



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

TITULO: Estrategias didácticas para reforzar la comprensión lectora en alumnos de un grupo de primer año grupo "b"

AUTOR: Dinahlee Giselle Gutiérrez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, Estrategias didácticas, Isabel Solé, Educación secundaria, Intervención docente, Práctica profesional

**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**



**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA REFORZAR LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ALUMNOS DE UN GRUPO DE PRIMER AÑO GRUPO “B” DE
SECUNDARIA”**

MODALIDAD CORRESPONDIENTE AL PROGRAMA DE ESTUDIO

“INFORME DE PRÁCTICAS”

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

PRESENTA:

DINAHLEE GISELLE GUTIÉRREZ

ASESORA:

MARÍA AZAREEL VACA MORALES



**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 Dinahlee Giselle Gutiérrez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"Estrategias didácticas para reforzar la comprensión lectora en alumnos de un grupo de primer año
grupo "b" de secundaria"**

en la modalidad de: Seleccione una opción para obtener el
Elige Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria

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 06 días del mes de julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Dinahlee Giselle Gutiérrez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

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



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 22 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. GUTIERREZ DINAHLEE GISELLE
De la Generación: 2022 - 2026

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

Titulado:
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA REFORZAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE UN GRUPO DE PRIMER AÑO GRUPO B DE SECUNDARIA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



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

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

MTRA. FATIMA GUADALUPE RABÍAN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

Mtro. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

MTRA. MARIA AZAREEL VACA MORALES

Nicolás Zapata 200, Zona Centro C.P. 78230, Tel. (444) 8123401
becene@beceneslp.edu.mx / www.beceneslp.edu.mx

Certificado ISO 9001:2015
Certificación CIEES Nivel 1



Agradecimientos

Agradezco primeramente a Dios, por brindarme la fortaleza, la sabiduría y la oportunidad de culminar una de las etapas más importantes de mi formación profesional. Gracias por acompañarme en cada desafío, por darme la esperanza para seguir adelante en los momentos difíciles y por permitirme llegar hasta este momento tan significativo.

A mi mamá, Hermelinda, por ser mi mayor ejemplo de esfuerzo, amor y perseverancia. Gracias por estar siempre a mi lado, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por impulsarme a seguir adelante y por acompañarme en cada paso de este camino. Este logro también es tuyo, porque sin tu apoyo incondicional nada de esto habría sido posible.

A mi tía Laura, por abrirme las puertas de su hogar durante toda mi estancia en la BECENE. Gracias por hacerme sentir parte de tu familia, por cada muestra de cariño, por tu hospitalidad y por brindarme un espacio donde siempre encontré tranquilidad y apoyo. Tu generosidad fue fundamental para que pudiera alcanzar esta meta.

A mis amigos, quienes estuvieron presentes durante todo este proceso académico. Gracias por cada palabra de aliento, por escucharme en los momentos de incertidumbre, por celebrar mis logros y por demostrarme que nunca estuve sola. Compartir este camino con ustedes hizo que cada reto fuera más llevadero y cada éxito mucho más significativo.

Al Taller de Danza, por convertirse en mucho más que un espacio para bailar. Gracias por regalarme experiencias que jamás imaginé vivir, por permitirme conocer lugares, personas y aprendizajes que marcaron profundamente mi vida. Cada presentación, ensayo y viaje contribuyó a mi crecimiento personal y profesional, dejando recuerdos que siempre llevaré conmigo.

Finalmente, agradezco a los alumnos de primer grado grupo “b” y a mi titular de la Escuela Secundaria “Lic. Homero Acosta López”, quienes hicieron posible la realización de este documento recepcional. Gracias por permitirme aprender junto a ustedes, por confiar en mi trabajo y por demostrarme que la docencia representa un compromiso permanente con el aprendizaje, la reflexión y la transformación de la práctica educativa.

Contenido

Agradecimientos	4
I. INTRODUCCIÓN	6
1.3 Identificación de la problemática	16
Objetivo general.	19
1.5 interés personal y motivación	21
2.1 Diseño de la propuesta de intervención	24
2.2.3 Espiral autorreflexiva	27
2.3 Prácticas de interacción en el aula: acciones, estrategias e instrumentos.....	28
2. 4 Utiliza referentes teóricos y metodológicos para explicar situaciones relacionadas con el aprendizaje.	30
2.5 Implementación del plan de acción	38
Segunda intervención: “El libro sorpresa descifrando el contenido del texto”	43
Intervención 3 “Laboratorio de lectura: detectives del texto”	48
Intervención 4: “Descubriendo lo oculto del texto: interpretamos más allá de las palabras”	54
Intervención 5: “noticiero literario: informamos lo oculto del texto”	59
III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	64
IV. REFERENCIAS	68
V. ANEXOS	70
Intervención 1	79
Intervención 2	83
Intervención 3	87
Intervención 4	91
Intervención 5	95

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Descripción de forma concisa del contenido

El presente documento recepcional titulado: *“Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en alumnos de primer año de secundaria”* tiene como propósito reforzar la comprensión lectora de los alumnos de primer grado de secundaria, a partir de un proceso sistemático de diagnóstico, intervención y evaluación.

En una primera etapa, se realiza una evaluación diagnóstica con el fin de conocer las características del grupo, así como las fortalezas y áreas de mejora de los alumnos en relación con la comprensión lectora. Este diagnóstico permite comprender las necesidades reales del grupo y orientar la toma de decisiones pedagógicas.

Con base en los resultados obtenidos, se lleva a cabo la búsqueda, diseño e implementación de estrategias didácticas orientadas a favorecer la comprensión lectora, considerando la dinámica del grupo y las dificultades observadas durante la práctica docente, como lo son mantener la atención y concentración durante las actividades. Dichas estrategias se conciben no sólo como recursos para mejorar la comprensión de los textos, también como medios para promover la participación activa, la autorregulación y un ambiente de aprendizaje más organizado.

Asimismo, el documento contempla un proceso de evaluación continua que permite valorar los avances alcanzados por los alumnos a lo largo de la intervención, así como reflexionar sobre la efectividad de las estrategias implementadas. A través de este seguimiento, se identifican los logros obtenidos al término del proceso y se generan elementos para la mejora de la práctica docente y el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes.

Además, el documento incorpora un proceso de análisis y reflexión sobre la práctica docente, permitiendo identificar los aprendizajes, retos y áreas de mejora surgidas durante la intervención pedagógica.

1.2 Diagnóstico del contexto educativo

La escuela “Lic. Homero Acosta López” es una secundaria general que forma parte del subsistema estatal de San Luis Potosí, afiliado del centro de trabajo 24DES0111E, con turno matutino y vespertino, ubicada en la calle Sierra Grande número 177, fraccionamiento La Sierra, entre las calles ejido La Libertad y Sierra Arakan, en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, con código postal 78438.

El turno matutino donde se realizó la práctica profesional, posee con un organigrama de personal completo, pues cubre las funciones directivas, académicas y de apoyos necesarias para cubrir la adecuada organización, toma de decisiones, cumplimiento del desempeño pedagógico y administrativo, para brindar la atención integral a los alumnos.

Cuenta con un director y subdirectora quienes son encargados de coordinar la gestión, supervisión y el funcionamiento general de la escuela. Son veintiuno los docentes que desempeñan el papel de guiar y acompañar el proceso formativo de los alumnos promoviendo la participación y desarrollo en las diversas disciplinas de acuerdo a su horario oficial.

También labora una trabajadora social responsable de brindar atención y acompañamiento a los alumnos que presenten situaciones personales, familiares o sociales, dar seguimiento a casos de inasistencia, rezago o riesgo escolar, mantener la comunicación entre madres, padres y tutores, canalizar a los estudiantes a instancias de apoyo cuando sea necesario. Dos secretarías que tienen a su cargo elaborar y resguardar documentación escolar y colaborar en la organización de actividades escolares. Una contralora designada para supervisar el control y registro de recursos del plantel, apoyar la transparencia y rendición de cuentas y colaborar con el seguimiento de recursos. Dos prefectos que coordinan el orden y la disciplina de los estudiantes, colaboran en la organización de entradas, salidas, recesos y cambios de clase y en apoyar en la convivencia escolar. Tres asistentes de servicios quienes mantienen la limpieza y el orden del plantel y apoyan en el mantenimiento y cuidado de las instalaciones.

De acuerdo a la *UNESCO (2017)* un centro educativo se considera completo y funcional cuando cuenta con espacios suficientes y equipados que permiten el desarrollo adecuado de las actividades escolares. Lo cual, la escuela secundaria goza de doce salones

con pantallas que tienen acceso a internet, luz eléctrica, cuarenta y cinco sillas y mesas para los alumnos y un escritorio para el docente frente a grupo.

El plantel cuenta con un salón de usos múltiples que contiene un proyector y están instaladas un total de cuarenta y cinco computadoras de las cuales todas cuentan con internet, esto permite fortalecer el desarrollo de las habilidades digitales y adaptarse a las diversas asignaturas y necesidades de los alumnos.

Una biblioteca escolar suficientemente equipada con libros, enciclopedias y revistas, utilizada por el alumnado para la realización de trabajos académicos, con la finalidad de fomentar el hábito lector y facilitar el acceso a materiales informativos y literarios. Asimismo, este espacio también es utilizado por el área de psicología para brindar atención y acompañamiento a los estudiantes. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (2014) señala la importancia del bienestar emocional y la salud mental durante la adolescencia para favorecer el desarrollo integral de los jóvenes, por lo que resulta fundamental que las instituciones educativas cuenten con personal especializado que contribuya a generar un ambiente escolar adecuado.

El centro educativo dispone de diversos espacios de gestión y apoyo institucional. Entre ellos se encuentran el área de trabajo social donde se atienden situaciones relacionadas con el contexto social y familiar de los alumnos. Dirección y subdirección para coordinar los procesos académicos y administrativos de la secundaria, espacios destinados al personal y bodegas para el resguardo de materiales. Una sala de maestros equipada con estantes, sillones, un comedor, refrigerador y horno de microondas, lo que permite favorecer la comunicación, el trabajo colaborativo y la reflexión de la práctica entre el personal de la institución.

Además, la escuela cuenta con un área para el resguardo de materiales de educación física, dos módulos de sanitarios uno para el turno matutino y otro para vespertino, dos canchas techadas en donde se realizan actos cívicos y actividades deportivas. Asimismo, tiene una zona de comedores para los alumnos, con un total de siete mesas destinadas al consumo de alimentos, sin embargo; no existe cooperativa o algún medio por el cual se pueda ingerir comida, ya que la escuela no cuenta con el suficiente equipo para hacer esto posible

debido a medidas de higiene y prevención sanitaria, es por ello que los alumnos llevan su propio lonche desde la entrada, pues tampoco se permite que los papás o alguna persona lleve comestibles en la hora del receso, con la intención de garantizar un entorno escolar más limpio, ordenado y seguro. Por último, la escuela cuenta con zonas de estacionamiento exclusivo para personal docente ubicadas a un costado del pórtico y de la cancha techada, lo que contribuye al orden y seguridad del plantel.

En el aspecto académico, la institución ofrece cuatro talleres: informática, ofimática, salud y belleza corporal y dibujo arquitectónico, los cuales cuentan con aulas específicas para el desarrollo de las actividades de cada uno de ellos, se asigna un taller diferente a cada grupo por medio de sorteo. La escuela también fomenta la participación en actividades deportivas como el basquetbol, futbol, voleibol, en las que se ha destacado a nivel zona y estatal. En el ámbito cultural, los alumnos han obtenido reconocimientos en concursos de poesía, declamación, dibujo y banda de guerra, organizados por la Secretaría de Educación Pública y otros organismos.

Se posee una cantidad de 508 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2025-2026 en el turno matutino, con 12 grupos en los tres grados divididos en cuatro grupos cada uno, con un aproximado de cuarenta y tres alumnos por clase.

La secundaria se encuentra en una zona urbana, aunque el acceso presenta ciertas dificultades por su cercanía con la central de abastos, el anillo periférico oriental y el rastro municipal. La mayoría de los estudiantes son llevados por los padres de familia, pues la escuela les queda de paso a la zona industrial, algunos utilizan el transporte público, y otros llegan caminando ya que viven en colonias cercanas, lo que facilita su llegada puntual al plantel, aunque en algunas ocasiones hay excepciones, debido al tráfico, cuestiones de salud, problemas familiares, entre otros.

El contexto escolar externo en el que se encuentra la institución presenta diversos factores de riesgo, tales como la venta de sustancias ilícitas, presencia de pandillas, conflictos vecinales y algunos robos, situaciones que representan un posible riesgo para la población adolescente. No obstante, ante este tipo de problemáticas, la escuela implementa acciones

preventivas y formativas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana promueve una formación basada en la convivencia pacífica, la cultura de paz, el autocuidado y la corresponsabilidad social (Secretaría de Educación Pública, 2022). A partir de ello, se ha buscado generar dentro de la institución un ambiente escolar basado en el respeto, la seguridad y el trabajo colaborativo, procurando que las problemáticas externas no impacten de manera directa la convivencia entre los alumnos.

Ahora bien, el contexto áulico se entiende como el conjunto de condiciones físicas, sociales y pedagógicas que se desarrollan dentro del aula y que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como las características del grupo, las interacciones, el clima de aula y las estrategias didácticas implementadas (Díaz Barriga y Hernández, 2010). En este aspecto, para el contexto áulico del presente documento se seleccionó al grupo de primer año grupo “B” de secundaria, integrado por 43 alumnos: 23 mujeres y 20 hombres.

Este grupo se distingue por ser participativo y dinámico, características que pueden considerarse una fortaleza dentro del aula, ya que favorecen la interacción constante entre los alumnos. Durante las actividades, los estudiantes suelen intercambiar opiniones, expresar ideas y participar de manera activa, lo que contribuye a la construcción colectiva del aprendizaje. En este sentido, Vygotsky (como se citó en Díaz Barriga & Hernández, 2010) sostiene que el aprendizaje se construye a través del lenguaje y la interacción social, por lo que el intercambio de ideas favorece el desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento.

A pesar de ello, se puede observar que los alumnos aún no logran establecer relaciones sólidas de compañerismo, ya que muchos no se conocen en su totalidad y muestran poco interés por convivir entre ellos. En este sentido, la cooperación y el apoyo durante la realización de las actividades suele ser limitada. Estas situaciones evidencian la necesidad de fortalecer habilidades relacionadas con la convivencia, la comunicación y el trabajo colaborativo dentro del aula.

Cuando estos aspectos no se fortalecen adecuadamente, algunos estudiantes prefieren el trabajo individual y muestran rechazo para colaborar con sus compañeros. No obstante, esta situación no debe interpretarse únicamente como un aspecto negativo, sino como una necesidad formativa que puede atenderse mediante estrategias didácticas orientadas al trabajo colaborativo y cooperativo, favoreciendo también valores relacionados con la convivencia pacífica y el respeto entre los alumnos.

También se ha identificado que los alumnos presentan poca familiaridad con el uso de materiales didácticos innovadores; por ello, cuando se les presentan recursos distintos a los tradicionales muestran un elevado interés y una mayor disposición para participar en las actividades. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que la incorporación de materiales novedosos favorece la motivación y la participación del alumnado; sin embargo, cuando los estudiantes no cuentan con experiencias previas relacionadas con este tipo de dinámicas, pueden presentar dificultades para autorregular su conducta y canalizar adecuadamente la emoción generada.

Uno de los retos durante la práctica docente será establecer acuerdos y promover la autorregulación dentro del aula, evitando que el entusiasmo de los alumnos derive en situaciones de desorganización que puedan afectar el desarrollo de los propósitos planteados. Asimismo, se buscará implementar estrategias innovadoras que despierten el interés del grupo y fortalezcan sus habilidades comunicativas y de participación.

En el grupo se identifican de tres a cinco alumnos que muestran una resistencia incesante a la realización de actividades escolares, revelando un desinterés por el trabajo y preferencia por mantenerse de pie y desplazarse dentro del aula. De acuerdo con Marchesi (2006) este tipo de conductas suele estar asociada a desmotivación escolar, experiencias previas de fracaso académico o dificultades para autorregular la conducta, más que una falta de capacidad intelectual, por ello es importante que el diálogo verbal no siempre resulta suficiente para modificar estas actitudes, por lo que se requiere la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas.

A partir de las características observadas del contexto escolar y áulico, surgió la necesidad de profundizar en las habilidades y dificultades que presentaban los alumnos en

relación con la comprensión lectora. Si bien el análisis del contexto permitió reconocer aspectos relacionados con la convivencia, la participación y la dinámica grupal, también resultó importante identificar de manera más específica el nivel de desempeño de los estudiantes en esta área.

Por ello, se llevó a cabo la aplicación de diversos instrumentos diagnósticos con la finalidad de conocer las habilidades de los alumnos, particularmente en aspectos relacionados con la comprensión e interpretación de textos. Los resultados obtenidos permitieron identificar fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades que posteriormente orientaron el diseño de las estrategias de intervención.

Con la finalidad de identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de primer grado de secundaria, se aplicó la prueba ACL-6 de Català et al. (2007), instrumento que evalúa distintos procesos lectores relacionados con la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial y la comprensión crítica. La aplicación del instrumento permitió analizar no solamente el número de respuestas correctas obtenidas por los estudiantes, sino también la manera en que construyen significados, interpretan la información y reflexionan sobre los textos.

Comprensión literal

Comprensión literal

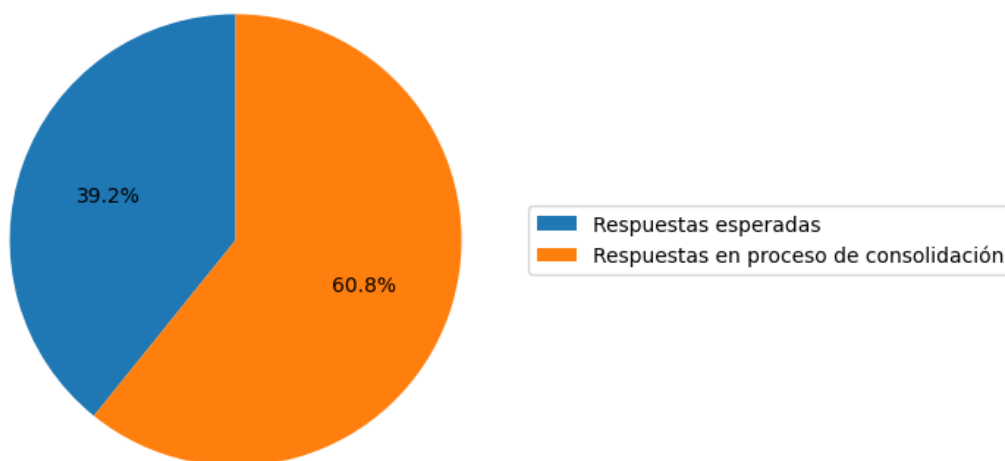


La gráfica correspondiente a la comprensión literal muestra que los alumnos presentan mayores avances en actividades relacionadas con la localización de información explícita dentro de los textos. Durante la aplicación del instrumento se observó que varios estudiantes lograban identificar datos concretos cuando estos aparecían de manera visible; sin embargo, algunos mostraban dificultades para mantener la atención y recuperar información específica en textos más extensos.

De acuerdo con Català et al. (2007), la comprensión literal constituye uno de los primeros niveles del proceso lector y se relaciona con la identificación de información explícita presente dentro del texto. A partir de los resultados obtenidos, fue posible reconocer que los alumnos muestran un desempeño intermedio en este nivel, aunque todavía requieren fortalecer procesos relacionados con la atención, el reconocimiento de información y la recuperación precisa de datos.

Reorganización de la información

Reorganización de la información

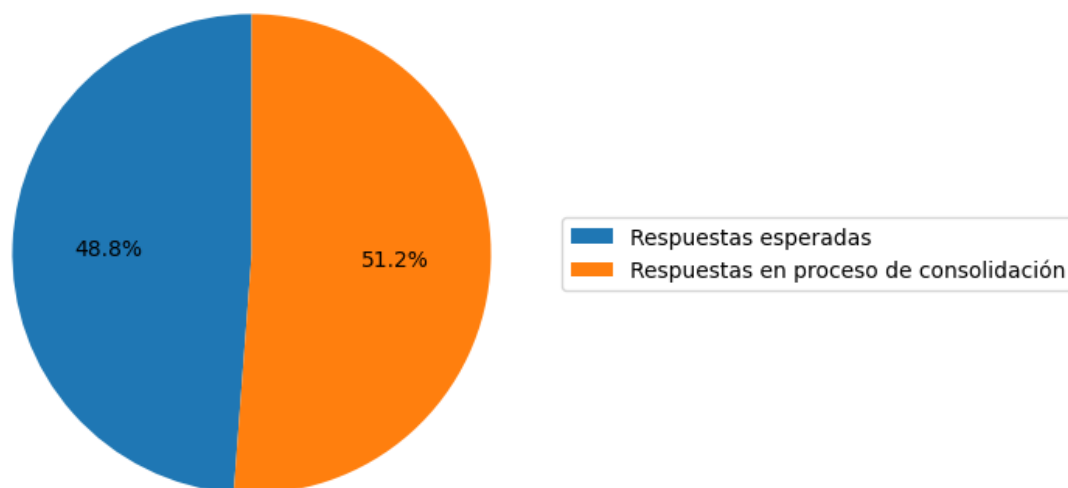


En relación con la reorganización de la información, los resultados evidenciaron mayores dificultades por parte de los estudiantes. Durante la aplicación del ACL-6 se observó que varios alumnos presentaban complicaciones para ordenar ideas, relacionar fragmentos de información y reconstruir mensajes completos a partir de diferentes partes del texto.

Català et al. (2007) señalan que la reorganización implica que el lector clasifique, relacione y transforme la información leída para construir nuevos significados. A partir de lo observado durante la evaluación, se identificó que muchos estudiantes aún dependen de información explícita y presentan dificultades cuando deben organizar ideas de manera autónoma, situación que repercute directamente en procesos de comprensión más complejos.

Comprensión inferencial

Comprensión inferencial



La gráfica correspondiente a la comprensión inferencial refleja resultados contrastantes. Algunos alumnos lograron interpretar información implícita y realizar deducciones sencillas; sin embargo, otros mostraron inseguridad al momento de inferir significados o relacionar pistas textuales.

