



ESCUELA NORMAL No. 1 DE TOLUCA



TESIS DE INVESTIGACION

Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Sexto Grado

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA**

P R E S E N T A

KARLA PAOLA BERNAL AGUILAR

A S E S O R

DR. HECTOR VELAZQUEZ TRUJILLO

Toluca, México

Julio de 2023

Dedicatorias

A mis queridos papás, quienes han sido mi constante apoyo y fuente de inspiración, les dedico mi tesis con amor y gratitud infinita. Sus sacrificios, palabras alentadoras y el amor incondicional que me han brindado, han sido mi motor para superar obstáculos y perseguir mis sueños. Cada logro que he alcanzado, es también su logro, y esta tesis es un testimonio del amor y la confianza que han depositado en mí.

A mi adorada hermana, quien siempre ha estado a mi lado en este viaje, quiero agradecerte por tus palabras de aliento, tus consejos sabios y tu inquebrantable apoyo. Tus aspiraciones y éxitos me han inspirado a buscar siempre la excelencia y a luchar por mis metas.

A mis fieles compañeros de cuatro patas, Bicho y Minnie, quiero dedicarles mi tesis con todo mi corazón. Su presencia incondicional y su amor puro han sido mi fuente de alegría y consuelo en los momentos de estrés y cansancio.

Al querido doctor Héctor Velázquez Trujillo, agradezco su liderazgo, orientación y valiosos aportes durante el proceso de investigación y redacción de esta tesis. Su experiencia y conocimientos han sido fundamentales para mi crecimiento académico y profesional. Aprecio profundamente su compromiso y dedicación como director de tesis, y estoy agradecida por la confianza que depositó en mí para llevar a cabo este proyecto.

Agradecimientos

El principal agradecimiento es para Dios quien ha sido mi guía constante y mi fuente de fortaleza. Gracias a mis papás, a mis maestros y a mi director de tesis por su apoyo y sabiduría. Han sido los pilares de mi formación académica y personal. Gracias por creer en mí, impulsarme a alcanzar mis metas y ser una inspiración constante en mi vida.

ÍNDICE

Introducción	9
Capítulo 1. Metodología de investigación	12
Planteamiento del problema.....	13
Objetivos	16
Objetivo general.....	16
Objetivos específicos	16
Marco de referencia.....	16
Justificación	23
Hipótesis	24
Metodología	24
Referente empírico	27
Capítulo 2. Plan de acción	31
Descripción de la situación.....	32
Propuesta de acción	38
Capítulo 3. Primer ciclo de acción	44
Reconstrucción de la acción.....	46
Primera aplicación. Lectura de un texto expositivo	46
Segunda aplicación. Lectura de un texto expositivo	52
Tercera aplicación. Lectura del libro de texto de Ciencias Naturales	56
Cuarta aplicación. Lectura de un texto expositivo de ERA	60
Quinta aplicación. Lectura de un texto expositivo de ERA.....	65
Sexta aplicación. Lectura del libro de Formación Cívica y Ética.....	69

Séptima aplicación. Lectura de un texto del libro de Geografía	73
Reflexión de la acción.....	78
Aplicación de la propuesta.....	78
Resultados de la propuesta	87
Capítulo 4. Segundo ciclo de acción	90
Ajustes a la propuesta de acción.....	91
Reconstrucción de la acción.....	97
Primera aplicación. Lectura de un artículo	97
Segunda aplicación. Lectura de un texto expositivo	102
Tercera aplicación. Lectura de un texto expositivo ERA	106
Cuarta aplicación. Lectura del libro de texto de Geografía	111
Quinta aplicación. Lectura de un texto expositivo ERA.....	117
Sexta aplicación. Lectura de un artículo de ERA	122
Reflexión de la acción.....	129
Aplicación de la propuesta.....	129
Resultados de la propuesta	141
Conclusiones	145
Referencias.....	151

