1. ¿Qué hizo el ratón con el agujero para que cayera más grano? Lo agrando	2. ¿Que adjetivo le podíamos dar a este ratón? Rodea lo correcto -Valiente -Perezoso -Avaricioso - <u>Trabajador</u>
3. ¿De qué se alimentaba el ratón? de granos de maíz	4. ¿Dónde vivía el ratón? en un agujero en el piso
5. El granero estaba en : Rodea lo correcto -Una casa - <u>Una granja</u> -Una casa de campo -Un piso	6. ¿Por qué no pudieron darse el banquete? Por que el granjero tapó el agujero
7. ¿Qué idea le causaba molestia? que sus amigos no tenían la misma comida	8. ¿Crees que tenía buen corazón al querer compartir su comida? Si
9.- Inventa otro título para la lectura. el agujero del granero	
10.-¿Qué nos enseña este cuento? que podemos compartir lo que tenemos con los demás	

Anexo I

Comprueba si has comprendido: 103 – EL ZORRO Y LA CIGÜEÑA	
1.- Dice la lectura que a la cigüeña se le hacía "agua el pico". ¿Qué significa? Rodea lo correcto ☐ Que había bebido mucha agua ☐ Que había tomado sopa ☒ Que el caldo le había gustado. ☐ Que tenía mucha gana de comer.	2.- En la lectura se habla de "Platos chatos". Nosotros diríamos "platos... Rodea lo correcto Sin nariz Planos ☒ Grandes ☒ Pequeños
3.- ¿A qué invitó el zorro a la cigüeña? con jo	4.- ¿De qué animales habla el cuento? del zorro y la cigüeña
5.- Cuando el zorro preguntó a la cigüeña si le había gustado la comida, ésta ¿qué hizo con su comentario? Rodea lo correcto Fingir Reír ☒ Llorar Criticar	
6.- Dibuja los recipientes donde sirvieron la comida el zorro y la cigüeña  	
7.- ¿Has oído alguna vez el dicho: "pagar con la misma moneda"? ¿Qué quiere decir? Explícalo no he oído el dicho	
8.- ¿Qué quiere decir: "El tramposo no puede protestar cuando le devuelven su trampita"? si puedes decir el otro	



Comprueba si has comprendido:
103 – EL ZORRO Y LA CIGÜEÑA

1.- Dice la lectura que a la cigüeña se le hacía "agua el pico". ¿Qué significa? Rodea lo correcto

- Que había bebido mucha agua
- Que había tomado sopa
- Que el caldo le había gustado.
- Que tenía mucha gana de comer.

2.- En la lectura se habla de "Platos chatos". Nosotros diríamos "platos... Rodea lo correcto

- Sin nariz
- Grandes
- Planos
- Pequeños

3.- ¿A qué invitó el zorro a la cigüeña?

a comer

4.- ¿De qué animales habla el cuento?

de un zorro
y una cigüeña

5.- Cuando el zorro preguntó a la cigüeña si le había gustado la comida, ésta ¿qué hizo con su comentario? Rodea lo correcto

Fingir

Reír

Llorar

Criticar

6.- Dibuja los recipientes donde sirvieron la comida el zorro y la cigüeña



7.- ¿Has oído alguna vez el dicho: "pagar con la misma moneda"? ¿Qué quiere decir? Explicalo

pagar con el mismo dinero

8.- ¿Qué quiere decir: "El tramposo no puede protestar cuando le devuelven su trampita"?

El tramposo no puede decir nada cuando le devuelven la trampita

LA PALOMA

Es invierno y el viento sopla fuertemente. La calle y los parques están desiertos. Juan y Beatriz están en casa, jugando a los piratas.

Con unas sillas, han construido un barco y con un gorro de papel, unas espadas de madera y un parche en un ojo, se han disfrazado de piratas.

Al cabo de un rato, se cansaron de jugar y se asomaron por la ventana para ver el jardín. Allí, las ramas de los árboles se balanceaban movidas por el viento.

Entre la hierba, hay una paloma. Apenas se mueve. Debe estar herida. Juan y Beatriz corren a verla. Se ha caído de un árbol y se ha roto una patita.

Los niños la cogen y la llevan a su casa. Allí junto con su mamá, le lavan la herida y le vendan la patita rota.

Durante unos días, los niños la cuidan y la alimentan. Pero pronto se recupera y comienza a caminar. Entonces, le quitan la venda y la dejan volar.

5.- ¿Qué ven los niños por la ventana?

a) El colegio
b) El parque
c) El jardín

6.- ¿Dónde ven a la paloma?

a) Sobre un árbol
b) Entre la hierba
c) Volando

7.- ¿Cómo se ha roto la patita la paloma?

a) Se ha caído de un árbol
b) Le han disparado
c) La ha arrastrado el viento

8.- ¿Qué hacen los niños con la paloma?

a) La dejan tirada
b) La llevan al hospital
c) La llevan a su casa

CONTESTA

6. Como se llaman los niños? Juan y Beatriz

7. Quién les ayuda a cuidar a la paloma? Los niños

8. Como cuidan los niños a la paloma? Bien



PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

- 1.- ¿Qué estación del año era?**
- a) Primavera
b) Invierno
c) Otoño
- 3.- ¿A qué juegan los niños?**
- a) Al parchís
b) A los piratas
c) Al veo veo
- 2.- ¿Cómo están los parques y las calles?**
- a) Llenos de gente
b) Llenos de flores
c) Desiertos
- 4.- ¿Con qué construyen el barco?**
- a) Con unas sillas
b) Con una mesa
c) Con una escalera

5.- ¿Qué ven los niños por la ventana?

- a) El colegio
- b) El parque
- c) El jardín

6.- ¿Dónde ven a la paloma?

- a) Sobre un árbol
- b) Entre la hierba
- c) Volando

7.- ¿Cómo se ha roto la patita la paloma?

- a) Se ha caído de un árbol
- b) Le han disparado
- c) La ha arrastrado el viento

8.- ¿Qué hacen los niños con la paloma?

- a) La dejan tirada
- b) La llevan al hospital
- c) La llevan a su casa

CONTESTA

- ¿Cómo se llaman los niños? Juan y Beatrice

- ¿Quién les ayuda a cuidar a la paloma? su mamá

- ¿Cómo cuidan los niños a la paloma? le vendan la

patita, la alimentan

y la cuidan