Durante la aplicación del instrumento se observó que varios estudiantes buscaban respuestas literales dentro del texto y presentaban dificultad cuando debían interpretar información no escrita de manera explícita. En este sentido, Català et al. (2007) señalan que la comprensión inferencial requiere que el lector construya significados a partir de sus conocimientos previos y de las pistas proporcionadas por el texto. Los resultados obtenidos evidencian la necesidad

de fortalecer estrategias relacionadas con la interpretación, el análisis y la formulación de inferencias.

Comprensión crítica

Comprensión crítica



En la comprensión crítica se identificaron las principales áreas de oportunidad del grupo. Los alumnos mostraron dificultades para emitir opiniones argumentadas, reflexionar sobre el contenido de los textos y justificar sus respuestas de manera clara.

Durante algunas preguntas del instrumento se observó que varios estudiantes respondían de manera breve o sin argumentar sus ideas, lo que permitió reconocer que aún no se encuentran completamente acostumbrados a actividades centradas en la reflexión crítica. De acuerdo con Català et al. (2007), la comprensión crítica constituye uno de los niveles más complejos de la lectura, ya que implica valorar, cuestionar y reflexionar sobre la información leída. Por ello, los resultados obtenidos permitieron identificar la necesidad de implementar estrategias didácticas que favorezcan el análisis, la argumentación y la reflexión crítica dentro del aula.

Interpretación general de los resultados

Es importante señalar que los resultados obtenidos en los distintos niveles de comprensión lectora no deben interpretarse de manera lineal o rígida, ya que algunos alumnos

lograron responder correctamente reactivos relacionados con la comprensión crítica aun cuando presentaban dificultades en otros niveles, como la reorganización o la comprensión literal. Durante la aplicación del instrumento se observó que varios estudiantes respondían ciertas preguntas a partir de experiencias personales, conocimientos previos o interpretaciones contextuales, aunque todavía presentaban dificultades para localizar información específica o reconstruir ideas dentro del texto.

En este sentido, Català et al. (2007) señalan que los distintos niveles de comprensión lectora interactúan constantemente y no se desarrollan de manera aislada, por lo que el desempeño de un alumno puede variar dependiendo del tipo de texto, la complejidad de la pregunta y los procesos cognitivos involucrados. A partir de ello, se comprendió que la comprensión lectora constituye un proceso dinámico y complejo donde intervienen tanto habilidades cognitivas como experiencias previas, intereses y formas particulares de interpretar la información.

1.3 Identificación de la problemática

El presente informe de prácticas se desarrolla con el grupo de primer grado grupo “B”, conformado por 43 alumnos, quienes presentan una dinámica de trabajo caracterizada por una constante actividad dentro del aula. Durante el desarrollo de las sesiones, se observa que los estudiantes requieren acompañamiento y monitoreo permanente, ya que tienden a distraerse una vez que concluyen las actividades asignadas, manifestándose en desplazamientos constantes y conversaciones ajenas a la clase. Asimismo, se identifica una convivencia fragmentada, debido a la presencia de grupos pequeños previamente establecidos al inicio del ciclo escolar y una interacción limitada entre todos los integrantes, situación que dificulta el trabajo colaborativo y la integración grupal. A ello se suman entre tres y cinco alumnos que muestran poca disposición hacia la realización de actividades escolares, evidenciando dificultades para mantenerse atentos y participar continuamente dentro del aula.

A partir de la observación realizada durante las jornadas de práctica profesional, así como de las actividades desarrolladas dentro del aula, se identificó que una de las principales áreas de oportunidad del grupo se relaciona con la comprensión lectora. Aunque algunos

alumnos manifiestan interés verbal hacia la lectura, en la práctica se observa una limitada disposición para leer de manera reflexiva y consciente. Durante el trabajo con textos escritos y a partir de comentarios de docentes de distintas asignaturas, se detectó que los estudiantes presentan dificultades para comprender indicaciones escritas, identificar ideas principales, interpretar información y responder preguntas relacionadas con el contenido leído. De igual manera, se observó que varios alumnos requieren leer los textos en repetidas ocasiones para lograr comprender la información, así como acompañamiento constante por parte del docente para repetir indicaciones o reconstruir el significado de los textos. Estas situaciones evidencian prácticas lectoras centradas principalmente en lecturas rápidas y superficiales, limitando procesos de análisis, interpretación y reflexión sobre lo leído.

Con la finalidad de profundizar en esta situación, se aplicó un diagnóstico al grupo de primer grado grupo “B”, integrado por 43 alumnos, mediante distintos instrumentos enfocados en evaluar las habilidades relacionadas con la comprensión lectora. Los resultados obtenidos permitieron identificar que, aunque una parte de los alumnos logra recuperar información explícita de los textos, la mayoría presenta dificultades para desarrollar procesos de comprensión más profundos, particularmente en los niveles inferencial y crítico.

El diagnóstico permitió identificar que los alumnos presentan un mejor desempeño en aquellas actividades relacionadas con la localización de información explícita dentro de los textos; sin embargo, se observaron mayores dificultades en procesos relacionados con la reorganización de la información, la comprensión inferencial y la comprensión crítica. En particular, los estudiantes mostraron complicaciones para establecer relaciones entre ideas, interpretar información implícita, reconstruir mensajes, emitir opiniones argumentadas y relacionar lo leído con sus conocimientos previos y experiencias.

Asimismo, se identificó que factores como la dificultad para mantener la atención sostenida, la distracción constante y la escasa autorregulación durante las actividades influyen directamente en el proceso lector, dificultando la construcción de significados y la comprensión profunda de los textos.

Las dificultades relacionadas con la comprensión lectora repercuten directamente en el aprendizaje de los alumnos, ya que esta habilidad constituye un eje fundamental para el

desarrollo de competencias lingüísticas relacionadas con el análisis, la interpretación, la argumentación y la producción de textos dentro del contexto escolar. Atender esta situación en primer grado de secundaria resulta particularmente relevante, ya que este nivel representa una etapa de transición en la que los alumnos enfrentan nuevas exigencias académicas, cambios en las dinámicas escolares y mayores niveles de autonomía en sus procesos de aprendizaje. Por ello, fortalecer la comprensión lectora en esta etapa permite establecer bases sólidas para el desarrollo académico posterior y evitar que las dificultades identificadas se consoliden a lo largo de la trayectoria escolar.

Con base en lo anterior, la problemática del presente trabajo se delimita en la insuficiente consolidación de los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora en alumnos de primer grado de secundaria, situación que limita la interpretación, el análisis y la reflexión sobre los textos. Ante ello, se considera necesaria la implementación de estrategias didácticas orientadas a favorecer la comprensión lectora, fortalecer la atención y promover procesos de lectura más reflexivos, participativos y significativos, acordes con las características y necesidades del grupo.

1.4 Propósito y relevancia del informe.

A partir de las necesidades identificadas durante el diagnóstico y la práctica profesional, surge la necesidad de diseñar e implementar estrategias didácticas que permitan fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de primer grado de secundaria, particularmente en los niveles literal e inferencial.

En este sentido, el presente informe tiene como propósito analizar el proceso de intervención docente realizado para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora mediante la implementación de estrategias basadas en la propuesta de Isabel Solé, considerando las características, necesidades y formas de aprendizaje del grupo intervenido.

Asimismo, el informe busca reflexionar sobre el impacto de las estrategias implementadas, los avances observados en los alumnos y las dificultades identificadas durante la práctica profesional, reconociendo la importancia de la comprensión lectora como una habilidad fundamental para el aprendizaje, la interpretación y la construcción de

significados dentro del contexto escolar. A partir de ello, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general.

- Fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de primer grado grupo “B” de secundaria mediante la implementación de estrategias didácticas basadas en las aportaciones de Isabel Solé, centradas en el análisis, interpretación y reflexión de textos.

Objetivos específicos.

- Identificar los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los alumnos de primer grado de secundaria mediante la aplicación de instrumentos diagnósticos.
- Implementar estrategias didácticas basadas en las aportaciones de Isabel Solé que favorezcan el desarrollo de habilidades de comprensión literal e inferencial en los estudiantes de primer grado “B” de secundaria.
- Evaluar los avances en comprensión lectora de los alumnos de primer grado “B” de secundaria a partir de las estrategias didácticas implementadas durante la intervención.

La comprensión lectora según Solé (1992) es un proceso activo y estratégico mediante el cual el lector construye el significado del texto a partir de la interacción entre sus conocimientos previos, el contenido del texto y el propósito de la lectura, es decir, comprender un texto implica descomponer el escrito de manera cronológica para entenderlo y después hacer una meditación profunda sobre lo leído conectando ideas y pensamientos previos a nuevos y no sólo decodificar palabras.

La comprensión lectora es una de las competencias fundamentales para el desarrollo personal y social de los estudiantes porque permite acceder a conocimientos nuevos, ampliar el vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita, estimular la imaginación y enriquecer nuestra vida. En el nivel de educación secundaria, esta competencia adquiere una relevancia

considerable, pues los alumnos se enfrentan a otro tipo de textos de los que estaban acostumbrados, es decir, la complejidad que demandan los niveles son más profundos.

Investigaciones realizadas y la opinión de docentes en el área de español en diversas escuelas revelan que los alumnos de primer grado de secundaria presentan dificultades para comprender lo que lee, especialmente en los niveles crítico e inferencial, lo cual impacta de manera negativa en su desempeño escolar. Esto se asocia a las deficiencias en hábitos lectores y estrategias inadecuadas de lecturas o una limitada enseñanza de la comprensión lectora, por ello, es importante analizar en qué nivel de comprensión lectora se encuentran los alumnos para poder identificar las necesidades reales del grupo y evitar intervenciones que no atienden la diversidad del aula.

La relevancia del presente trabajo infiere en que no se limita al diagnóstico, es decir, no solo es detectar las dificultades lectoras de los estudiantes o afirmar que los alumnos “no saben leer” , sino, proponer y poner en práctica estrategias didácticas específicas orientadas a favorecer la comprensión lectora de los alumnos valorando que esto es un papel activo del docente como diseñador de situaciones didácticas y de los alumnos que son los que interactúan con los textos de manera guiada, reflexiva y significativa.

De acuerdo con Solé (1992) la comprensión lectora es un proceso complejo que implica distintos niveles, como la comprensión literal, inferencial y crítica, los cuales no se desarrollan de manera igualitaria en los estudiantes, cada uno lleva su propio estilo de aprendizaje. Por eso, identificar los niveles de comprensión lectora resulta importante, ya que permite reconocer con precisión en qué aspectos los alumnos presentan áreas de oportunidad y fortalezas para de ahí diseñar estrategias didácticas acorde a sus necesidades evitando interacciones que no ayudan a llegar al aprendizaje significativo.

La intervención del docente resulta fundamental, ya que la comprensión lectora no es algo que se manifiesta de manera espontánea y rápida, sino que, requiere de una enseñanza intencionada. Como dice Solé (1992) el docente cumple con un papel de mediador al orientar a los estudiantes antes, durante y después ayudándolos a activar los conocimientos previos, formular hipótesis, realizar inferencias y reflexionar sobre el texto. Con ello, las estrategias didácticas elaboradas aportarán estructura y sentido al proceso del lector, pues servirán para

crear esa conexión del alumno con el texto y permitirá promover la participación activa y favorecer el aprendizaje significativo con base en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010) la evaluación de la práctica no sólo cumple una función de verificación, sino, que es un proceso formativo que orienta la toma de decisiones pedagógicas. De esta forma, evaluar las estrategias nos permite llegar a una reflexión crítica sobre la efectividad de las actividades e identificar las áreas de mejora, así como, realizar ajustes oportunos fortaleciendo una enseñanza mas consciente, flexible y centrada en las necesidades de los alumnos.

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana la comprensión lectora cumple con una función importante, ya que esta se concibe como herramienta fundamental para formar estudiantes críticos y comprometidos con la realidad. Comprender lo que se lee permite a los alumnos abrir sus horizontes, construir significados, expresar sus ideas y tomar postura ante las situaciones que se presenten en su vida cotidiana, asimismo, promover la comprensión lectora contribuye a una educación inclusiva y equitativa, al garantizar a todos los estudiantes independientemente de cualquier condición académica o contextual, cuenten con las herramientas necesarias para acceder al conocimiento y ejercer su derecho de aprender y transformar su realidad.

1.5 interés personal y motivación

El interés personal por centrar el tema sobre la comprensión lectora surge, en primer lugar, desde una motivación propia y vocacional, más que de una imposición académica. Reconozco que, a lo largo de mi trayectoria escolar, no desarrollé un hábito lector constante acorde con las exigencias del nivel educativo actual, situación que atribuyó en gran parte, a la falta de acompañamiento y asesoría académica en los distintos niveles educativos por los que transité. Esta experiencia me ha permitido reflexionar, empatizar y comprender que las dificultades lectoras no siempre nacen de la falta de interés del estudiante, sino, en la ausencia de orientaciones pedagógicas que guíen y fortalezcan el proceso lector.

De la misma forma, a partir del diálogo con diversos docentes, tanto de la escuela de prácticas como de otras instancias he identificado una preocupación recurrente en torno a las

habilidades lingüísticas de los alumnos. De manera recurrente, se menciona que muchos estudiantes presentan dificultades para expresarse oralmente, poseen un vocabulario limitado, leen de forma entrecortada, cambian palabras o letras al momento de escribir y/o realizar la lectura y muestran escasa comprensión al momento de dar alguna indicación, frases que son sencillas, lo que repercute directamente en su desempeño académico. Desde mi perspectiva, estas problemáticas se relacionan estrechamente con la escasa práctica lectora y la falta de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora desde los primeros años académicos.

Elegir el primer grado de secundaria para la realización del documento resulta significativo, ya que representa una etapa de transición en la que los alumnos experimentan cambios importantes en su rutina escolar, exigencias académicas y en las formas de trabajar. Considero que el realizar intervenciones en esta parte de su proceso de formación es altamente favorable, pues permite fomentar el hábito lector de manera temprana, sentando bases sólidas que les serán de utilidad en niveles de estudios posteriores, como la educación media superior y superior. Fortalecer la comprensión lectora en esta etapa no solo contribuye al desempeño escolar inmediato, sino que amplía el horizonte cultural, lingüístico e imaginativo de los estudiantes favoreciendo su formación integral.

El trabajar este tema ha representado para mí una oportunidad de crecimiento personal y profesional, ya que me ha permitido reformular mi propia relación con la lectura y asumir un compromiso consciente como futura docente de español. De este modo, investigar e intervenir en la comprensión lectora no sólo busca beneficiar a los alumnos, sino también, consolidar una práctica docente reflexiva, empática y coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, orientada al desarrollo de sujetos autónomos y con una visión amplia de su realidad.

Como profesional de la educación en formación, me comprometo a diseñar e implementar estrategias didácticas innovadoras que contribuyan al fortalecimiento de la comprensión lectora de los alumnos de primer grado de secundaria, así como al desarrollo progresivo del hábito lector. Este compromiso implica reconocer la lectura como una herramienta fundamental no solo para el aprendizaje escolar, sino, también para la formación integral de cada uno de los estudiantes.

Asimismo, me responsabilizo de evaluar la comprensión lectora de manera objetiva y fundamentada, atendiendo a los distintos niveles de comprensión y considerando los aportes teóricos de autores especializados en el campo de la didáctica de la lectura. La evaluación será atendida como un proceso que permita identificar áreas de mejora y fortalezas, con el propósito de favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos.

De igual forma, me involucro a promover el desarrollo del pensamiento crítico, mediante actividades que fomenten el análisis, la reflexión y la interpretación de textos propiciando a los estudiantes que construyan significados propios y expresen sus ideas de manera argumentada, para ello, me comprometo a generar un entorno lector enriquecedor, caracterizado por la mediación docente, motivación constante y la implementación de propuestas pertinentes para el grupo.

Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos.

Esta competencia se desarrolló a partir del reconocimiento de los límites de la propia práctica docente y de la necesidad de recurrir a la orientación de otros profesionales para brindar una atención educativa más adecuada. Durante la práctica, se buscó apoyo y asesoría a través del diálogo con docentes de la institución, así como mediante la consulta de referentes teóricos relacionados con la comprensión lectora, con el propósito de enriquecer las estrategias didácticas implementadas.

Asimismo, esta competencia se reflejó en la creación de un ambiente de aula seguro y de confianza, en el que los alumnos se sintieran acompañados y apoyados durante la realización de las actividades, especialmente aquellas relacionadas con la lectura y la comprensión de textos. El acompañamiento constante, la mediación docente y la disposición para orientar a los alumnos permitieron que estos enfrentaran las actividades con mayor seguridad, favoreciendo su participación y reduciendo la ansiedad ante tareas que implicaban leer y comprender textos escritos.

Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.

Durante la práctica docente, esta competencia se manifestó mediante la búsqueda e investigación de diversas estrategias de evaluación, con el fin de valorar de manera objetiva los logros alcanzados por los alumnos en el desarrollo de la comprensión lectora. La evaluación se concibió como un proceso continuo y formativo, que permitió identificar avances, dificultades y áreas de oportunidad tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la intervención docente.

Asimismo, esta competencia se reflejó en la disposición para analizar y reflexionar sobre el propio desempeño docente, reconociendo la necesidad de realizar ajustes en los procedimientos didácticos cuando las estrategias implementadas no favorecían el aprendizaje esperado. A partir de los resultados obtenidos en la evaluación, se realizaron modificaciones en la planeación y en las actividades propuestas, con el propósito de mejorar la comprensión lectora de los alumnos y fortalecer su participación en el aula. De esta manera, la evaluación se convirtió en una herramienta fundamental para la mejora continua de la práctica docente y para el logro de aprendizajes significativos.

II. PLAN DE ACCIÓN

2.1 Diseño de la propuesta de intervención

Con la finalidad de presentar y analizar el desarrollo de la intervención docente, a continuación se describen las distintas estrategias didácticas implementadas durante la práctica profesional para favorecer la comprensión lectora en los alumnos de primer grado de secundaria. En cada intervención se exponen las actividades realizadas, las estrategias pedagógicas utilizadas, los recursos empleados y la reflexión sobre los resultados obtenidos durante el proceso.

Estrategia	¿Qué se hará?	¿Cómo se hará?	¿Para qué se hará?
Activación de conocimientos	Se activarán los conocimientos previos de los	Se colocarán pistas en el aula (imágenes,	Favorecer la relación entre los conocimientos

previos mediante la búsqueda de pistas	alumnos antes de la lectura.	palabras clave u objetos). Los alumnos, en equipos, las analizarán, interpretarán su significado y las relacionarán con el tema del texto.	previos y la nueva información.
El libro sorpresa: descifrando el contenido del texto	Se promoverá la anticipación del contenido del texto mediante hipótesis.	Se presentará un libro forrado y pistas. Los alumnos analizarán las pistas, formularán hipótesis en equipo y las compararán con el texto real.	Desarrollar la capacidad de anticipar información y formular hipótesis.
Laboratorio de lectura	Se analizará el contenido del texto a partir de distintos elementos.	Se organizarán estaciones (vocabulario, personajes, ideas principales e interpretación). Los alumnos rotarán y realizarán actividades	Favorecer la comprensión mediante análisis y trabajo colaborativo.

		específicas en cada estación.	
Interpretación inferencial del texto	Se promoverá la interpretación de información implícita.	Se plantearán preguntas inferenciales. Los alumnos analizarán el texto en equipos y elaborarán productos como dibujos o dramatizaciones.	Desarrollar la capacidad de inferir y reflexionar.
El noticiario del texto	Se organizará y comunicará la información del texto.	Los alumnos elaborarán guiones y presentarán noticias basadas en el texto mediante dramatizaciones o entrevistas.	Favorecer la comprensión global mediante la síntesis y comunicación.

2.2.3 Espiral autorreflexiva

A partir de las necesidades detectadas en el diagnóstico, particularmente las relacionadas con las dificultades en el nivel inferencial de la comprensión lectora, se diseñó un plan de acción orientado al fortalecimiento de habilidades de interpretación, análisis y reflexión en los alumnos de primer grado de secundaria. Estas estrategias se diseñaron considerando las características y necesidades del grupo, especialmente las dificultades

relacionadas con la interpretación de información implícita, la participación limitada y el trabajo colaborativo, con la finalidad de favorecer procesos de comprensión.

Para atender esta problemática, se implementó un conjunto de estrategias didácticas como alternativas de solución, las cuales se les dio el orden en los momentos antes, durante y después de la lectura, con base en el enfoque propuesto por Solé (1992), quien plantea la importancia de guiar el proceso lector mediante acciones intencionadas que favorezcan la comprensión. Estas estrategias permitirán estructurar la intervención de manera progresiva, promoviendo la participación activa de los alumnos y el desarrollo de habilidades de interpretación.

En el momento previo a la lectura, se pondrán en práctica estrategias orientadas a la activación de conocimientos previos y a la anticipación del contenido, como la búsqueda de pistas y el *libro sorpresa*, con la finalidad de que los alumnos relacionen lo que ya saben con la nueva información y formulen hipótesis sobre el texto.

Durante la lectura, se promoverá el análisis del contenido mediante la estrategia del laboratorio de lectura, en la que los alumnos trabajarán de manera colaborativa en estaciones enfocadas en distintos aspectos del texto, como el vocabulario, los personajes, las ideas principales y la interpretación, favoreciendo así una comprensión más profunda.

Posteriormente, en el momento después de la lectura, se desarrollarán estrategias orientadas a la interpretación inferencial y a la síntesis de la información, como la resolución de preguntas inferenciales y la elaboración del noticiero del texto, con el propósito de que los alumnos expliquen, interpreten y comuniquen el contenido desde una perspectiva reflexiva.

La aplicación de estas estrategias permitirá llevar a cabo acciones concretas dentro del aula, en las que los alumnos participarán activamente en la construcción de significados, trabajando de manera individual y colaborativa, favoreciendo así procesos de aprendizaje más significativos.

Durante el desarrollo del plan de acción, se realizará una observación continua del desempeño de los alumnos, considerando aspectos como su participación, la manera en que

interpretan los textos, la formulación de inferencias, el trabajo colaborativo y la capacidad para expresar y argumentar sus ideas.

Para la evaluación, se emplearán instrumentos como fichas de trabajo, respuestas a preguntas, producciones elaboradas por los alumnos y su participación en las actividades, las cuales serán valoradas mediante rúbricas de evaluación y listas de cotejo. Esto permitirá identificar los avances de los estudiantes en relación con el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, particularmente en el nivel inferencial.

Finalmente, se llevará a cabo un proceso de reflexión docente en el que se analizarán las acciones desarrolladas, los avances observados y las dificultades presentes durante la intervención, con la finalidad de realizar ajustes que permitan fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se retoman los planteamientos de Smyth (como se citó en Domingo & Gómez, 2014), quien destaca la importancia de reflexionar críticamente sobre la práctica educativa mediante procesos de descripción, explicación y reconstrucción de la práctica docente.