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Espiral de ciclos de la investigación-acción.....	25
Figura 2 - Instrumento de comprensión lectora.....	33
Figura 3 - Niveles de comprensión lectora.....	35
Figura 4 - Texto de Igualdad de género	47
Figura 5 - Papeleta de auto preguntas	49
Figura 6 - Respuestas primera sección de auto preguntas	50
Figura 7 - Ejemplos de paráfrasis.....	51
Figura 8 - Texto de ERA. Español.....	52
Figura 9 - Propósitos de lectura que más se repitieron	53
Figura 10 - Respuestas sección de auto preguntas.....	54
Figura 11 - Ejemplos de paráfrasis.....	56
Figura 12 - Texto del libro de Ciencias Naturales	57
Figura 13 - Respuestas de la sección de auto preguntas.....	58
Figura 14 - Ejemplos de paráfrasis.....	60
Figura 15 - Texto de ERA sobre la tierra.....	61
Figura 16 - Propósitos de lectura	62
Figura 17 - Respuestas de la sección de auto preguntas.....	63
Figura 18 - Ejemplos de paráfrasis.....	64
Figura 19 - Texto de ERA Español sobre el fuego.....	65
Figura 20 - Respuestas primera sección de auto preguntas	67
Figura 21 - Ejemplos de paráfrasis.....	68
Figura 22 - Texto recuperado del libro de Formación Cívica y Ética	70
Figura 23 - Ejemplos de respuestas de la sección de auto preguntas	71
Figura 24 - Ejemplos de paráfrasis.....	73
Figura 25 - Texto de Geografía	74
Figura 26 - Ejemplos de respuestas primera sección de auto preguntas.....	75
Figura 27 - Ejemplos de paráfrasis.....	77
Figura 28 - Respuestas de ¿qué he comprendido de esta parte del texto?	79

Figura 29 - Resultados de la paráfrasis del texto.....	81
Figura 30 - Comparación de niveles de comprensión lectora.....	87
Figura 31 - Artículo de la cueva.....	98
Figura 32 - Ejemplos de respuestas de la sección de auto preguntas	99
Figura 33 - Alumna preguntando a la docente	101
Figura 34 - Ejemplos de paráfrasis.....	101
Figura 35 - Texto Américo Vespucio	102
Figura 36 - Propósitos de leer el texto.....	103
Figura 37 - Ejemplos de respuestas de sección de auto preguntas	104
Figura 38 - Alumna leyendo y subrayando.....	105
Figura 39 - Ejemplos de paráfrasis.....	106
Figura 40 - Texto gente del Nuevo Mundo.....	107
Figura 41 - Propósitos de leer el texto.....	108
Figura 42 - Ejemplos de respuestas de sección de auto preguntas	109
Figura 43 - Alumna buscando palabras desconocidas	110
Figura 44 - Ejemplos de paráfrasis.....	111
Figura 45 - Libro de texto de Geografía	112
Figura 46 - Propósitos de leer el texto.....	113
Figura 47 - Ejemplos de respuestas de sección de auto preguntas	114
Figura 48 - Alumno leyendo por tercera vez el texto	116
Figura 49 - Ejemplos de paráfrasis.....	117
Figura 50 - Texto Jaguar (Panthera onca)	118
Figura 51 - Ejemplos de respuestas de sección de auto preguntas	119
Figura 52 - Ejemplos de paráfrasis.....	122
Figura 53 - Artículo del pulmón verde	123
Figura 54 - Propósitos de leer el texto.....	124
Figura 55 - Ejemplos de respuestas de sección de auto preguntas	125
Figura 56 - Alumno subrayando el texto	127
Figura 57 - Ejemplos de paráfrasis.....	128
Figura 58 - Respuestas de ¿qué he comprendido de esta parte del texto?	131