De esta manera, el plan de acción se plantea como una alternativa de solución orientada a atender las necesidades detectadas en el grupo, promoviendo el desarrollo de la comprensión lectora desde un enfoque activo, reflexivo y significativo.

2.3 Prácticas de interacción en el aula: acciones, estrategias e instrumentos

Durante el desarrollo de la intervención, se promoverán prácticas de interacción en el aula orientadas a favorecer la participación activa de los alumnos y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la interacción entre docente y alumnos se centrará en que la docente guíe el proceso mediante preguntas orientadoras, explicaciones y acompañamiento constante. Entre las acciones que se realizará se encuentran cuestionar, orientar, retroalimentar y apoyar a los alumnos durante las actividades, con la finalidad de favorecer la comprensión y el análisis del texto.

En este proceso, la mediación docente será fundamental para orientar a los alumnos, brindar apoyos durante las actividades y favorecer la construcción de significados a partir de la lectura. Asimismo, el docente brindará apoyo continuo resolviendo dudas, promoviendo la reflexión y generando espacios para que los alumnos expresen sus ideas de manera clara.

Por su parte, los alumnos realizarán acciones como analizar información, interpretar textos, discutir en equipo, formular respuestas, argumentar sus ideas y participar activamente en la construcción de conclusiones.

Asimismo, se fomentará la interacción entre los alumnos a través del trabajo colaborativo, ya que se identificó que el grupo presenta dificultades para trabajar en equipo, tales como la poca participación de algunos integrantes o la desigual distribución de tareas. Ante esta situación, la mayoría de las actividades se desarrollarán en equipos, con la finalidad de promover la colaboración, el diálogo y la participación equitativa, procurando que todos los alumnos se involucren en las tareas asignadas.

En relación con las dinámicas de trabajo, se promoverán actividades que impliquen la participación activa de los alumnos, tales como la búsqueda de información, el análisis de textos, el trabajo por estaciones, la discusión de ideas y la exposición de conclusiones. Estas dinámicas permitirán fortalecer la interacción entre los alumnos mediante el intercambio de ideas, la toma de decisiones en equipo y la construcción colectiva del conocimiento.

También, se emplearán diversos instrumentos que facilitarán la relación con el contenido y el seguimiento del aprendizaje, como fichas de trabajo, hojas de registro, preguntas orientadoras y productos elaborados por los alumnos, tales como dibujos, dramatizaciones y exposiciones. Estos instrumentos permitirán que los estudiantes participen activamente y evidencien su proceso de comprensión.

Estas prácticas de interacción buscarán responder a las características y necesidades del grupo, ya que se identificó que varios alumnos presentan dificultades para participar activamente, expresar sus ideas y trabajar de manera colaborativa. Ante ello, se considera importante generar espacios de diálogo, intercambio y reflexión que favorezcan tanto la comprensión lectora como la participación dentro del aula.

Es así como, las prácticas de interacción en el aula estarán orientadas a generar un ambiente participativo, colaborativo y reflexivo, en el que tanto el docente como los alumnos desempeñen un papel activo en la construcción del aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de la comprensión lectora.

2. 4 Utiliza referentes teóricos y metodológicos para explicar situaciones relacionadas con el aprendizaje.

La comprensión lectora es un proceso fundamental en el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes no solo leer un texto, sino también entenderlo, interpretarlo y darle significado. Leer no se limita a reconocer palabras o pronunciar correctamente lo escrito, sino que implica un conjunto de procesos mentales que permiten al lector interactuar con el contenido.

En este sentido, leer es una actividad compleja que va más allá de la simple decodificación. De acuerdo con Solé (1992), la lectura es un proceso de construcción de significado en el que el lector utiliza sus conocimientos previos para comprender el texto. Esto significa que el lector no solo recibe información, sino que la interpreta y la relaciona con lo que ya sabe.

A partir de lo anterior, la comprensión lectora puede entenderse como la capacidad de construir significado a partir de un texto, integrando la información nueva con los conocimientos previos del lector. Según Solé (1992), comprender implica un proceso activo en el que el lector interpreta, reflexiona y establece relaciones entre las ideas del texto, por lo que no es un proceso automático ni mecánico.

En este sentido, la comprensión lectora no se limita únicamente a leer palabras, sino que implica entender, analizar y pensar sobre lo que se lee. Un alumno puede leer correctamente un texto, pero si no logra interpretar su contenido, no se puede decir que exista comprensión. Por ello, comprender un texto supone ir más allá de la lectura superficial y profundizar en su significado.

Asimismo, el lector no actúa de manera pasiva frente al texto, sino que participa activamente en la construcción del significado. De acuerdo con Cassany (2006), la lectura es una práctica social en la que el significado se construye a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Esto implica que cada lector puede interpretar un texto de manera diferente, dependiendo de sus experiencias y conocimientos.

Por otro lado, la comprensión lectora implica el uso de conocimientos previos, ya que estos permiten al lector anticipar, relacionar e interpretar la información del texto. De esta

manera, la lectura no consiste en repetir lo que se ha leído, sino en interpretarlo, reflexionarlo y darle sentido.

La comprensión lectora no constituye un proceso único ni uniforme, sino que se desarrolla a través de distintos niveles que implican diferentes grados de complejidad cognitiva. Esto significa que comprender un texto no es una habilidad que se posee de manera total o parcial, sino que se construye progresivamente, conforme el lector desarrolla capacidades para identificar, interpretar y reflexionar sobre la información.

En este sentido, no todos los alumnos comprenden de la misma manera, ya que algunos se limitan a reconocer información explícita del texto, mientras que otros logran establecer relaciones, deducir significados y emitir juicios sobre lo leído. Por ello, la comprensión lectora no puede considerarse como una habilidad única, sino como un proceso que se organiza en niveles, los cuales permiten identificar el grado de profundidad con el que el lector interactúa con el texto.

Diversos autores han abordado el estudio de la comprensión lectora; sin embargo, en el presente trabajo se retoman principalmente los aportes de Català (2001), debido a que su propuesta permite clasificar de manera clara y precisa los niveles de comprensión, lo cual resulta pertinente para el análisis del desempeño lector de los alumnos. Català plantea que la comprensión lectora se estructura en tres niveles: literal, inferencial y crítico, los cuales se desarrollan de manera progresiva.

La importancia de considerar estos niveles radica en que permiten identificar con mayor claridad las dificultades que presentan los alumnos, así como orientar la intervención docente hacia el desarrollo de habilidades específicas. En este caso reconocer el nivel en el que se encuentran los estudiantes del primer grado resulta fundamental, ya que permite diseñar estrategias didácticas pertinentes que favorezcan el avance hacia niveles más complejos de comprensión, particularmente el nivel inferencial.

De acuerdo con Català (2001), el nivel literal es el más básico dentro de la comprensión lectora, ya que implica la identificación de información explícita en el texto. En este nivel, el alumno es capaz de localizar datos, reconocer personajes, identificar hechos y responder preguntas cuya respuesta se encuentra directamente en la lectura. Sin embargo,

este tipo de comprensión no requiere un análisis profundo, ya que se limita a recuperar información sin interpretarla.

En el contexto del grupo intervenido, se observa que varios alumnos se mantienen en este nivel, lo que se refleja en su capacidad para responder preguntas directas, pero con dificultades para explicar, relacionar o interpretar el contenido del texto. Esto evidencia una comprensión superficial que no permite al alumno construir significados más amplios.

Asimismo, el nivel inferencial representa un grado mayor de complejidad, ya que implica la capacidad de deducir información que no se encuentra explícita en el texto. En este nivel, el lector debe interpretar, establecer relaciones entre ideas, identificar causas y consecuencias, anticipar hechos y comprender el sentido global del texto. Es decir, el alumno no solo lee lo que está escrito, sino que va más allá del texto, construyendo significados a partir de pistas y conocimientos previos.

El desarrollo del nivel inferencial resulta fundamental en la formación de lectores competentes, ya que permite comprender el mensaje del texto en profundidad y no solo de manera superficial. En este sentido, uno de los principales objetivos de la intervención didáctica es favorecer el tránsito de los alumnos desde el nivel literal hacia el inferencial, promoviendo habilidades como la interpretación, la reflexión y el análisis.

Finalmente, el nivel crítico implica una comprensión aún más profunda, en la que el lector es capaz de emitir juicios, valorar el contenido del texto y relacionarlo con su contexto. No obstante, en el caso del grupo analizado, el énfasis se centra en el desarrollo del nivel inferencial, debido a que constituye una base necesaria para avanzar hacia niveles más complejos de comprensión.

Las estrategias constituyen herramientas fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permiten orientar la acción pedagógica hacia el logro de objetivos específicos. De acuerdo con Díaz Barriga (2010), una estrategia es un conjunto de acciones organizadas e intencionales que el docente emplea para favorecer el aprendizaje en los estudiantes. En este sentido, las estrategias no son actividades aisladas, sino procesos planificados que responden a las necesidades del grupo.

A partir de lo anterior, las estrategias de lectura pueden entenderse como los procedimientos que permiten al lector interactuar con el texto de manera activa, facilitando la comprensión. Estas estrategias orientan al alumno para que no solo lea, sino que comprenda, interprete y reflexione sobre la información. En este sentido, las estrategias de lectura no surgen de manera espontánea, sino que deben enseñarse de forma explícita y sistemática.

En este punto, los planteamientos de Solé (1992) resultan fundamentales, ya que la autora propone que la comprensión lectora se favorece mediante el uso de estrategias organizadas en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Este enfoque permite estructurar el proceso lector, brindando al alumno herramientas para comprender el texto de manera progresiva.

Solé señala que las estrategias de lectura son importantes porque permiten al lector tener un control sobre su comprensión, es decir, saber qué está entendiendo, qué no y qué puede hacer para mejorar su interpretación. Asimismo, enfatiza que los alumnos no desarrollan estas habilidades por sí solos, sino que requieren la intervención del docente como mediador, quien guía, orienta y modela el uso de estas estrategias.

Es así como ella propone tres momentos para favorecer la comprensión lectora: en el primer momento, antes de la lectura, el propósito es preparar al alumno para el encuentro con el texto. En esta fase, el docente promueve la activación de conocimientos previos, plantea preguntas orientadoras y favorece la anticipación del contenido. Por su parte, el alumno participa recuperando lo que sabe sobre el tema, formulando hipótesis y generando expectativas sobre la lectura. Este momento es fundamental, ya que permite establecer una base para comprender la información que se presentará posteriormente.

Durante la lectura, el objetivo es que el alumno interactúe activamente con el texto. En este momento, el docente acompaña el proceso mediante la orientación, la aclaración de dudas y la guía para identificar ideas principales y relaciones entre ellas. El alumno, por su parte, verifica sus hipótesis, identifica información relevante, realiza inferencias y monitorea su comprensión. Este momento es clave, ya que permite construir el significado del texto de manera progresiva.

Finalmente, después de la lectura, se busca que el alumno reflexione sobre lo leído y consolide su comprensión. En esta fase, el docente promueve la interpretación, el análisis y la discusión del contenido, mientras que el alumno organiza la información, expresa sus ideas, establece conclusiones y relaciona el texto con su contexto. Este momento favorece una comprensión más profunda, ya que permite ir más allá de la información explícita.

En conjunto, las estrategias de lectura propuestas por Solé permiten entender que la comprensión no es un proceso automático, es una enseñanza intencional y estructurada. La aplicación de estas estrategias resulta especialmente pertinente en grupos que presentan dificultades en la comprensión lectora, ya que brindan herramientas para avanzar hacia niveles más complejos de interpretación.

La lectura no debe entenderse únicamente como una actividad individual centrada en la decodificación de textos, sino como una práctica social que se construye en contextos específicos y con distintos propósitos. Desde esta perspectiva, leer implica interactuar con otros, interpretar significados y participar en situaciones donde el lenguaje tiene una función comunicativa.

De acuerdo con Cassany (2006), la lectura es una práctica social en la que el significado no se encuentra completamente en el texto, sino que se construye a partir de la interacción entre el lector, el contexto y la situación comunicativa. Esto quiere decir que la comprensión no depende únicamente de las habilidades individuales del lector, sino también de los usos sociales que se le dan a la lectura.

En este sentido, la lectura se vincula con prácticas reales en las que los sujetos participan activamente, ya sea para informarse, comunicarse, aprender o tomar decisiones; comprender un texto no solo implica identificar información, también es interpretarla en función del contexto y de las experiencias del lector.

Asimismo, este enfoque reconoce que la lectura se enriquece cuando se comparte, se discute y se reflexiona en interacción con otros. El intercambio de ideas permite ampliar la comprensión, ya que los lectores pueden confrontar diferentes interpretaciones y construir significados de manera colectiva.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura debe considerar no solo los aspectos cognitivos del proceso, sino también su dimensión social, promoviendo situaciones en las que los alumnos participen activamente y encuentren sentido en lo que leen. Esto favorece una comprensión más profunda, ya que el lector no se limita a reproducir información, sino que la interpreta y la relaciona con su realidad.

Concebir la lectura como una práctica social permite comprender que el acto de leer trasciende el aula y se inserta en contextos significativos, donde el lector interactúa con otros y con su entorno. Este enfoque resulta fundamental para promover una comprensión lectora más amplia, reflexiva y contextualizada.

El aprendizaje significativo constituye uno de los enfoques más relevantes dentro del ámbito educativo, ya que explica la manera en que los estudiantes construyen conocimientos de forma comprensiva y no mecánica. A diferencia del aprendizaje memorístico, en el que la información se adquiere de manera repetitiva y sin sentido, el aprendizaje significativo implica que el alumno comprenda, relacione e integre los nuevos conocimientos a partir de sus saberes previos.

De acuerdo con Ausubel (como se citó en Díaz Barriga, Hernández, 2010), el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognitiva del estudiante. Esto significa que el alumno no solo recibe información, sino que la interpreta, la organiza y la vincula con lo que ya conoce, lo que favorece una comprensión más profunda y duradera.

En este sentido, los conocimientos previos desempeñan un papel fundamental, ya que constituyen la base sobre la cual se construyen los nuevos aprendizajes. Cuando el estudiante logra establecer relaciones entre lo que ya sabe y la nueva información, el aprendizaje adquiere sentido, lo que facilita su comprensión y retención. Por el contrario, cuando esta relación no se establece, el aprendizaje tiende a ser superficial y fácilmente olvidable.

Asimismo, para que el aprendizaje sea significativo, es necesario que el contenido resulte relevante para el alumno y que exista una disposición para aprender. Esto implica que el docente debe generar condiciones que favorezcan la participación activa del estudiante,

promoviendo procesos de reflexión, análisis e interpretación, en lugar de limitarse a la transmisión de información.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se relaciona directamente con la comprensión lectora, ya que comprender un texto implica establecer conexiones entre la información que se presenta y los conocimientos previos del lector. De esta manera, la lectura deja de ser un proceso mecánico para convertirse en una actividad de construcción de significado, en la que el alumno interpreta, reflexiona y da sentido a lo que lee.

A partir del diagnóstico realizado, se identificó que los alumnos presentan diversas dificultades relacionadas con la comprensión lectora, particularmente en el nivel inferencial, ya que muestran limitaciones para interpretar información implícita en los textos. Esta situación se relaciona con lo planteado por Catalá, quien señala que la comprensión lectora se desarrolla en distintos niveles y que el nivel inferencial implica la capacidad de deducir información que no se encuentra explícita. En este sentido, dichas dificultades evidencian que los alumnos aún no han desarrollado plenamente habilidades de interpretación y análisis, lo cual se refleja en el grupo al observar que presentan limitaciones para comprender significados implícitos en los textos (Catalá et al., 2001).

Asimismo, se identifica que los alumnos requieren del acompañamiento constante del docente para comprender los textos, lo cual se explica a partir de los planteamientos de Isabel Solé (1992), quien establece que la comprensión lectora no se adquiere de manera espontánea, sino que requiere de la enseñanza de estrategias y de la mediación docente para guiar el proceso lector. Esta situación permite comprender la importancia de que el docente oriente, acompañe y promueva el uso de estrategias que faciliten la construcción de significados.

Por otra parte, se observa que los alumnos presentan dificultades para trabajar de manera colaborativa, como la participación desigual y la falta de organización en los equipos. Esta situación evidencia que los estudiantes aún no han desarrollado plenamente habilidades de interacción y trabajo en equipo, lo cual influye en su proceso de aprendizaje, ya que el conocimiento no se construye de manera individual, sino en interacción con otros.

En relación con el aprendizaje significativo, se reconoce que los alumnos comprenden mejor la información cuando logran relacionarla con sus conocimientos previos, lo cual se fundamenta en los planteamientos de Díaz Barriga, Hernández, (2010) se señala que el aprendizaje se vuelve significativo cuando el estudiante vincula la nueva información con lo que ya conoce. Esto permite explicar la necesidad de promover actividades que favorezcan la activación de saberes previos como parte del proceso lector.

De igual manera, se considera que la lectura debe abordarse como una práctica social, en la que los alumnos construyen significados a partir de su contexto y experiencias. Esta perspectiva se relaciona con lo planteado por Daniel Cassany (2006), quien sostiene que la comprensión lectora implica la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Esta situación permite comprender que el aprendizaje se fortalece cuando los alumnos logran vincular la lectura con su realidad.

Por ello, para llegar a la comprensión de las situaciones relacionadas con el aprendizaje implica un proceso de reflexión sobre la práctica docente. En este sentido, los planteamientos de Smyth (como se citó en Domingo & Gómez, 2014) permiten reconocer la importancia de analizar críticamente las acciones desarrolladas en el aula, a partir de procesos de descripción, explicación, confrontación y reconstrucción de la práctica. Esta perspectiva favorece que el docente no solo identifique las dificultades presentes en el grupo, sino que también reflexione sobre las estrategias y acciones necesarias para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.5 Implementación del plan de acción

Estrategia 1

“Activación de conocimientos previos mediante la búsqueda de pistas”

La primera sesión de intervención tuvo lugar el día 1 de marzo de 2026 en el grupo de primer año grupo B, en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, en la escuela “Lic Homero Acosta López, con una duración aproximada de 50 minutos. Esta sesión tuvo como propósito que los alumnos activaran y recuperaran sus conocimientos previos sobre el tema de la lectura mediante la exploración y análisis de pistas relacionadas con el contenido del

texto, a través del trabajo colaborativo, el diálogo y la formulación de hipótesis, con la finalidad de favorecer la anticipación del tema, despertar el interés por la lectura y facilitar procesos de comprensión lectora antes del acercamiento directo al texto.

La intervención se llevó a cabo dentro de la biblioteca escolar, espacio que permitió generar un ambiente diferente al aula habitual y favorecer una mayor disposición e interés por parte de los alumnos, intentando además despertar el interés por los libros y el espacio de lectura.

Antes de iniciar la clase, se colocaron diversas pistas visuales y escritas en distintos espacios de la biblioteca, relacionadas con la conmemoración del 8 de marzo, temática que se trabajaría durante esos días por solicitud de la institución educativa. Entre las pistas utilizadas se encontraban imágenes de mujeres estudiando, marchas de protesta y símbolos relacionados con la igualdad, acompañadas de frases como: “Durante muchos años, las mujeres no podían estudiar en algunas escuelas”, “Muchas mujeres se organizaron para exigir sus derechos” y palabras clave como igualdad, respeto, derechos y oportunidades. Estas pistas tenían la intención de que los alumnos comenzaran a relacionar ideas y formular posibles interpretaciones sobre el tema central de la lectura.

Posteriormente, los alumnos se organizaron en equipos de manera aleatoria mediante el uso de una ruleta digital, con la finalidad de favorecer la convivencia y evitar que trabajaran únicamente con sus compañeros más cercanos. Una vez integrados los equipos, se les explicó que se convertirían en “detectives”, por lo que cada grupo recibió una hoja de investigación donde registrarían los hallazgos encontrados durante el recorrido.

Durante la actividad, los alumnos recorrieron con entusiasmo los distintos espacios de la biblioteca mientras se reproducía música de suspenso en una bocina, con la intención de favorecer un ambiente mejor y lograr que los estudiantes se involucraran en la dinámica. Cada vez que encontraban una pista, debían responder preguntas como: ¿qué encontraron?, ¿qué creen que significa?, y ¿cómo se relaciona con el tema? Asimismo, cada objeto o pista localizada debía colocarse en una “mesa de detección”, espacio diseñado para que todos los equipos observaran la información reunida y construyeran de manera colectiva posibles interpretaciones sobre el tema.

Aunque la actividad se desarrolló de manera favorable, en algunos momentos el entusiasmo de los alumnos provocó que varios equipos quisieran recorrer los espacios al mismo tiempo, generando pequeños momentos de desorganización. Ante esta situación, fue necesario intervenir constantemente para establecer acuerdos y recordar la importancia del trabajo colaborativo y el respeto hacia las participaciones de los demás equipos.

Asimismo, durante el desarrollo de la dinámica se decidió incorporar música ambiental mediante una bocina con la intención de fortalecer la ambientación de la actividad y favorecer que los alumnos se involucraran más en el papel de detectives. A partir de ello, se observó que los estudiantes mostraron mayor motivación e interés por participar, ya que la ambientación contribuyó a generar una experiencia más dinámica e inmersiva.

La dinámica implementada permitió observar una mayor disposición e interés por parte de los alumnos hacia la actividad, especialmente debido al carácter dinámico y colaborativo de la estrategia. El uso de elementos visuales, la ambientación y el trabajo en equipos favorecieron que los estudiantes participaran activamente en la búsqueda de información y en la construcción de posibles significados sobre el tema. Asimismo, se identificó que varios alumnos comenzaron a establecer relaciones entre las pistas encontradas y el contenido que posiblemente abordaría la lectura, lo que evidenció procesos iniciales de inferencia y anticipación.

La participación activa de los alumnos durante la dinámica permitió favorecer procesos iniciales de interpretación e inferencia, ya que los estudiantes comenzaron a construir posibles significados a partir de las pistas encontradas y del intercambio de ideas con sus compañeros. Esto resultó relevante debido a que una de las principales dificultades identificadas en el diagnóstico fue la interpretación de información implícita.

Posteriormente, cada equipo elaboró una conclusión final en una hoja de trabajo, donde integraron las ideas y relaciones construidas a partir de las pistas encontradas. Finalmente, los equipos compartieron sus descubrimientos frente al grupo, permitiendo que entre todos construyeran el conocimiento previo relacionado con el tema de la lectura.

Para el desarrollo de esta intervención se utilizaron recursos visuales elaborados mediante plantillas digitales de *Pinterest*, seleccionadas con la intención de que resultaran

atractivas para los alumnos y acordes a la temática abordada. El uso de materiales visuales y dinámicas de exploración se relaciona con los planteamientos de Solé (1992), quien señala la importancia de activar los conocimientos previos antes de la lectura para favorecer procesos de comprensión más significativos.

Esta estrategia responde a las necesidades detectadas en el grupo, particularmente las dificultades relacionadas con la comprensión inferencial y la participación activa, ya que permitió que los alumnos establecieran relaciones entre las pistas, formularan hipótesis y construyeran significados de manera colaborativa.

En este caso, la estrategia permitió que los alumnos recuperaran experiencias y conocimientos relacionados con la igualdad, los derechos y la participación de las mujeres en la sociedad, favoreciendo la formulación de hipótesis antes del acercamiento directo al texto. Esta situación resulta relevante, ya que durante el diagnóstico se identificó que los alumnos presentaban dificultades para interpretar información implícita y relacionar ideas, por lo que las actividades previas a la lectura funcionaron como un apoyo para facilitar la comprensión posterior.

La elección de esta estrategia basada en la búsqueda de pistas y la dinámica de detectives se fundamentó en los planteamientos de Jerome Bruner, quien propone el aprendizaje por descubrimiento como una forma en la que los alumnos construyen el conocimiento a partir de la exploración, la investigación y la resolución de situaciones problemáticas. En este sentido, la actividad permitió que los estudiantes no recibieran la información de manera directa, sino que fueran construyendo posibles significados e hipótesis mediante el análisis de imágenes, frases y palabras clave relacionadas con el tema.

Asimismo, esta estrategia respondió a las necesidades detectadas en el grupo, particularmente la poca participación y el escaso interés hacia actividades tradicionales centradas únicamente en preguntas o explicaciones, por lo que se consideró importante implementar una dinámica más activa, visual e interactiva que favoreciera la participación y la motivación de los alumnos.

En relación con los resultados obtenidos, la actividad fue valorada mediante una rúbrica de evaluación diseñada con la finalidad de identificar si los alumnos lograban

reconocer y relacionar la temática central de la actividad. Dicha rúbrica se enfocó en aspectos como la participación, la interpretación de pistas, el trabajo colaborativo y la construcción de conclusiones. A partir de las observaciones realizadas, se identificó que la mayoría de los alumnos logró reconocer que la temática central se relacionaba con el 8 de marzo y la importancia de las mujeres dentro de la sociedad. Asimismo, los estudiantes lograron establecer relaciones entre las imágenes, frases y palabras clave presentadas durante la dinámica.

La mayoría de los alumnos logró cumplir con el propósito de la intervención, ya que en las producciones elaboradas por los equipos se identificó que pudieron reconocer la temática central relacionada con el 8 de marzo y la importancia de las mujeres dentro de la sociedad. Asimismo, se observó que los estudiantes lograron construir conclusiones a partir de las pistas encontradas y relacionar las imágenes, frases y palabras clave presentes durante la dinámica.

Durante el desarrollo de la actividad, el grupo mantuvo una actitud participativa y ordenada; sin embargo, se percibió un notable entusiasmo y ansiedad por encontrar la mayor cantidad de pistas posibles. A partir de la observación realizada, se identificó que el trabajo colaborativo favoreció significativamente la participación de los alumnos, ya que la mayoría mostró interés por aportar ideas, expresar opiniones y participar activamente dentro de sus equipos, motivados por la dinámica de convertirse en “detectives” y resolver el reto planteado.

En este sentido, la competitividad generada de manera positiva entre los equipos favoreció la construcción colectiva del conocimiento, pues los alumnos buscaban aportar información relevante para que su equipo lograra interpretar correctamente el tema. Esta situación se relaciona con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción social y el intercambio de ideas con otros, permitiendo que los alumnos construyan conocimientos de manera conjunta a través del diálogo y la colaboración.

De igual manera, el uso de música ambiental mediante una bocina contribuyó a generar una experiencia más motivadora para los alumnos, ya que permitió fortalecer la

ambientación de la dinámica y favorecer que los estudiantes se involucraran de manera más activa en el papel de detectives. A partir de ello, se identificó que la incorporación de recursos auditivos y elementos dinámicos dentro de la intervención favoreció la motivación y disposición de los alumnos hacia las actividades de lectura y comprensión.

A partir de esta primera intervención, se reconoce la importancia de diseñar actividades previas a la lectura que resulten cercanas e interesantes para los alumnos, ya que estas favorecen la activación de conocimientos previos y generan una mejor disposición hacia la comprensión de los textos. Asimismo, se identificó que la mediación docente y las dinámicas colaborativas son elementos fundamentales para promover la participación y el desarrollo de habilidades inferenciales dentro del aula.

A partir de esta experiencia, se comprendió que la motivación y el interés de los alumnos aumentan considerablemente cuando las actividades permiten que participen activamente y se involucren de manera dinámica en el proceso de aprendizaje. Asimismo, se reconoció la importancia de planificar estrategias flexibles que permitan al docente ajustar la organización y el desarrollo de la actividad de acuerdo con las respuestas y necesidades que surgen dentro del aula.

Segunda intervención: “El libro sorpresa descifrando el contenido del texto”

La actividad se realizó el día 4 de marzo de 2026, con una duración de 50 minutos y la participación de 40 alumnos de primer grado grupo B de secundaria. Esta intervención formó parte de la implementación del plan de acción diseñado para fortalecer la comprensión lectora, específicamente en la etapa de antes de la lectura propuesta por Solé (1992), quien menciona que antes de leer es importante que los alumnos formulen hipótesis, anticipen información y activen conocimientos previos para lograr una comprensión más significativa del texto, por lo cual tuvo como propósito desarrollar la capacidad de anticipar información y formular hipótesis sobre el contenido de la lectura mediante la observación, el análisis de pistas y el trabajo colaborativo, con la finalidad de fortalecer las habilidades de comprensión lectora antes de la lectura del texto.

Desde el inicio de la intervención se buscó generar un ambiente diferente al habitual dentro del aula. Para ello, previamente se solicitó el espacio de la biblioteca escolar y se

organizó el salón como si se tratara de una fiesta o celebración. El propósito de esta ambientación fue despertar el interés y la curiosidad de los alumnos, creando un entorno lúdico y significativo que favoreciera su disposición hacia la actividad.

Como parte central de la estrategia, se presentó al grupo un libro forrado con papel de regalo, simulando una sorpresa que los alumnos debían descubrir. El texto seleccionado fue el libro *Alicia en el país de las maravillas*, tomado de la biblioteca escolar.

Antes de empezar la exploración de pistas, los alumnos se organizaron en equipos mediante la dinámica de integración denominada “Rompecabezas humano”. Para ello, el docente seleccionó diversas imágenes y las recortó en varias partes, de acuerdo con la cantidad de integrantes que tendría cada equipo. Posteriormente, todas las piezas fueron colocadas dentro de una bolsa.

Al iniciar la dinámica, cada alumno tomó una pieza del rompecabezas al azar y posteriormente recorrió el salón buscando a los compañeros que tuvieran las partes correspondientes a la misma imagen. Durante este proceso, los alumnos conversaban, comparaban piezas y colaboraban entre sí hasta completar correctamente la figura. Una vez formados los equipos, los estudiantes se sentaron juntos y eligieron un nombre creativo para identificarse, favoreciendo así la integración grupal.

Durante la implementación de esta dinámica fue posible identificar una situación importante dentro del grupo: varios alumnos mostraron pena, inseguridad o resistencia inicial para participar activamente. Esto ocasionó que la formación de equipos tomara más tiempo del previsto, debido a que fue necesario intervenir constantemente para motivarlos, brindar confianza y recordarles la importancia de la actividad.

A partir de esta situación, se tomó la decisión de acompañar más de cerca el proceso de integración, promoviendo comentarios positivos y alentando a los estudiantes a participar sin temor. Aunque este ajuste implicó modificar ligeramente el tiempo planeado para la sesión, permitió que finalmente todos los alumnos logaran integrarse adecuadamente.

Esta situación permitió reflexionar que algunos alumnos aún no están completamente acostumbrados a trabajar mediante dinámicas de integración y, en ocasiones, consideran que las actividades lúdicas no tienen relevancia académica debido a que no impactan

directamente en una calificación. Sin embargo, una vez superada la etapa inicial de integración, la actitud del grupo cambió significativamente y los estudiantes participaron con mayor entusiasmo e interés.

Posteriormente, cada equipo recibió una hoja de registro de hipótesis en la que debían anotar las pistas encontradas y las posibles interpretaciones relacionadas con el contenido del libro sorpresa. Las pistas fueron colocadas estratégicamente en distintos espacios del salón mediante cartulinas, dibujos en el pizarrón, palabras clave, imágenes y música de fondo relacionada con la película de *Alicia en el país de las maravillas*, procurando que las referencias no fueran demasiado evidentes para mantener el interés y el misterio de la actividad.

Los alumnos recorrieron el aula observando cuidadosamente cada pista y dialogando con sus compañeros para construir hipótesis sobre la posible historia del libro. Durante este proceso respondieron preguntas como: ¿Qué creen que significa esta pista?, ¿Cómo se relaciona con el contenido del libro? y ¿De qué creen que tratará la historia? Posteriormente, cada equipo elaboró una breve predicción narrativa en la que explicó de qué creían que trataría la historia y finalmente compartieron sus hipótesis con el resto del grupo.

Dentro de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula destacaron el trabajo colaborativo, la formulación de hipótesis, la lectura inferencial, el aprendizaje basado en el juego y la ambientación de las actividades. Favorecieron la participación activa de los alumnos y permitieron desarrollar habilidades relacionadas con la observación, el análisis, la comunicación y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, Vygotsky (como se citó en Díaz Barriga & Hernández, 2010) sostiene que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción social y el intercambio de ideas con otros, permitiendo que los estudiantes construyan conocimientos de manera conjunta a través de la colaboración y el diálogo. Asimismo, los recursos empleados como el libro sorpresa, las pistas visuales, las cartulinas, los dibujos, la música ambiental y la dinámica de integración contribuyeron a crear un ambiente de aprendizaje significativo y motivador.

La dinámica de integración utilizada se fundamenta en las aportaciones de Vygotsky (como se citó en Díaz Barriga & Hernández, 2010), quien destaca la importancia de la

interacción social en la construcción del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo favorece que los alumnos construyan conocimientos mediante el diálogo, la convivencia y el apoyo mutuo. Asimismo, Johnson y Johnson (como se citó en Velázquez, 2013) señalan que las dinámicas grupales favorecen la integración, fortalecen las relaciones interpersonales y contribuyen a mejorar la participación y motivación dentro del aula.

Durante la práctica fue necesario realizar ajustes relacionados principalmente con la organización del tiempo, debido a que la dinámica de integración tomó más minutos de los planeados. Ante esta situación, se decidió intervenir constantemente mediante palabras de motivación y acompañamiento para favorecer la participación de todos los estudiantes.

Asimismo, durante el desarrollo de la actividad se procuró evitar pistas demasiado evidentes y, cuando algunos alumnos comenzaban a acercarse demasiado a la respuesta correcta, se introducían comentarios o referencias relacionadas con otros elementos para mantener la duda y el interés. Esta toma de decisiones permitió prolongar el proceso de análisis y mantener la motivación constante en los equipos.

En cuanto a los resultados obtenidos, todos los equipos lograron alcanzar el propósito esperado, ya que identificaron correctamente el libro sorpresa. Durante el desarrollo de la actividad se procuró evitar pistas demasiado evidentes y, cuando algunos alumnos comenzaban a acercarse demasiado a la respuesta correcta, se introducían comentarios o referencias relacionadas con otros elementos para mantener la duda y el interés. Esta toma de decisiones permitió prolongar el proceso de análisis y mantener la motivación constante en los equipos.

Se observó que este tipo de actividades generan gran entusiasmo en los alumnos debido a que rompen con la rutina tradicional de clase y despiertan su curiosidad. Desde el momento en que ingresaron al salón y observaron la ambientación diferente, los alumnos comenzaron a mostrar interés y expectativa por saber qué actividad se realizaría. El hecho de encontrar el salón organizado de manera distinta, con pistas colocadas en diversos espacios y música de fondo relacionada con la historia, favoreció un ambiente más dinámico y motivador.

Los estudiantes mostraron disposición para buscar pistas, dialogar, analizar y construir respuestas colectivamente. Conforme avanzaba la actividad, se observó que los alumnos comenzaban a relacionar información, hacer inferencias y defender sus ideas dentro de los equipos. Algunos alumnos identificaban ciertas pistas rápidamente, mientras que otros aportaban ideas distintas que ayudaban a enriquecer las hipótesis grupales. Esto permitió que existiera un intercambio constante de opiniones y un trabajo colaborativo más significativo.

Se identificó que la actividad favoreció el desarrollo de habilidades de anticipación e inferencia, ya que los alumnos debían observar cuidadosamente cada pista y relacionarla con posibles elementos de la historia. A partir de ello, comenzaron a formular hipótesis cada vez más completas y fundamentadas. Algunos estudiantes lograron relacionar personajes, objetos y escenarios característicos de la historia, demostrando que activaban conocimientos previos y utilizaban información conocida para construir sus respuestas.

Otro aspecto importante fue que los alumnos permanecieron atentos e interesados durante toda la sesión. A diferencia de otras actividades donde algunos estudiantes suelen distraerse fácilmente, en esta ocasión la mayoría se mantuvo participando activamente, buscando nuevas pistas o dialogando con sus compañeros para descubrir el contenido del libro. Esto permitió reconocer que las actividades lúdicas y dinámicas favorecen significativamente la atención y participación del grupo.

Además, mediante la rúbrica de evaluación aplicada se identificó que todos los equipos lograron desarrollar adecuadamente el producto esperado y mostrar una participación comprometida durante el desarrollo de la estrategia. Los alumnos registraron sus hipótesis, analizaron las pistas y compartieron sus conclusiones frente al grupo, lo cual permitió valorar que sí se alcanzó el propósito relacionado con la anticipación de información antes de la lectura.

Finalmente, al abrir lentamente el libro sorpresa frente al grupo, se generó un ambiente de emoción e incertidumbre entre los alumnos, quienes reaccionaron con entusiasmo al descubrir que efectivamente se trataba de *Alicia en el país de las maravillas*. Todos comenzaron a expresar felicidad y emoción al comprobar que sus hipótesis eran correctas; incluso algunos alumnos gritaron de alegría al sentirse satisfechos de haber

acertado. Esta reacción permitió reconocer que las actividades innovadoras y emocionalmente significativas tienen un impacto positivo en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, también se identificaron algunos aspectos a mejorar. Uno de ellos fue la organización del tiempo, ya que la dinámica de integración tomó más minutos de los planeados debido a la pena o inseguridad inicial de algunos alumnos. Esto provocó que algunas actividades posteriores tuvieran que desarrollarse con mayor rapidez. No obstante, esta situación también permitió reflexionar sobre la importancia de continuar implementando dinámicas de integración dentro del grupo para fortalecer la confianza, la convivencia y la participación activa de los estudiantes.

En general, los resultados obtenidos permitieron valorar positivamente la implementación de la actividad, ya que se observó motivación, entusiasmo, participación, trabajo colaborativo y desarrollo de habilidades inferenciales en la mayoría de los alumnos. Asimismo, la intervención permitió comprobar que las estrategias creativas y basadas en la curiosidad favorecen el interés hacia la lectura y fortalecen los procesos de comprensión lectora desde la etapa de antes de la lectura.

A partir de esta intervención fue posible reconocer que las actividades innovadoras y lúdicas generan mayor motivación e interés en los alumnos, especialmente cuando se rompe con la rutina tradicional del aula. Asimismo, se identificó que las dinámicas de integración son necesarias dentro del grupo, ya que algunos estudiantes aún muestran inseguridad o pena para convivir y trabajar con compañeros distintos a su círculo cercano.

De igual manera, se reflexionó sobre la importancia de generar experiencias significativas dentro del aula, pues cuando los alumnos se sienten emocionalmente involucrados en las actividades muestran mayor interés, participación y disposición para aprender. El uso del “libro sorpresa”, las pistas y la ambientación del salón favorecieron la curiosidad y el pensamiento inferencial de los estudiantes.

Como aprendizaje docente, esta intervención permitió comprender que las estrategias creativas no solo fortalecen los aprendizajes académicos, sino también la convivencia, la comunicación y el trabajo colaborativo. Asimismo, se reconoció la importancia de anticipar

posibles dificultades relacionadas con la organización grupal y considerar tiempos flexibles para atender las necesidades reales del grupo durante la práctica.

Intervención 3 “Laboratorio de lectura: detectives del texto”

La actividad fue llevada a cabo el día 9 de marzo de 2026 en dos sesiones de 50 minutos cada una, con un total de 38 alumnos, desarrolladas dentro de la biblioteca escolar. Esta intervención formó parte de la etapa de durante la lectura, retomando las aportaciones de Catalá (2007), quien menciona que durante la lectura es importante que los alumnos interactúen constantemente con el texto, formulen interpretaciones, identifiquen ideas relevantes y construyan significados mediante diversas estrategias que favorezcan una comprensión activa y profunda.

Antes de iniciar la actividad se organizó la biblioteca escolar con anticipación, colocando diversas portadas y elementos visuales en las ventanas exteriores del salón con el propósito de despertar el interés y la curiosidad de los alumnos antes de ingresar. El objetivo de esta ambientación fue generar expectativa y motivación hacia la actividad que se desarrollaría durante la intervención.

Posteriormente, el salón fue organizado como un *laboratorio de investigación del texto*, en el cual cada estación representaba un tipo de análisis distinto relacionado con la comprensión lectora. Las estaciones trabajadas fueron: vocabulario, personajes, ideas principales e interpretación.

A diferencia de sesiones anteriores, en esta ocasión se tomó la decisión de permitir que los alumnos eligieran libremente a sus equipos de trabajo, siempre y cuando ningún compañero quedara excluido. Asimismo, se les indicó que, en caso de existir algún alumno sin equipo, los grupos serían reorganizados de acuerdo con el número de lista. Esta decisión se tomó considerando que durante los días anteriores la escuela había implementado diversas dinámicas de integración en los grupos de primer grado, lo cual favoreció una mejor convivencia y disposición para trabajar colaborativamente.

Durante la organización de equipos no se presentaron conflictos ni dificultades importantes, ya que los alumnos lograron integrarse adecuadamente y respetaron la indicación de no excluir a ningún compañero.

El trabajo por equipos se implementó debido a que favorece la construcción colectiva del aprendizaje y permite que los alumnos compartan ideas, discutan interpretaciones y resuelvan dudas en conjunto.

En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que las estrategias de aprendizaje colaborativo favorecen la participación activa, la interacción entre los estudiantes y la construcción de conocimientos mediante el intercambio de ideas y experiencias. Por ello, este tipo de dinámicas permite fortalecer la comunicación, la cooperación y el logro de objetivos comunes dentro del aula.

Cada estación contaba con un fragmento del texto, una consigna específica y una hoja de trabajo. Los alumnos debían leer, analizar y responder las actividades correspondientes antes de rotar a la siguiente estación. En la estación de vocabulario, titulada “Palabras clave”, los estudiantes identificaban términos desconocidos, inferían significados y los relacionaban con el tema trabajado. En la estación de personajes analizaban quiénes aparecían en el texto, qué acciones realizaban y por qué eran importantes dentro de la historia. En la estación de ideas principales, denominada “Detectives del texto”, los alumnos identificaban la información más relevante y resumían el fragmento leído. Finalmente, en la estación de interpretación reflexionaban sobre el mensaje del texto, inferían posibles acontecimientos posteriores y elaboraban finales alternativos.

La estrategia de “detectives del texto” se relaciona con el aprendizaje activo, ya que favorece que los alumnos participen de manera dinámica en la construcción de significados a partir de la exploración, el análisis y la resolución de situaciones relacionadas con el texto. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que las estrategias didácticas centradas en la participación activa permiten que los estudiantes construyan conocimientos de manera más significativa mediante la interacción, el descubrimiento y la reflexión sobre los contenidos trabajados. Desde esta perspectiva, convertir a los alumnos en “*investigadores*” o “*detectives*” favorece una participación más activa y significativa frente a la lectura.

Asimismo, el trabajo por estaciones se fundamenta en estrategias de aprendizaje activo que permiten diversificar las formas de acercarse al contenido y mantener la atención

de los estudiantes. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que las estrategias didácticas activas favorecen aprendizajes más significativos al promover la participación, el análisis y la interacción constante de los alumnos con los contenidos. En este caso, las estaciones permitieron trabajar distintas habilidades relacionadas con la inferencia, el análisis, la interpretación, la síntesis y la comprensión global del texto.

De igual manera, dividir el texto en fragmentos permitió que los alumnos analizaran la lectura de manera gradual y profunda. Esta estrategia puede relacionarse con las aportaciones de Isabel Solé, quien menciona que la comprensión lectora mejora cuando los estudiantes realizan pausas para analizar, interpretar y reflexionar sobre lo leído antes de continuar avanzando en el texto. Además, Catalá (2001) señala que durante la lectura es importante implementar actividades que permitan monitorear constantemente la comprensión, identificar dificultades y construir significados a partir del diálogo y la interacción con el texto.

Dentro de las estrategias pedagógicas utilizadas destacaron el aprendizaje colaborativo, el trabajo por estaciones, la lectura fragmentada, la interpretación textual y el aprendizaje basado en el descubrimiento. Estas estrategias favorecieron que los alumnos interactuaran constantemente con el texto y construyeran significados mediante el análisis colectivo.

Asimismo, los recursos empleados como fragmentos impresos del texto, hojas de trabajo, cartulinas, lápices, dibujos y estaciones organizadas dentro del aula contribuyeron a generar un ambiente dinámico y participativo. El hecho de que cada estación tuviera una consigna distinta permitió mantener el interés de los alumnos y evitar que la lectura se volviera repetitiva o monótona.

Otro aspecto que favoreció el desarrollo de la actividad fue que cada alumno contaba con su propia lectura, lo cual permitió que primero realizaran una lectura individual y posteriormente compartieran opiniones con sus equipos. Aunque algunos equipos decidieron trabajar de manera diferente; leyendo primero grupalmente y después de forma individual, esto permitió observar distintas maneras de acercarse al texto y construir la comprensión.

Durante el desarrollo de la actividad fue necesario realizar diversos ajustes relacionados principalmente con la organización del tiempo. Aunque originalmente se tenía planeado concluir la actividad en una sola sesión, las estaciones requirieron más tiempo del esperado debido a la cantidad de actividades que implicaba cada una y al nivel de análisis solicitado en los fragmentos.

A partir de esta situación, fue necesario extender la actividad a una segunda sesión para permitir que los alumnos concluyeran adecuadamente las actividades y compartieran sus descubrimientos con el grupo. Esta situación permitió reflexionar que posiblemente las consignas incluidas en cada estación eran demasiado amplias o extensas para el tiempo disponible, por lo que posteriormente se consideró que habría sido más adecuado colocar indicaciones más breves y concretas.

Sin embargo, a pesar del ajuste en el tiempo, se decidió continuar con la actividad debido a que los alumnos mostraban interés, participación y disposición para seguir trabajando. Además, se observó que el hecho de trabajar por estaciones mantenía a los estudiantes activos y favorecía la movilidad dentro del aula, evitando distracciones constantes.

En cuanto a los resultados obtenidos, la mayoría de los equipos logró alcanzar el propósito esperado relacionado con la comprensión del texto mediante el análisis de vocabulario, personajes, ideas principales e interpretación. A través de la rúbrica de evaluación aplicada durante la actividad, se identificó que aproximadamente el 85% de los alumnos logró desarrollar satisfactoriamente las actividades propuestas, demostrando comprensión de los fragmentos analizados y participación activa dentro de los equipos.

Uno de los resultados más significativos fue el nivel de participación mostrado por los alumnos durante el trabajo por estaciones. Desde el inicio de la actividad se observó interés por recorrer cada espacio y descubrir las diferentes tareas que debían realizar. Los estudiantes mostraban disposición para leer, discutir respuestas y construir interpretaciones colectivas sobre el texto.

Asimismo, se identificó que el trabajo fragmentado favoreció la comprensión gradual del texto, ya que los alumnos lograban concentrarse mejor en pequeñas partes de la lectura

antes de reconstruir el significado completo entre todos. Esto permitió que incluso algunos estudiantes que normalmente presentan dificultades lectoras participaran con mayor seguridad y comprensión.

Durante la estación de vocabulario, los alumnos lograron inferir significados a partir del contexto y relacionar palabras desconocidas con el tema trabajado. En la estación de personajes se observó creatividad e interés, especialmente en la realización de dibujos y descripciones, ya que la mayoría de los equipos mostró dedicación y esfuerzo en sus producciones.

En la estación denominada “Detectives del texto”, los alumnos desarrollaron habilidades relacionadas con la identificación de ideas principales y secundarias. Aunque algunos equipos inicialmente confundían ambas ideas, mediante el acompañamiento docente lograron mejorar sus respuestas y comprender mejor cómo identificar la información relevante dentro del texto.

Por otra parte, la estación de interpretación representó un mayor reto para algunos estudiantes, debido a que implicaba analizar más allá de la información explícita del texto. Algunos alumnos tendían a responder de manera literal; sin embargo, mediante preguntas guía y ejemplos, poco a poco comenzaron a elaborar interpretaciones más profundas y personales.

Otro resultado importante fue que los alumnos permanecieron activos y participativos durante la mayor parte de las sesiones. El hecho de rotar constantemente entre estaciones ayudó a mantener la atención y evitó que la lectura se percibiera como una actividad monótona. Además, trabajar en equipos permitió que los estudiantes compartieran ideas y apoyaran a compañeros que presentaban mayores dificultades.

Sin embargo, también se identificaron aspectos que no funcionaron completamente como se esperaba. El principal fue la administración del tiempo, ya que las actividades requerían más análisis y discusión de lo previsto originalmente. Esto ocasionó que algunas estaciones tuvieran que desarrollarse con mayor rapidez al final de la sesión y que la actividad se extendiera a un segundo encuentro.

A pesar de ello, los resultados generales permitieron reconocer que las estrategias basadas en el análisis colaborativo, el trabajo por estaciones y la lectura fragmentada favorecen significativamente la comprensión lectora y la participación de los estudiantes durante la lectura.

A partir de esta intervención fue posible reconocer que las actividades dinámicas y organizadas por estaciones favorecen la motivación y participación activa de los alumnos, especialmente durante procesos de lectura que suelen percibirse como actividades rutinarias o poco atractivas.

Asimismo, esta experiencia permitió reflexionar sobre la importancia de diseñar actividades más equilibradas respecto al tiempo disponible, considerando no solo la complejidad de las consignas, sino también los ritmos de trabajo y análisis de los estudiantes.

Como aprendizaje docente, esta intervención permitió comprender que la comprensión lectora se fortalece cuando los alumnos interactúan constantemente con el texto mediante estrategias variadas, colaborativas y significativas. Además, se reconoció que el trabajo por estaciones permite atender diferentes habilidades lectoras y mantener un ambiente más dinámico dentro del aula.

Intervención 4: “Descubriendo lo oculto del texto: interpretamos más allá de las palabras”

La presente intervención se llevó a cabo el día 25 de marzo del año 2026 con la participación de 42 alumnos de primer grado de secundaria. La actividad se desarrolló dentro del salón de clases y tuvo una duración de dos sesiones de 50 minutos cada una. Esta intervención tiene como propósito interpretar información implícita en el texto mediante el análisis y la reflexión sobre las acciones, situaciones y mensajes presentes en la lectura, permitiendo que los alumnos formulen conclusiones y expliquen significados que no aparecen de manera explícita, forma parte de las etapas de durante y después de la lectura, retomando las aportaciones de Isabel Solé, quien menciona que durante la lectura los alumnos deben monitorear constantemente su comprensión, formular inferencias, relacionar información y construir significados; mientras que después de la lectura es importante

realizar actividades de reflexión, interpretación y reconstrucción del sentido del texto para consolidar los aprendizajes obtenidos.

Para el desarrollo de esta intervención se seleccionó el cuento “Juicio injusto”, retomado de la compilación *Colección de textos para ejercitarse en la lectura comprensiva* de Isabel Vélez Barboza, debido a que permitía trabajar principalmente el nivel inferencial y crítico de comprensión lectora. La elección de este texto se realizó considerando que presenta situaciones implícitas, intenciones ocultas y problemáticas relacionadas con la justicia, aspectos que favorecen el análisis y la interpretación por parte de los alumnos.

El cuento narra la historia de un hombre acusado injustamente de asesinato, quien debía enfrentarse a un juicio manipulado por un juez corrupto. La solución inesperada del personaje principal permitió que los alumnos analizaran las decisiones tomadas, interpretaran intenciones y formularan conclusiones más allá de la información explícita del texto.

La actividad inició con la lectura colectiva del cuento dentro del salón de clases. Durante la lectura, algunos alumnos utilizaron estrategias previamente trabajadas en intervenciones anteriores, como el subrayado de ideas importantes, palabras clave y fragmentos relevantes del texto. Esto permitió observar que ciertas estrategias de comprensión lectora ya comenzaban a incorporarse de manera autónoma en algunos estudiantes, favoreciendo una lectura más analítica y reflexiva.

Posteriormente, los alumnos respondieron un cuestionario conformado por 12 preguntas divididas en diferentes niveles de comprensión: literal, inferencial, vocabulario en contexto y reflexión crítica. Esta organización permitió trabajar progresivamente la comprensión del texto, iniciando con la recuperación de información explícita y avanzando hacia la interpretación y reflexión de significados implícitos.

Las preguntas inferenciales representaron el eje central de la actividad, ya que buscaban que los alumnos analizaran las intenciones del juez, interpretaran las decisiones del acusado y reflexionaran sobre el mensaje del cuento. Desde las aportaciones de Catalá (2007), la comprensión inferencial implica que el lector construya significados no explícitos

a partir de pistas textuales, conocimientos previos y procesos de reflexión, lo cual favorece una comprensión más profunda del texto.

Asimismo, la estrategia de formular preguntas durante y después de la lectura puede relacionarse con las aportaciones de Solé (1992), quien menciona que las preguntas permiten monitorear la comprensión, favorecer la interpretación y desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

Dentro de las estrategias pedagógicas utilizadas destacaron la lectura reflexiva, el cuestionamiento guiado, el análisis inferencial y la representación creativa del texto. Estas estrategias permitieron que los alumnos no sólo comprendieran la historia, sino que también reflexionaran sobre las acciones de los personajes y construyeran interpretaciones propias.

El uso de preguntas organizadas por niveles de comprensión favoreció que los alumnos avanzaran gradualmente desde la comprensión literal hasta el análisis crítico del texto. Esta estructura permitió que los estudiantes identificaran información, interpretaran ideas y reflexionaran sobre el contenido leído de manera progresiva. En este sentido, Anderson y Krathwohl (2001) señalan que el desarrollo de habilidades cognitivas implica avanzar desde procesos básicos de comprensión hacia niveles más complejos relacionados con el análisis, la evaluación y la reflexión crítica.

Asimismo, la evaluación mediante cuestionarios posteriores a la lectura favoreció la identificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos, permitiendo reconocer dificultades específicas relacionadas con la interpretación, la inferencia y la argumentación. En este sentido, Perrenoud (2008) plantea que la evaluación debe entenderse como una herramienta orientada a comprender y mejorar los procesos de aprendizaje, y no únicamente como un medio para asignar calificaciones. Desde esta perspectiva, los cuestionarios aplicados permitieron obtener información relevante sobre los avances y necesidades de los estudiantes en relación con la comprensión lectora.

Además, posteriormente los alumnos elaboraron una representación creativa de su interpretación del texto, la cual podía consistir en un dibujo, una viñeta o un final alternativo para la historia. Esta actividad permitió que los estudiantes expresaran sus interpretaciones

de manera más libre y creativa, fortaleciendo la comprensión lectora mediante producciones personales.

La representación creativa del texto puede relacionarse con las aportaciones de Howard Gardner, quien menciona que los alumnos aprenden y expresan sus conocimientos de distintas maneras, por lo que incorporar actividades visuales y creativas favorece la participación y comprensión de un mayor número de estudiantes.

Durante el desarrollo de la actividad se tomaron decisiones relacionadas principalmente con el acompañamiento brindado a los alumnos que presentaban mayores dificultades para justificar sus respuestas inferenciales. Aunque la mayoría logró responder adecuadamente las preguntas, se identificó que aproximadamente entre 3 y 6 alumnos no lograban construir respuestas suficientemente argumentadas o sustentadas.

Ante esta situación, fue necesario intervenir mediante preguntas guía y explicaciones adicionales para ayudar a los alumnos a profundizar más en sus respuestas. Esto permitió que algunos estudiantes ampliaran sus ideas y comprendieran mejor cómo justificar una interpretación a partir de evidencias del texto.

Asimismo, se decidió recuperar estrategias trabajadas previamente, como el subrayado de información importante, debido a que se observó que varios alumnos ya las utilizaban de manera autónoma. Esta decisión favoreció que los estudiantes identificaran ideas relevantes y organizaran mejor sus respuestas.

Otra decisión importante fue permitir que los alumnos eligieran libremente la manera de representar creativamente el texto, ya fuera mediante dibujos, viñetas o finales alternativos. Esto favoreció que cada estudiante expresara sus ideas según sus intereses y habilidades.

En cuanto a los resultados obtenidos, se observó una participación activa e interés constante por parte de la mayoría de los alumnos durante el desarrollo de la actividad. A través del cuestionario aplicado fue posible identificar que la mayor parte del grupo logró alcanzar el nivel inferencial esperado, ya que los estudiantes pudieron interpretar acciones, analizar situaciones y explicar significados implícitos presentes en el cuento.

De las 12 preguntas trabajadas, la mayoría de los alumnos respondió correctamente casi todas las actividades; únicamente entre una y dos preguntas presentaron dificultades en aproximadamente 10 alumnos. Esto permitió reconocer que los estudiantes lograron comprender adecuadamente tanto la información explícita como los elementos implícitos del texto.

Asimismo, se observó que muchos alumnos ya utilizaban estrategias de comprensión lectora previamente trabajadas, especialmente la técnica del subrayado de ideas importantes. Esta situación permitió identificar que las estrategias implementadas en intervenciones anteriores comenzaban a incorporarse dentro de los hábitos de lectura de algunos estudiantes.

En relación con la redacción de respuestas, la mayoría de los alumnos elaboró respuestas amplias, argumentadas y con explicaciones claras. Sin embargo, también se identificó que aproximadamente 5 alumnos realizaron respuestas breves pero bastante precisas y concretas, lo cual permitió reconocer que no necesariamente la extensión determina la calidad de una respuesta, siempre y cuando ésta logre justificar adecuadamente las ideas planteadas.

Otro aspecto significativo fue la creatividad mostrada por los alumnos en las producciones finales. La mayoría decidió realizar tanto dibujos como finales alternativos, demostrando interés y dedicación en sus trabajos. Algunos alumnos elaboraron finales trágicos, otros finales más realistas y algunos desarrollaron propuestas bastante extensas y detalladas. De igual manera, varios estudiantes mostraron gran esfuerzo en la elaboración de dibujos y representaciones visuales relacionadas con la historia.

Las exposiciones realizadas permitieron identificar distintos niveles de desempeño oral. Aunque previamente se recordaron las características de una buena exposición y se explicaron los aspectos que serían evaluados mediante la rúbrica, la mayoría de los alumnos obtuvo calificaciones regulares, principalmente entre 7 y 8. Sin embargo, 8 producciones destacaron significativamente debido a la creatividad, claridad y profundidad de sus interpretaciones, alcanzando el puntaje máximo de evaluación. Por otro lado, únicamente 6 alumnos se ubicaron en los niveles más bajos, con calificaciones entre 5 y 6, debido principalmente a inseguridad al exponer o falta de explicación en sus ideas.

En general, los resultados permitieron reconocer que las actividades centradas en inferencia, reflexión y creatividad favorecen significativamente la comprensión lectora y el pensamiento crítico de los estudiantes. Asimismo, se identificó que el uso de cuestionarios posteriores a la lectura resulta útil para valorar los niveles de comprensión alcanzados y detectar dificultades específicas que requieren mayor acompañamiento docente.

A partir de esta intervención fue posible reconocer que los textos breves, pero con alto contenido inferencial favorecen significativamente la reflexión y el análisis de los alumnos. Asimismo, se identificó que las preguntas guiadas permiten que los estudiantes profundicen gradualmente en la comprensión y desarrollen habilidades relacionadas con interpretación y argumentación.

Esta intervención permitió no solo describir las actividades realizadas, sino también analizar críticamente las decisiones tomadas, identificar dificultades y reflexionar sobre posibles mejoras para futuras intervenciones.

Como aprendizaje docente, esta experiencia permitió comprender que la comprensión inferencial requiere procesos constantes de acompañamiento, modelado y práctica, ya que algunos alumnos aún presentan dificultades para justificar o argumentar sus ideas de manera profunda. Asimismo, se reconoció la importancia de continuar fortaleciendo estrategias de lectura que permitan a los estudiantes interpretar más allá de la información explícita del texto.

Finalmente, se identificó que las actividades creativas posteriores a la lectura favorecen la expresión personal, la motivación y la reconstrucción significativa de los textos, permitiendo que los alumnos se involucren emocionalmente con las historias y desarrollen interpretaciones propias.

Intervención 5: “noticiero literario: informamos lo oculto del texto”

La presente intervención se llevó a cabo el día 26 de marzo del año 2026 con la participación de 42 alumnos de primer grado de secundaria. La actividad se desarrolló dentro del salón de clases y tuvo como base el cuento “*Juicio injusto*”, trabajado en la sesión anterior. Esta intervención formó parte principalmente de la etapa de después de la lectura, retomando las aportaciones de Solé (1992), quien menciona que después de la lectura los

alumnos deben reorganizar, interpretar y reconstruir la información obtenida mediante actividades que les permitan expresar lo comprendido, reflexionar sobre el mensaje del texto y comunicar sus interpretaciones a otros.

La actividad inició retomando la lectura y el análisis realizado el día anterior sobre el cuento “*Juicio injusto*”. Se tomó la decisión de no realizar nuevamente una lectura extensa del texto con la finalidad de no sobrecargar a los alumnos y aprovechar el conocimiento previo que ya habían construido durante la sesión anterior. Esta decisión permitió centrar la intervención principalmente en la interpretación, organización y comunicación de la información.

Una vez recuperadas las ideas principales del cuento, el docente explicó a los alumnos que se convertirían en periodistas encargados de informar lo ocurrido dentro de la historia mediante un noticiero. Al escuchar esta propuesta, la mayoría de los estudiantes mostró entusiasmo e interés inmediato por la actividad. Esto se relacionó con una práctica cotidiana impulsada previamente por la maestra titular del grupo, ya que constantemente los alumnos acostumbraban comentar noticias o acontecimientos relevantes al inicio de las clases. Debido a ello, el formato de noticiero resultó cercano, familiar y significativo para los estudiantes.

Posteriormente, el grupo se organizó en equipos de trabajo y cada uno fue responsable de preparar una sección del noticiero. Los alumnos revisaron nuevamente el texto para identificar: hechos principales, personajes relevantes, y el mensaje o enseñanza de la historia.

A partir de ello, elaboraron un guion breve donde reorganizaron la información del cuento para presentarla como si se tratara de una noticia real. Algunos equipos decidieron realizar entrevistas a personajes del texto, mientras que otros optaron por presentar una narración periodística de los acontecimientos.

La posibilidad de elegir la forma de presentar la noticia se implementó con la finalidad de favorecer la creatividad, la autonomía y la expresión oral de los estudiantes. Brindar distintas opciones de representación permitió que los alumnos participaran de acuerdo con sus habilidades, intereses y formas de expresión, promoviendo una participación más activa dentro del aula. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que las estrategias didácticas flexibles favorecen la construcción del aprendizaje al considerar las

características y necesidades de los estudiantes, permitiendo una participación más significativa en las actividades escolares.

La estrategia del noticiero puede relacionarse con las aportaciones de Jerome Bruner, quien menciona que el aprendizaje se fortalece cuando los alumnos reconstruyen y reinterpretan la información mediante actividades contextualizadas y significativas. En este caso, transformar el cuento en un noticiero permitió que los estudiantes reorganizaran la información, interpretaran hechos y comunicaran el mensaje del texto desde una perspectiva diferente.

De igual manera, esta actividad favoreció procesos relacionados con síntesis, interpretación y reorganización de información, aspectos que Solé (1992) considera fundamentales durante la etapa de después de la lectura, ya que permiten consolidar la comprensión y construir nuevos significados a partir de lo leído.

Dentro de las estrategias pedagógicas utilizadas destacaron el aprendizaje colaborativo, la dramatización, la representación oral y la reconstrucción creativa del texto. Estas estrategias permitieron que los alumnos no solo recuperaran información del cuento, sino que también reinterpretaran los acontecimientos y reflexionaran sobre el mensaje principal de la historia.

Asimismo, el trabajo por equipos favoreció la comunicación, el intercambio de ideas y la organización colectiva de la información. Las actividades colaborativas permitieron que los alumnos dialogaran, compartieran interpretaciones y construyeran respuestas de manera conjunta, favoreciendo una participación más activa dentro del aula. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que el aprendizaje colaborativo fortalece la interacción entre los estudiantes y favorece la construcción conjunta de conocimientos, permitiendo desarrollar procesos de aprendizaje más significativos.

Los recursos empleados fueron principalmente el cuento trabajado previamente, hojas para elaborar borradores, guiones escritos y materiales utilizados por algunos equipos durante las presentaciones orales. Además, el uso del formato de noticiero permitió generar un ambiente dinámico y participativo dentro del aula.

La dramatización y representación oral también pueden relacionarse con las aportaciones de Paulo Freire, quien señala que los alumnos aprenden mejor cuando participan activamente en la construcción y comunicación del conocimiento, en lugar de limitarse únicamente a recibir información de manera pasiva.

Durante el desarrollo de la actividad se tomaron decisiones relacionadas principalmente con la organización y acompañamiento de los equipos durante la elaboración de los guiones. Debido a que algunos alumnos mostraban inseguridad al momento de exponer, fue necesario brindar orientación constante y recordar previamente los aspectos que serían evaluados dentro de la rúbrica de exposición.

Asimismo, se decidió permitir que los alumnos eligieran libremente si presentarían su información mediante entrevistas o narraciones periodísticas. Esta decisión favoreció que los equipos trabajaran de acuerdo con la dinámica que consideraban más cómoda y creativa.

Sin embargo, durante las exposiciones se identificó que dos equipos presentaron dificultades relacionadas con nerviosismo, pena y distracciones constantes. Aunque sus borradores mostraban un trabajo bien elaborado y estructurado, al momento de presentarse frente al grupo comenzaron a reírse y perder concentración, lo cual afectó la calidad de su exposición oral.

A partir de esta situación fue posible reflexionar sobre la importancia de continuar fortaleciendo la seguridad y expresión oral de algunos alumnos, ya que en ocasiones comprenden adecuadamente los contenidos, pero presentan dificultades para comunicarlos frente a otros compañeros.

En cuanto a los resultados obtenidos, se observó una participación activa y entusiasta por parte de la mayoría de los alumnos durante el desarrollo de la actividad. El hecho de convertirse en “periodistas” generó motivación e interés desde el inicio de la sesión, favoreciendo que los estudiantes se involucraran más fácilmente en la organización y análisis de la información.

Se presentaron un total de 9 equipos, de los cuales 6 decidieron realizar entrevistas entre personajes y 3 optaron por desarrollar narraciones periodísticas de los acontecimientos

del cuento. Esta diversidad permitió observar distintas maneras de interpretar y comunicar la información del texto.

La mayoría de los equipos logró recuperar adecuadamente los hechos principales, las intenciones de los personajes y el mensaje implícito del cuento. Además, durante las presentaciones fue posible identificar que los alumnos no sólo comprendieron lo que el texto decía explícitamente, sino también aquellos significados implícitos relacionados con injusticia, corrupción y búsqueda de soluciones ante situaciones difíciles.

Otro aspecto importante fue la creatividad mostrada por los estudiantes durante la elaboración de entrevistas y reportajes. Algunos equipos incorporaron preguntas bastante profundas hacia los personajes y otros organizaron las noticias de manera muy similar a un programa periodístico real, utilizando expresiones y formatos propios de los noticieros.

En relación con la evaluación, la mayoría de los equipos obtuvo el puntaje máximo dentro de la rúbrica, debido a que lograron interpretar adecuadamente el cuento y organizar correctamente la información. Sin embargo, también se identificó que dos equipos, aunque tenían buenos borradores y contenido escrito bien estructurado, presentaron dificultades al momento de exponer debido al nerviosismo, la pena y las distracciones constantes.

A pesar de ello, esta situación permitió reconocer que algunos alumnos requieren seguir fortaleciendo habilidades relacionadas con expresión oral y seguridad al hablar frente al grupo. No obstante, incluso en esos casos fue posible identificar que sí existía comprensión del texto dentro de sus producciones escritas.

Finalmente, el docente guió una reflexión grupal donde los alumnos comentaron qué aprendieron del texto y cuál consideraban que era el mensaje principal de la historia. Durante este espacio, varios estudiantes mencionaron reflexiones relacionadas con justicia, inteligencia, toma de decisiones y búsqueda de soluciones ante problemas difíciles, lo cual permitió reconocer que la actividad favoreció no sólo la comprensión lectora, sino también la reflexión crítica.

A partir de esta intervención fue posible reconocer que las actividades relacionadas con dramatización, representación oral y formatos cercanos a la realidad de los alumnos favorecen significativamente la motivación y participación dentro del aula.

Asimismo, se identificó que transformar un texto en un noticiero permite que los estudiantes reorganicen, sinteticen e interpreten la información desde una perspectiva más dinámica y significativa. Esta estrategia favoreció que los alumnos profundizaran en el análisis del cuento y desarrollaran habilidades relacionadas con comunicación oral, creatividad y trabajo colaborativo.

Desde el ciclo reflexivo de Smyth, esta intervención permitió analizar críticamente tanto los aspectos positivos como las dificultades observadas durante la práctica docente. A partir de ello, fue posible reconocer la necesidad de continuar implementando estrategias que fortalezcan la seguridad y expresión oral de algunos estudiantes.

Esta experiencia permitió comprender que las actividades posteriores a la lectura no deben limitarse únicamente a responder preguntas, sino que también pueden involucrar procesos creativos y comunicativos donde los alumnos reconstruyan y expresen el contenido del texto desde diferentes formatos.

Es así como, se reconoció que cuando las actividades se relacionan con contextos cercanos e intereses reales de los estudiantes, como ocurrió con el formato de noticiero, los niveles de participación, motivación y comprensión aumentan significativamente dentro del aula.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo del presente documento recepcional permitió identificar que la comprensión lectora representa una de las principales necesidades formativas dentro del grupo de primero B, debido a que las dificultades identificadas no se relacionaban únicamente con la capacidad de leer un texto, sino con procesos más profundos relacionados con la interpretación, la reorganización de ideas, la reflexión y la construcción de significados. A partir del diagnóstico inicial realizado mediante distintos instrumentos, particularmente la prueba ACL-6 de Català et al. (2007), fue posible reconocer que gran parte de los alumnos presentaba mayores dificultades en los niveles inferencial y crítico, evidenciando limitaciones para interpretar información implícita, relacionar ideas, emitir opiniones argumentadas y reflexionar sobre el contenido de los textos.

El análisis de los resultados permitió identificar que muchos estudiantes podían recuperar información explícita o responder preguntas relacionadas con datos visibles dentro del texto; sin embargo, presentaban complicaciones cuando debían reorganizar información, construir inferencias o justificar sus respuestas. Esta situación permitió reconocer que varios alumnos estaban acostumbrados principalmente a actividades centradas en la repetición y recuperación de información, más que en procesos de análisis, interpretación y reflexión crítica. A partir de ello, se comprendió que la comprensión lectora no puede reducirse únicamente a la decodificación o memorización de contenidos, sino que implica la construcción activa de significados y la capacidad de relacionar la lectura con experiencias, conocimientos previos y situaciones del contexto cotidiano.

Asimismo, el diagnóstico permitió reconocer que las dificultades presentes dentro del grupo no dependían únicamente de las capacidades individuales de los alumnos, sino también de diversos factores relacionados con el contexto escolar y áulico. Aspectos como la distracción constante, la poca autorregulación, la falta de hábitos lectores, la escasa convivencia grupal y el predominio de metodologías tradicionales influían directamente en la manera en que los estudiantes se relacionaban con las actividades de lectura. Durante las primeras intervenciones se observó que muchos alumnos perdían rápidamente el interés cuando las actividades se limitaban únicamente a leer y responder preguntas mecánicas; sin embargo, mostraban una mayor disposición cuando las estrategias incorporaban dinámicas participativas, trabajo colaborativo, juegos, ambientaciones o materiales visuales.

Esta situación permitió comprender que el desinterés hacia la lectura no necesariamente se relaciona con una falta de capacidad por parte de los estudiantes, sino también con las experiencias escolares previas que han tenido frente a los textos. Cuando las actividades permitían relacionar la lectura con situaciones cercanas a su realidad, los alumnos mostraban mayor seguridad para participar, interpretar y compartir ideas. A partir de ello, se reconoció que la motivación y el interés constituyen elementos fundamentales dentro de los procesos de comprensión lectora, especialmente en grupos que presentan dificultades de atención o poca disposición hacia actividades tradicionales.

Las estrategias implementadas durante el plan de acción permitieron transformar gradualmente la dinámica del aula, favoreciendo espacios donde los alumnos podían

dialogar, formular hipótesis, compartir interpretaciones y construir significados de manera colectiva. Actividades como el trabajo por estaciones, las dinámicas de detectives lectores, los cuestionamientos inferenciales y críticos, la reinterpretación de textos y las actividades colaborativas favorecieron una participación más activa frente a la lectura. Del mismo modo, la aplicación de estrategias antes, durante y después de la lectura, retomadas desde la propuesta de Solé (1992), permitió acompañar de manera más estructurada el proceso lector de los estudiantes y favorecer espacios de reflexión más profundos.

Uno de los hallazgos más importantes obtenidos durante la intervención fue reconocer que la comprensión lectora no constituye un proceso lineal o uniforme. Durante la aplicación y reaplicación del ACL-6 se observó que algunos alumnos lograban responder correctamente preguntas relacionadas con la comprensión crítica aun cuando todavía presentaban dificultades en procesos literales o de reorganización. En un primer momento, esta situación generó dudas respecto a los resultados obtenidos; sin embargo, posteriormente se comprendió que los distintos niveles de comprensión lectora interactúan constantemente y que el desempeño lector puede variar dependiendo del tipo de texto, las experiencias previas del estudiante, el contexto de la actividad y la complejidad de la pregunta planteada.

Por ejemplo, algunos alumnos lograban responder preguntas críticas utilizando ejemplos de su vida cotidiana o experiencias personales, aun cuando todavía presentaban dificultades para reorganizar información o identificar ideas principales dentro de los textos. Esto permitió comprender que la comprensión lectora constituye un proceso complejo donde intervienen tanto habilidades cognitivas como experiencias, intereses y formas particulares de interpretar la información. A partir de ello, se reconoció la importancia de evitar interpretar los resultados de manera rígida o limitada únicamente a porcentajes de aciertos, ya que detrás de cada respuesta existen distintos procesos de pensamiento y comprensión.

La reaplicación del instrumento permitió identificar avances importantes en distintos procesos relacionados con la comprensión lectora. En comparación con el diagnóstico inicial, varios alumnos lograron fortalecer habilidades relacionadas con la interpretación, la inferencia, la reorganización de ideas y la comprensión global de los textos. Particularmente, se observaron mejoras en reactivos que inicialmente habían presentado bajos porcentajes de

respuestas correctas, evidenciando que las estrategias implementadas favorecieron procesos de análisis y reflexión más profundos.

No obstante, también fue posible reconocer que algunos estudiantes continuaban presentando dificultades relacionadas con la argumentación, la comprensión crítica y la autorregulación durante las actividades escolares. Esta situación permitió reflexionar que el fortalecimiento de la comprensión lectora no puede lograrse mediante intervenciones aisladas o de corta duración, sino que requiere un trabajo constante, transversal y sistemático desde las distintas áreas del conocimiento. Del mismo modo, se comprendió que cada alumno aprende de manera distinta y que las estrategias didácticas deben responder a las necesidades, intereses y características reales del grupo.

Desde la práctica docente, esta experiencia representó un proceso importante de reflexión y reconstrucción profesional. La intervención permitió comprender que enseñar comprensión lectora implica mucho más que pedir a los alumnos que lean y respondan preguntas, ya que requiere acompañar, orientar y mediar constantemente los procesos de interpretación. Asimismo, permitió reconocer que muchos estudiantes no fracasan por falta de capacidad, sino porque no han desarrollado estrategias que les permitan comprender, analizar y reflexionar sobre los textos de manera más profunda.

La experiencia también permitió reconocer la importancia de la planeación flexible y la toma de decisiones durante la práctica docente. En distintas sesiones fue necesario realizar ajustes relacionados con tiempos, organización de equipos, recursos y dinámicas de trabajo, considerando las respuestas y necesidades reales del grupo. Esto permitió comprender que la práctica docente constituye un proceso constante de observación, análisis y reconstrucción, donde el docente debe adaptarse continuamente a las situaciones que surgen dentro del aula y replantear sus estrategias de acuerdo con las características del contexto.

En relación con los enfoques pedagógicos trabajados, se identificó que las estrategias basadas en el aprendizaje significativo, la participación activa y el trabajo colaborativo favorecen significativamente el involucramiento de los alumnos en las actividades escolares. Asimismo, se comprobó que elementos como la ambientación, el juego, los recursos visuales y las dinámicas creativas contribuyen a fortalecer la motivación y el interés por la lectura,

especialmente en grupos que presentan dificultades de atención o poca disposición hacia actividades tradicionales.

Se considera importante que futuras intervenciones continúen fortaleciendo la comprensión lectora mediante estrategias innovadoras y contextualizadas que favorezcan la interpretación, la argumentación, la reflexión crítica y el análisis profundo de distintos tipos de textos. También se recomienda promover espacios permanentes de lectura compartida, discusión grupal y expresión oral que permitan consolidar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Del mismo modo, resulta fundamental que las prácticas docentes reconozcan las características reales del contexto escolar y sitúen al alumno como un participante activo dentro de su propio proceso de aprendizaje, favoreciendo experiencias lectoras más reflexivas, significativas y cercanas a su realidad.

IV. REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: Escuela básica*. Muralla.

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

Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL para secundaria y bachillerato*. Graó.

Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.^a ed.). McGraw-Hill.

Domingo, A., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.

Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. Siglo XXI.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Lomas, C. (2004). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística* (Vol. 1). Paidós.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Salud para los adolescentes del mundo: Una segunda oportunidad en la segunda década*. [Organización Mundial de la Salud](#)

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colofón.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP. [DOF Plan de estudios 2022](#)

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa (arts. 100–103)*. Diario Oficial de la Federación.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la calidad de la infraestructura educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO Guía infraestructura educativa](#)

Velázquez, C. (2013). *Aprendizaje cooperativo en educación física: Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.

V. ANEXOS

Esc. Sec. Gral. Homero Acosta López



Fuente: <https://www.facebook.com/p/Sec-Lic-Homero-Acosta-L%C3%B3pez-100063805951465/>

Plan de acción

Estrategia	objetivo	Método de aplicación
Activación de conocimientos previos mediante la búsqueda de pistas	Activar conocimientos previos mediante la búsqueda de pistas relacionadas con el tema. (antes de la lectura)	1. Antes de la clase, el docente coloca pistas por el salón (imágenes, frases, palabras clave, pequeños objetos). 2. Cada pista está relacionada con el tema del texto (por ejemplo, 8 de marzo: igualdad, derechos, mujeres líderes, educación). 3. Los alumnos se organizan en equipos de detectives. 4. Cada equipo recibe una hoja de investigación donde anotará lo que descubre. 5. Los alumnos recorren el salón buscando pistas. 6. Cuando encuentran una pista deben responder: ○ ¿Qué significa esta pista? ○ ¿Cómo se relaciona con el tema? 7. Finalmente los equipos presentan sus descubrimientos y entre todos construyen el conocimiento previo del tema
El libro sorpresa: descifrando el contenido del texto	Desarrollar la capacidad de anticipar información y formular hipótesis	1. Antes de iniciar la actividad, el docente presenta al grupo un libro forrado como si fuera un regalo, explicando que dentro se encuentra una historia que deberán descubrir.

	sobre el contenido de la lectura. (antes de la lectura)	2. El docente coloca alrededor del salón diversas pistas relacionadas con el contenido del texto (imágenes, palabras clave, frases cortas o símbolos). 3. Los alumnos se organizan en equipos de investigadores del libro. 4. Cada equipo recibe una hoja de registro de hipótesis, donde anotará las pistas que encuentre y lo que cree que significan. 5. Los alumnos recorren el salón observando las pistas y registrando sus descubrimientos. 6. A partir de las pistas encontradas, cada equipo responde preguntas como: ○ ¿Qué creen que significa esta pista? ○ ¿Cómo se relaciona con el posible contenido del libro? ○ ¿De qué creen que tratará la historia? 7. Posteriormente, cada equipo elabora una breve predicción o esquema narrativo donde expliquen de qué creen que tratará el libro. 8. Finalmente, los equipos comparten sus hipótesis con el grupo y el docente abre el libro sorpresa para iniciar la lectura y comparar las predicciones con el contenido real del texto.
Laboratorio de lectura	Analizar y comprender el contenido del texto mediante la exploración de diferentes elementos como el vocabulario, los personajes, las	El docente organiza el salón como si fuera un laboratorio de investigación del texto. Cada estación representa un tipo de análisis diferente: ● estación de vocabulario ● estación de personajes ● estación de ideas principales ● estación de interpretación Los alumnos trabajan en equipos leyendo el fragmento del texto correspondiente.

	ideas principales y la interpretación, a través del trabajo colaborativo en estaciones de lectura.	En cada estación realizan una tarea específica de comprensión. Después rotan a la siguiente estación hasta completar el recorrido. Finalmente cada equipo presenta lo que descubrió. Entre todos reconstruyen el significado del texto.
	Interpretar información implícita en el texto mediante el análisis y la reflexión sobre las acciones, situaciones y mensajes presentes en la lectura, permitiendo que los alumnos formulen conclusiones y expliquen significados que no aparecen de manera explícita.	Una vez finalizada la lectura del texto, el docente explica que muchas veces los textos no dicen todo directamente, por lo que el lector debe interpretar y deducir información a partir de lo que leyó. El docente presenta preguntas inferenciales relacionadas con el texto, por ejemplo: • ¿Por qué crees que el personaje actuó de esa manera? • ¿Qué crees que ocurrió después de los hechos narrados? • ¿Qué mensaje intenta transmitir el autor? Los alumnos se organizan en equipos de interpretación. Cada equipo analiza el texto y discute posibles respuestas basándose en pistas que aparecen en la lectura. Posteriormente elaboran una representación creativa de su interpretación, que puede ser: • una viñeta o dibujo • una breve escena dramatizada • un final alternativo para la historia Cada equipo presenta su interpretación al grupo y explica qué partes del texto utilizaron para llegar a esa conclusión.

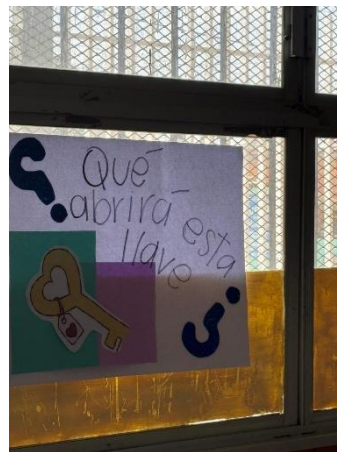
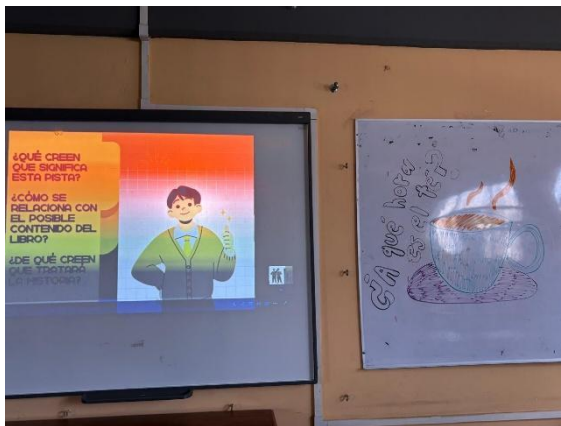
		Finalmente el docente guía una reflexión grupal sobre cómo las inferencias permiten comprender mejor el significado del texto.
El noticiero del texto	Organizar y sintetizar la información del texto para comunicar los hechos, ideas principales y el mensaje de la lectura mediante una representación creativa que demuestre la comprensión del contenido.	Una vez finalizada la lectura y el análisis del texto, el docente explica que los alumnos se convertirán en periodistas encargados de informar sobre lo ocurrido en la historia. El grupo se organiza en equipos de trabajo, donde cada equipo será responsable de preparar una sección del noticiero. Cada equipo revisa el texto nuevamente e identifica la información más importante: • hechos principales • personajes relevantes • mensaje o enseñanza del texto. Con base en esa información, los alumnos elaboran un guion breve de noticias donde expliquen lo sucedido en el texto como si fuera un reportaje. Posteriormente preparan su presentación utilizando diferentes recursos, por ejemplo: • lectura dramatizada • entrevista a un personaje del texto • narración de los acontecimientos. Cada equipo presenta su sección del noticiero frente al grupo. Finalmente el docente guía una reflexión donde los alumnos comentan qué aprendieron del texto y cuál creen que es su mensaje principal.

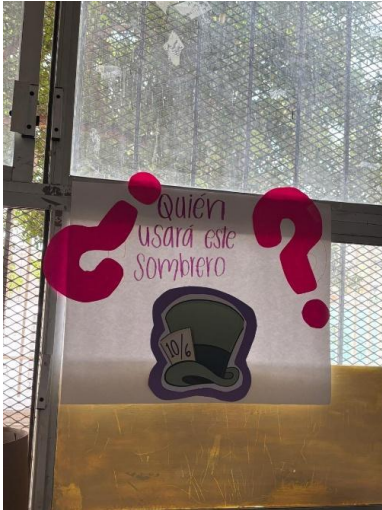
Evidencias intervención

Intervención 1

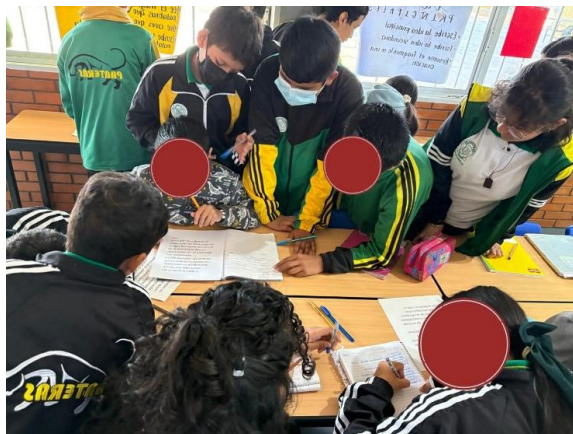
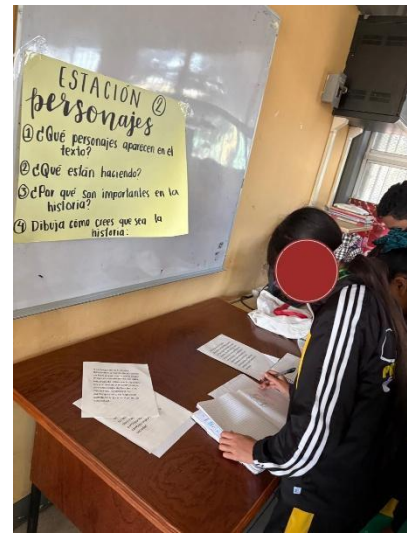


Intervención 2





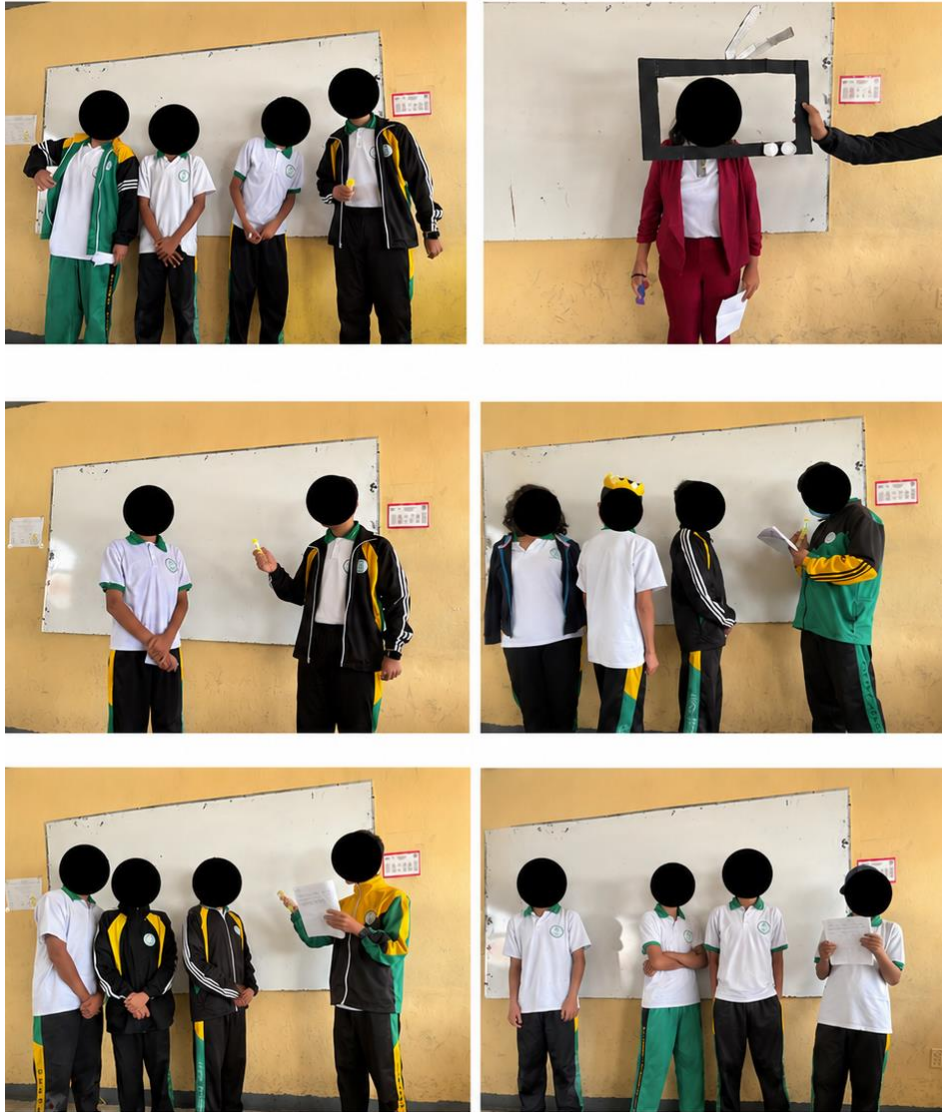
Intervención 3



Intervención 4



Intervención 5

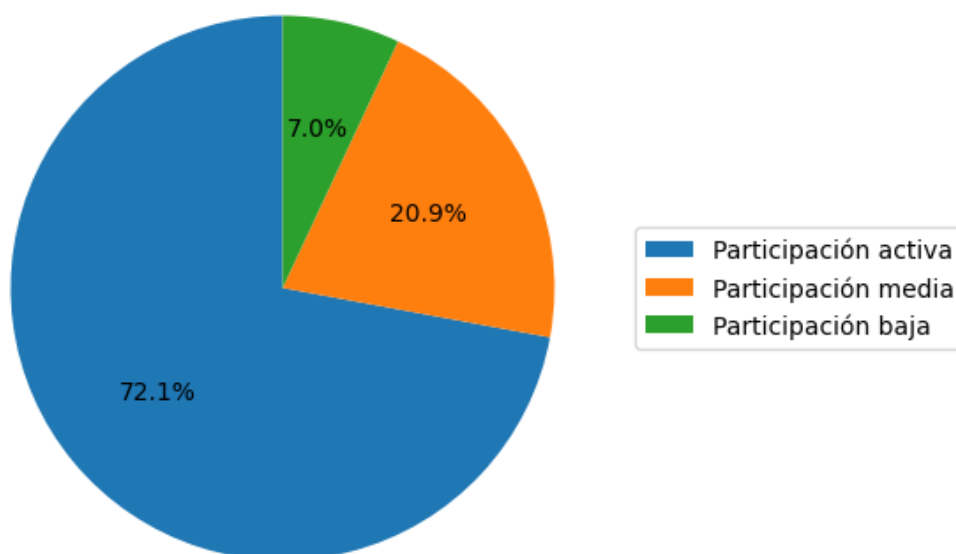


Gráficas

Intervención 1

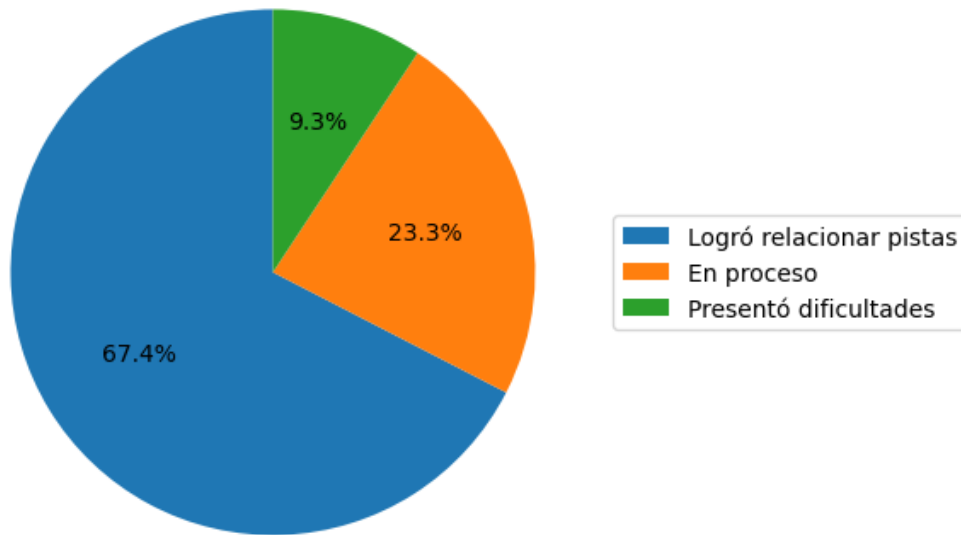
Las siguientes gráficas representan los principales resultados observados durante el desarrollo de la intervención denominada “Activación de conocimientos previos mediante la búsqueda de pistas”. Los porcentajes fueron elaborados a partir de las observaciones registradas durante la práctica docente y de las producciones realizadas por los alumnos.

Participación de los alumnos



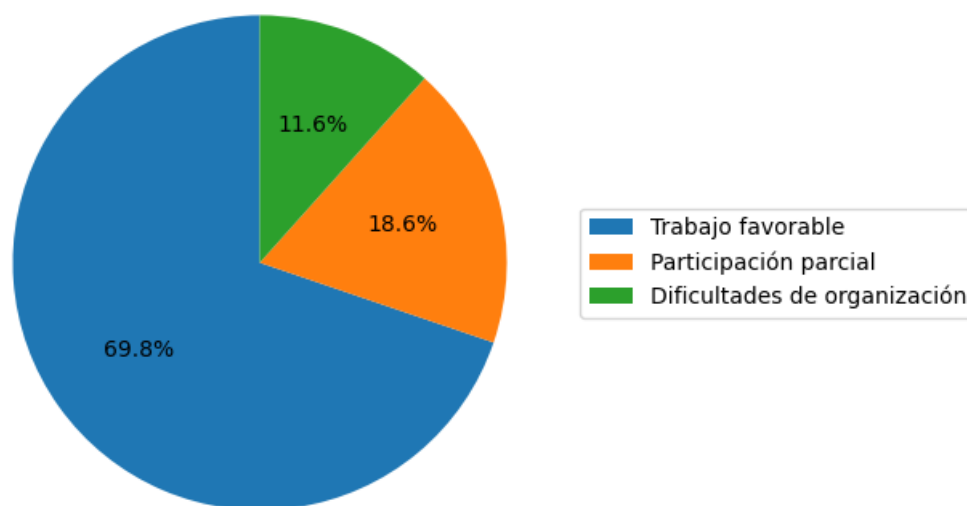
La gráfica muestra que la mayoría de los alumnos participó activamente durante el desarrollo de la intervención, especialmente debido al carácter dinámico y colaborativo de la estrategia. La ambientación, el uso de música y la dinámica de detectives favorecieron que los estudiantes se involucraran de manera más activa dentro de la actividad. Asimismo, se observó que varios alumnos mostraron interés por aportar ideas y participar dentro de sus equipos. Esta situación se relaciona con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien señala que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción social y el intercambio de ideas con otros.

Comprensión e interpretación de pistas



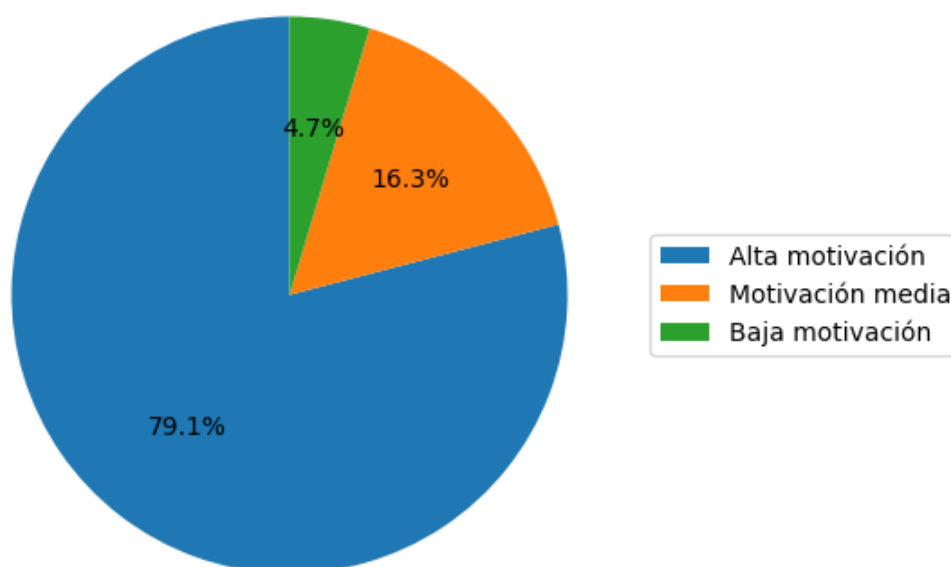
En relación con la interpretación de pistas, la mayoría de los alumnos logró establecer relaciones entre imágenes, frases y palabras clave relacionadas con la temática del 8 de marzo. Durante la actividad se observó que varios estudiantes comenzaron a formular hipótesis e inferencias antes del acercamiento directo al texto. De acuerdo con Solé (1992), las actividades previas a la lectura permiten activar conocimientos previos y favorecen procesos de comprensión más significativos.

Trabajo colaborativo



La gráfica evidencia que el trabajo colaborativo favoreció significativamente la participación y construcción colectiva de conocimientos. Aunque existieron pequeños momentos de desorganización debido al entusiasmo de los alumnos, la mayoría logró trabajar de manera adecuada dentro de sus equipos. Esta situación se relaciona con Vygotsky (1978), quien sostiene que los alumnos construyen aprendizajes mediante el diálogo, la convivencia y el intercambio de ideas.

Motivación e interés

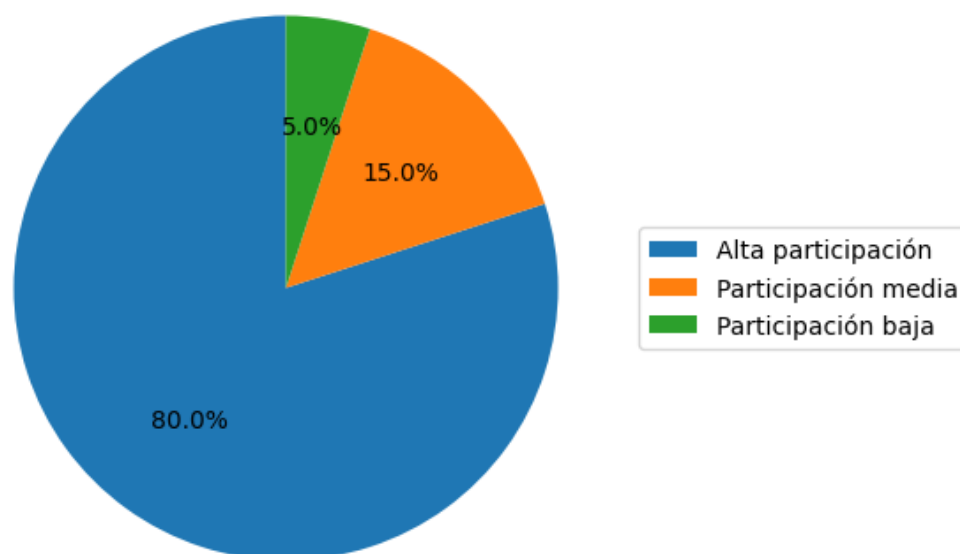


Los resultados reflejan que la mayoría de los alumnos mostró altos niveles de motivación e interés durante la intervención. La incorporación de música ambiental, materiales visuales y dinámicas interactivas permitió generar un ambiente más atractivo para los estudiantes. A partir de ello, se identificó que los alumnos se involucraban con mayor facilidad cuando las actividades resultaban dinámicas y cercanas a sus intereses.

Intervención 2

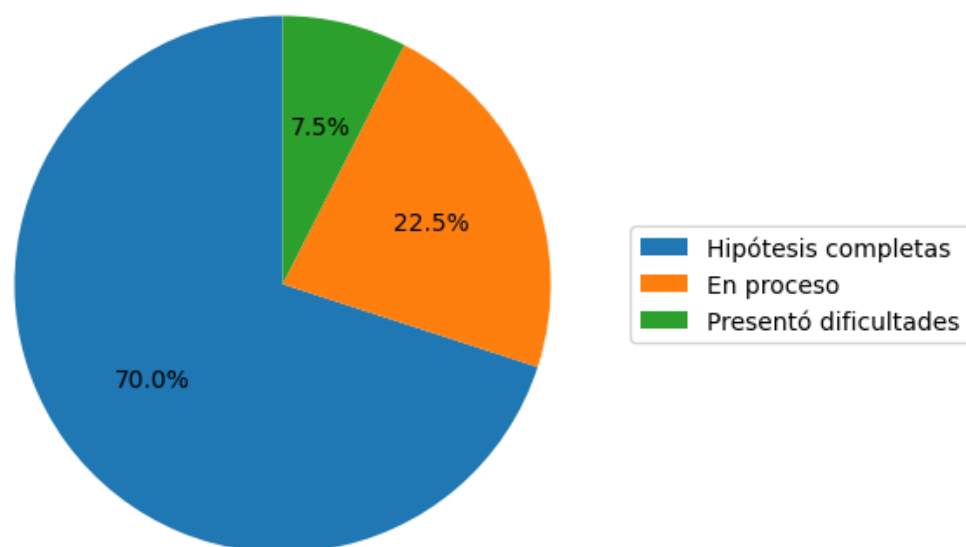
Las siguientes gráficas representan los principales resultados observados durante la intervención relacionada con el “Libro sorpresa” y la formulación de hipótesis antes de la lectura. Los datos fueron elaborados a partir de las observaciones registradas durante la práctica docente y de las producciones realizadas por los alumnos.

Participación y motivación



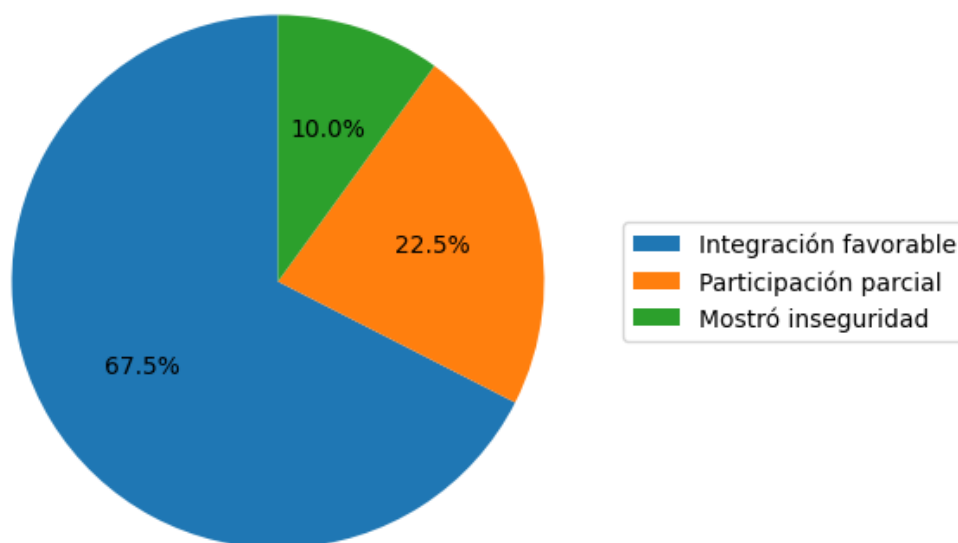
La gráfica muestra que la mayoría de los alumnos participó activamente durante la intervención y mantuvo altos niveles de motivación e interés. La ambientación del salón, el uso del libro sorpresa, las pistas visuales y la música favorecieron que los estudiantes se involucraran de manera más dinámica dentro de la actividad. Asimismo, se observó que romper con la rutina tradicional permitió generar mayor curiosidad y disposición hacia las actividades relacionadas con la lectura.

Formulación de hipótesis



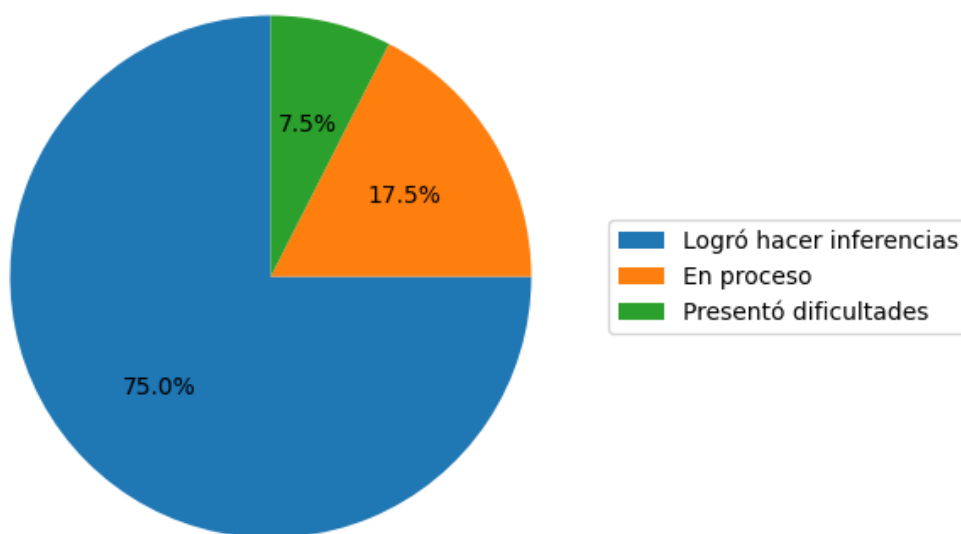
En relación con la formulación de hipótesis, la mayoría de los equipos logró construir predicciones relacionadas con el contenido del libro sorpresa. Los alumnos comenzaron a relacionar imágenes, palabras clave y pistas visuales para anticipar información antes de la lectura. De acuerdo con Solé (1992), las estrategias previas a la lectura favorecen la activación de conocimientos previos y permiten que los estudiantes construyan anticipaciones que facilitan posteriormente la comprensión del texto.

Trabajo colaborativo e integración



La gráfica evidencia que el trabajo colaborativo favoreció significativamente la integración grupal y la construcción colectiva de conocimientos. Aunque algunos alumnos mostraron inicialmente pena o inseguridad para convivir con compañeros distintos a su círculo cercano, posteriormente lograron integrarse y participar activamente dentro de sus equipos. Esta situación se relaciona con Vygotsky, quien destaca la importancia de la interacción social y el diálogo en los procesos de aprendizaje.

Desarrollo de habilidades inferenciales

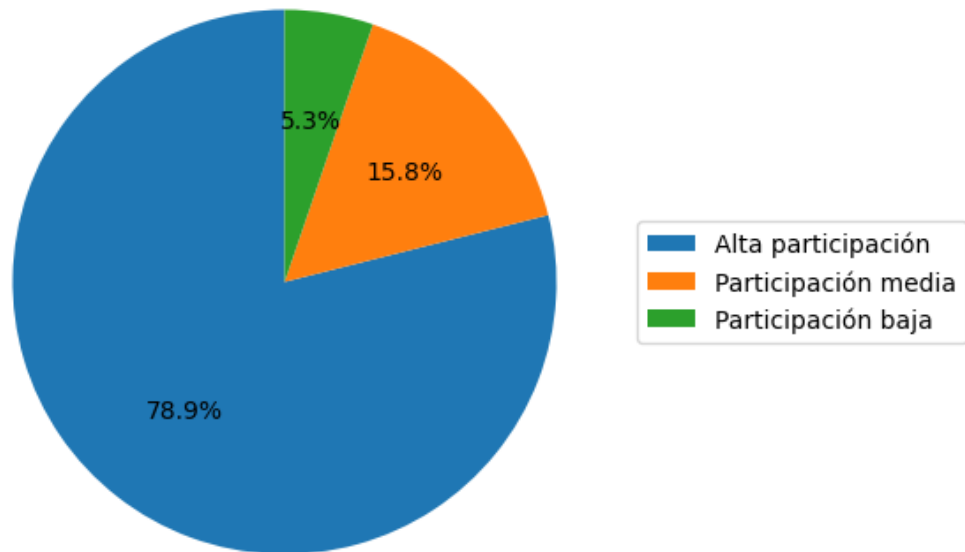


Los resultados reflejan que la mayoría de los alumnos logró desarrollar habilidades relacionadas con la inferencia y la anticipación de información. Durante la actividad, los estudiantes analizaron cuidadosamente las pistas y comenzaron a construir interpretaciones cada vez más completas sobre el contenido de la historia. Esto permitió favorecer procesos de análisis, interpretación y construcción de significados antes del acercamiento directo al texto.

Intervención 3

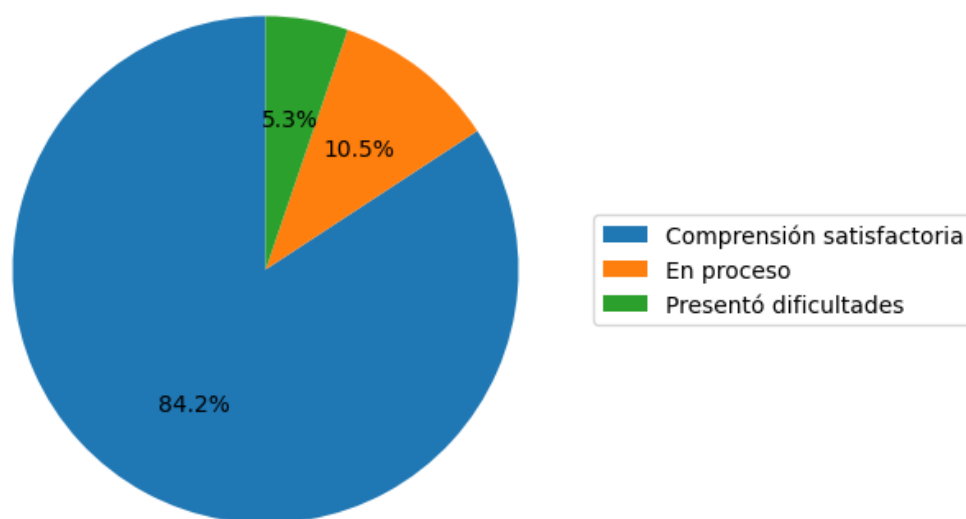
Las siguientes gráficas representan los principales resultados observados durante la intervención denominada “Laboratorio de lectura: detectives del texto”. Los datos fueron elaborados a partir de las observaciones registradas durante la práctica docente y de las producciones realizadas por los alumnos durante el trabajo por estaciones.

Participación activa en estaciones



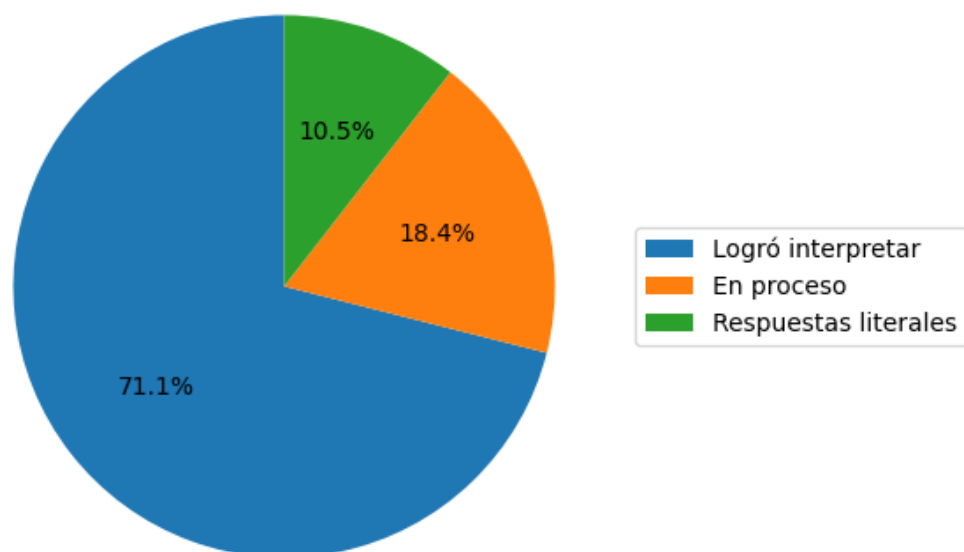
La gráfica muestra que la mayoría de los alumnos mantuvo una participación activa durante el desarrollo de las estaciones de trabajo. El hecho de rotar constantemente entre actividades permitió mantener el interés y evitar que la lectura se percibiera como una actividad monótona. Asimismo, el ambiente organizado como “laboratorio de lectura” favoreció que los estudiantes mostraran mayor disposición hacia las actividades de análisis e interpretación textual.

Comprensión del texto



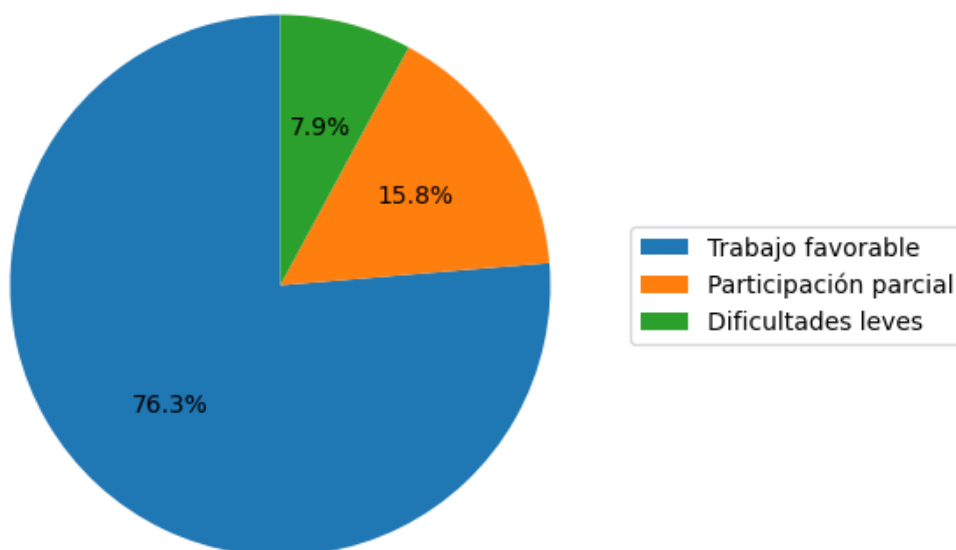
En relación con la comprensión del texto, la mayoría de los alumnos logró desarrollar satisfactoriamente las actividades relacionadas con vocabulario, personajes, ideas principales e interpretación. La lectura fragmentada permitió que los estudiantes analizaran poco a poco la información antes de reconstruir el significado global del texto. De acuerdo con Solé (1992), realizar pausas durante la lectura favorece procesos de reflexión e interpretación más profundos.

Desarrollo de habilidades inferenciales



Los resultados reflejan avances importantes en las habilidades inferenciales de los alumnos. Durante la estación de interpretación, varios estudiantes comenzaron a construir explicaciones más profundas y personales sobre el contenido del texto. Aunque algunos tendían inicialmente a responder de manera literal, mediante preguntas guía y el acompañamiento docente lograron elaborar interpretaciones más complejas.

Trabajo colaborativo

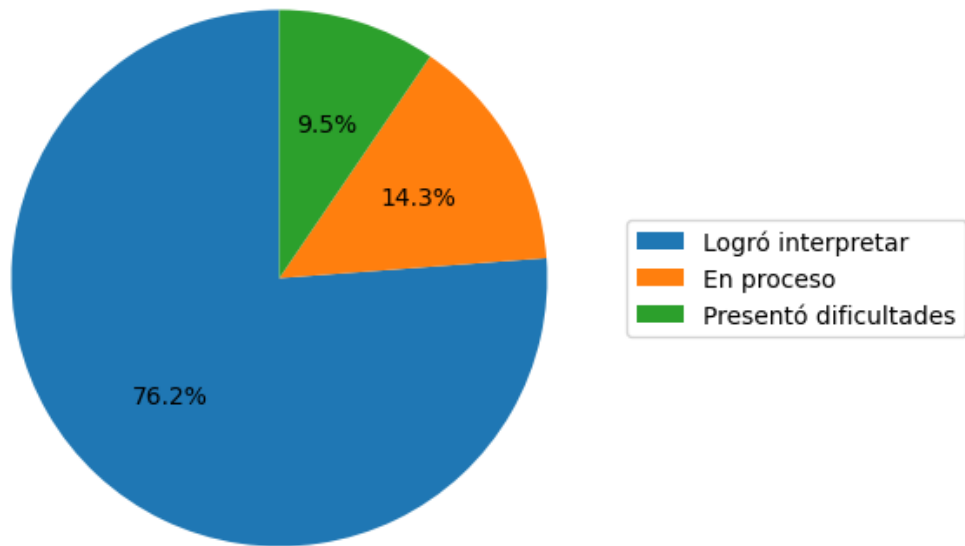


La gráfica evidencia que el trabajo colaborativo favoreció significativamente la construcción colectiva del aprendizaje. Los alumnos compartieron ideas, resolvieron dudas y construyeron respuestas de manera conjunta dentro de las estaciones. Esta situación se relaciona con las aportaciones de Díaz Barriga y Hernández (2010), quienes señalan que las estrategias colaborativas favorecen la interacción, la participación activa y la construcción significativa del conocimiento.

Intervención 4

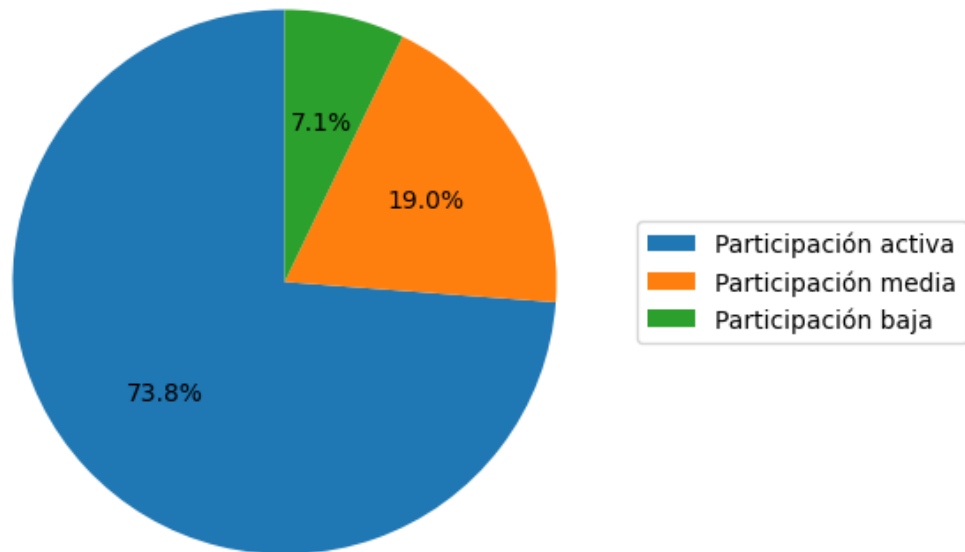
Las siguientes gráficas representan los principales resultados observados durante la intervención denominada “Descubriendo lo oculto del texto: interpretamos más allá de las palabras”. Los datos fueron elaborados a partir de las observaciones registradas durante la práctica docente, las respuestas de los alumnos y las producciones realizadas durante las actividades de interpretación y reflexión.

Comprensión inferencial



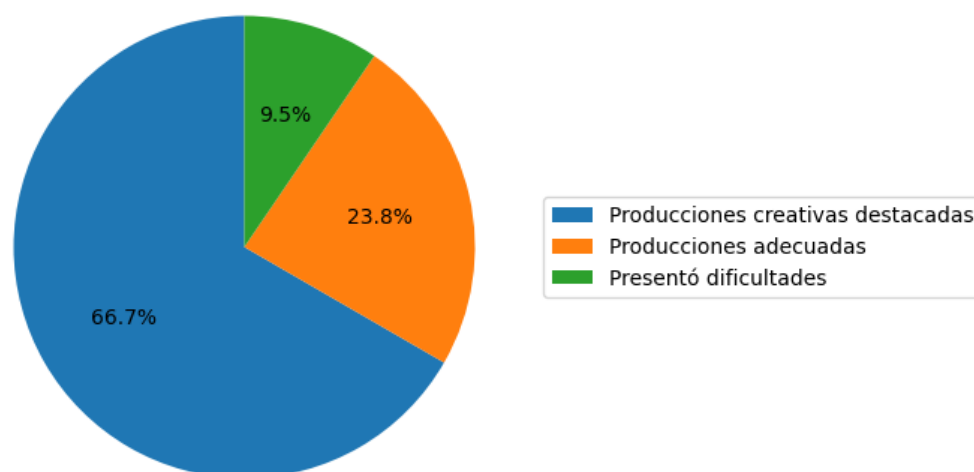
La gráfica muestra que la mayoría de los alumnos logró interpretar adecuadamente información implícita presente dentro del cuento. Los estudiantes analizaron las acciones de los personajes, formularon conclusiones y construyeron interpretaciones relacionadas con las intenciones ocultas del texto. Asimismo, se identificó que algunos alumnos todavía requerían acompañamiento mediante preguntas guía para profundizar y justificar mejor sus respuestas inferenciales.

Participación y reflexión



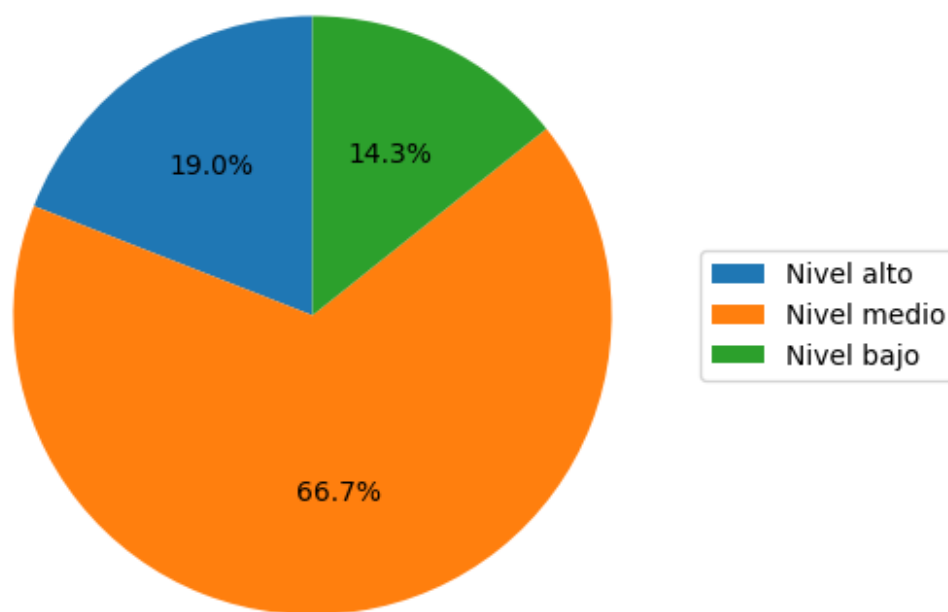
Durante el desarrollo de la actividad se observó una participación activa e interés constante por parte de la mayoría de los estudiantes. El uso de preguntas organizadas por niveles de comprensión favoreció que los alumnos avanzaran gradualmente desde la comprensión literal hacia procesos de reflexión y análisis más profundos. De acuerdo con Anderson y Krathwohl (2001), el desarrollo de habilidades cognitivas implica avanzar progresivamente hacia niveles relacionados con el análisis y la reflexión crítica.

Representación creativa del texto



Los resultados reflejan que las actividades creativas posteriores a la lectura favorecieron significativamente la motivación, la expresión personal y la reconstrucción del significado del texto. La mayoría de los alumnos mostró interés y dedicación en la elaboración de dibujos, viñetas y finales alternativos, permitiendo expresar sus interpretaciones de manera más libre y significativa. Esta situación puede relacionarse con las aportaciones de Howard Gardner, quien señala que los alumnos aprenden y expresan sus conocimientos de distintas maneras.

Desempeño en exposiciones

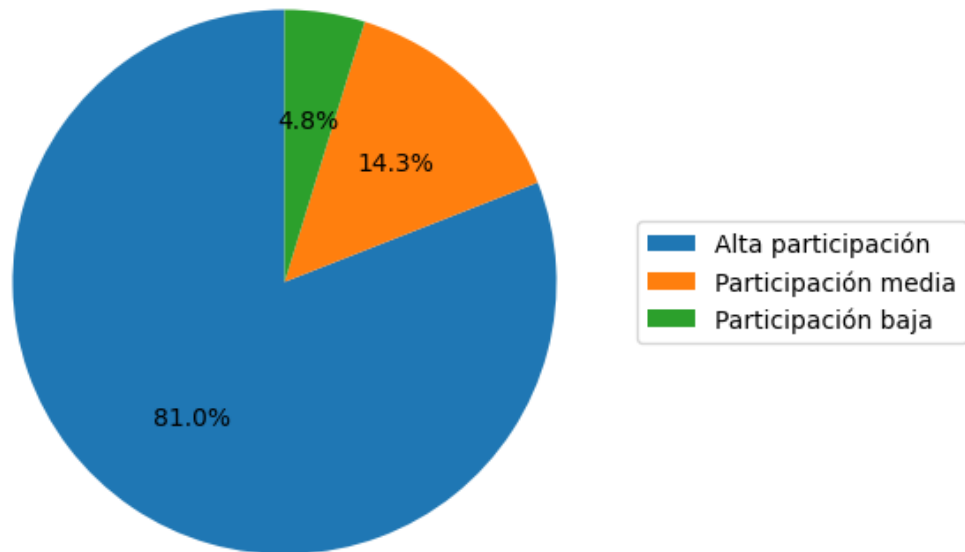


La gráfica evidencia distintos niveles de desempeño oral durante las exposiciones. Aunque la mayoría de los alumnos obtuvo niveles medios, varios estudiantes lograron explicar sus ideas con claridad y profundidad, alcanzando el puntaje máximo de evaluación. Asimismo, algunos alumnos mostraron inseguridad al momento de exponer, lo que permitió reconocer la necesidad de continuar fortaleciendo la expresión oral y la argumentación dentro del aula.

Intervención 5

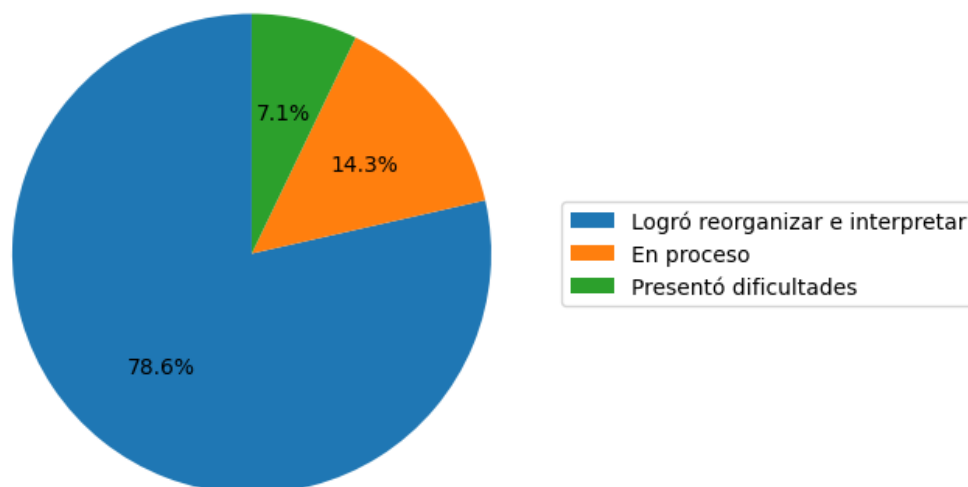
Las siguientes gráficas representan los principales resultados observados durante la intervención denominada “Noticiero literario: informamos lo oculto del texto”. Los datos fueron elaborados a partir de las observaciones registradas durante la práctica docente, las exposiciones realizadas por los alumnos y las producciones elaboradas durante la actividad.

Participación y motivación



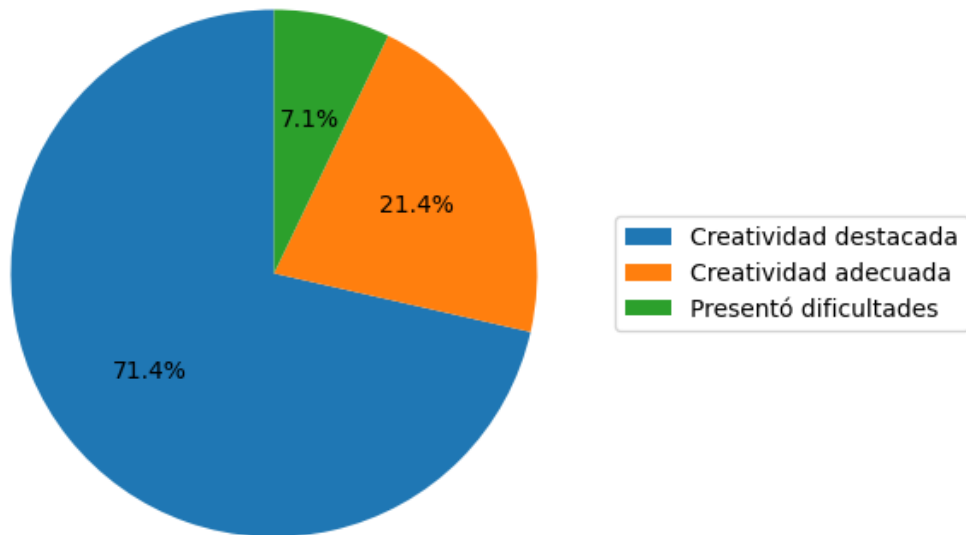
La gráfica muestra que la mayoría de los alumnos participó activamente durante el desarrollo del noticiero literario. El formato de periodistas y noticiero generó entusiasmo e interés desde el inicio de la actividad, favoreciendo que los estudiantes se involucraran en la organización, análisis y comunicación de la información del cuento. Asimismo, el hecho de trabajar con un formato cercano a su realidad permitió aumentar significativamente la motivación dentro del aula.

Interpretación y reorganización de información



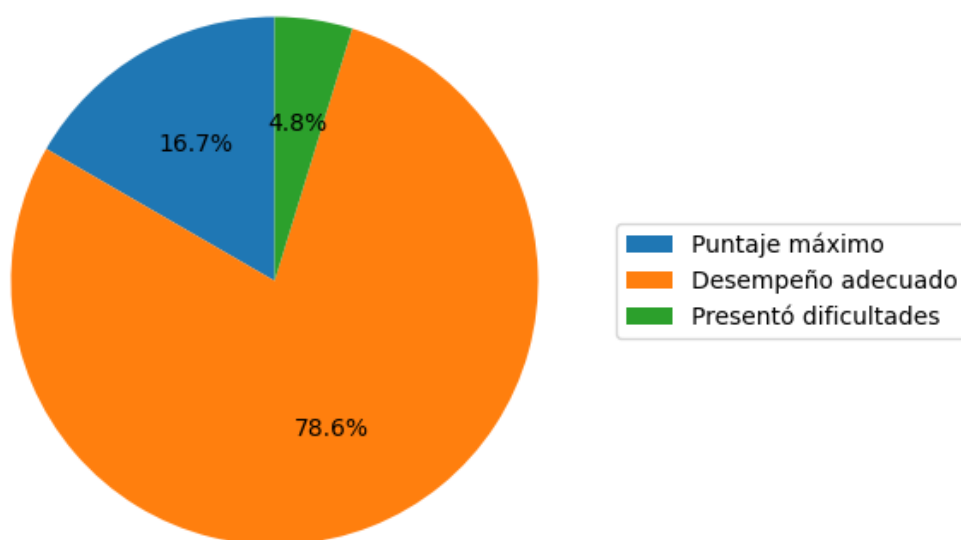
En relación con la reorganización e interpretación de la información, la mayoría de los equipos logró recuperar adecuadamente los hechos principales, las intenciones de los personajes y el mensaje implícito del cuento. Transformar la historia en un noticiero permitió que los alumnos sintetizaran información y reconstruyeran el contenido desde una perspectiva distinta. De acuerdo con Solé (1992), las actividades posteriores a la lectura favorecen la reorganización, interpretación y consolidación de la comprensión lectora.

Creatividad en el noticiero



Los resultados reflejan altos niveles de creatividad durante la elaboración de entrevistas y reportajes. Algunos equipos incorporaron preguntas profundas, dramatizaciones y expresiones similares a programas periodísticos reales, lo que permitió enriquecer la actividad y fortalecer la expresión personal de los estudiantes. Esta situación se relaciona con Bruner, quien plantea que el aprendizaje se fortalece cuando los alumnos reinterpretan y reconstruyen la información mediante actividades significativas y contextualizadas.

Desempeño en exposiciones



La gráfica evidencia que la mayoría de los equipos obtuvo desempeños adecuados dentro de las exposiciones orales. Sin embargo, también se identificó que algunos alumnos presentaban nerviosismo e inseguridad al momento de hablar frente al grupo. Aunque sus producciones escritas mostraban comprensión adecuada del texto, las dificultades relacionadas con la expresión oral afectaron parcialmente sus presentaciones. Esta situación permitió reconocer la importancia de continuar fortaleciendo la seguridad y comunicación oral dentro del aula.