Figura 59 - Resultados de la paráfrasis del texto..... 133

Figura 60 - Comparación de niveles de comprensión lectora..... 141

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 - Características de los niveles de comprensión lectora.....	34
Tabla 2 - Niveles de comprensión lectora	34
Tabla 3 - Registro de evaluación de comprensión lectora	36
Tabla 4 - Conversación sobre el paratexto	48
Tabla 5 - Conversación entre alumnos sobre el propósito de lectura.....	66
Tabla 6 - Conversación entre dos compañeros sobre sus respuestas.....	69
Tabla 7 - Comparación de la amplitud de las respuestas de los alumnos.....	82
Tabla 8 - Comparación de las formas de leer de los alumnos.....	83
Tabla 9 - Comparación de las veces que leyeron los alumnos.....	84
Tabla 10 - Comparación de lo que hacen con el texto los alumnos	85
Tabla 11 - Comparación de la forma en que responden preguntas	86
Tabla 12 - Comparación de niveles de comprensión lectora	88
Tabla 13 - Conversación entre alumnos sobre el texto.....	121
Tabla 14 - Comparación de la amplitud de las respuestas de los alumnos.....	134
Tabla 15 - Comparación de las formas de leer de los alumnos.....	135
Tabla 16 - Comparación de las veces que leyeron los alumnos.....	137
Tabla 17 - Comparación de lo que hacen con el texto los alumnos	138
Tabla 18 - Comparación de la forma en que responden preguntas	139
Tabla 19 - Comparación de niveles de comprensión lectora	142

Introducción

La comprensión lectora es considerada como un prerequisite para el aprendizaje, para informarse, sentirse activo y participativo en la sociedad. Se considera una habilidad fundamental que sienta las bases para el éxito académico y el aprendizaje permanente. Sin embargo, se da el caso de alumnos que saben decodificar pero no tienen el hábito de reflexionar para qué se va a leer, qué se está comprendiendo, para qué va a servir leer el texto y cómo se puede comprender mejor el texto.

A medida que los alumnos avanzan de grado educativo las exigencias de la comprensión se vuelven más complejas. En sexto grado se encuentran con una gran variedad de textos de distintas asignaturas, que les obligan a establecer conexiones entre ideas. Sin embargo, muchos muestran dificultades para comprender textos de forma eficaz, lo que les plantea retos académicos y disminuye su motivación hacia la lectura, entonces la pregunta sería ¿cómo fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado?

El objetivo de esta tesis es fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado. Se aplicó una acción estratégica basada en la metacompreensión, que se refiere a la capacidad de comprender, controlar y regular los propios procesos de comprensión. Al fomentar las habilidades de metacompreensión, los alumnos desarrollan una mayor conciencia de sus propios procesos de lectura, lo que les permite identificar las lagunas de comprensión, aplicar estrategias adecuadas y ajustar sus estrategias de lectura en tiempo real.

La integración de las estrategias de metacompreensión en el currículo de sexto grado tiene el potencial de transformar las experiencias lectoras de los estudiantes, dotándoles de las herramientas necesarias para comprender y comprometerse con los textos de manera efectiva. Esta tesis explora los fundamentos teóricos de la metacompreensión, basándose en investigaciones y

marcos educativos existentes que destacan su importancia en el contexto de la comprensión lectora. Se profundiza en los procesos cognitivos implicados en la metacompreensión. Para abordar estas cuestiones de investigación, se empleó la investigación acción.

El documento está conformado por cuatro capítulos, las conclusiones y un apartado de referencias. En el primer capítulo presento el planteamiento del problema, donde describo de manera general y particular la situación de los alumnos en cuanto a la comprensión lectora; menciono la pregunta de investigación; esbozo los objetivos que guiaron mi intervención; incorporo un marco de referencia, en el cual señalo los trabajos de investigación más recientes acerca de las estrategias de metacompreensión relacionados con la comprensión lectora; agrego la justificación, en el cual describo la importancia de la investigación y el vacío de conocimiento acerca de la metacompreensión y la comprensión lectora; incluyo el supuesto de investigación, que es el enunciado que da pauta a la misma; describo la metodología, dónde menciono el enfoque de investigación, el tipo de investigación y la metodología que se utilizó; y menciono el referente empírico, con el cual se aplicó la investigación.

En el segundo capítulo señalo el estado de la situación que refleja los resultados de la evaluación diagnóstica de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado y doy a conocer la propuesta de acción para fortalecer la comprensión lectora. En el tercer capítulo describo el primer ciclo de acción mediante la reconstrucción de la acción, reflexiono sobre su aplicación y describo los resultados obtenidos haciendo una comparación entre la evaluación diagnóstica y la intermedia. En el cuarto capítulo expongo detalladamente la aplicación del segundo ciclo de acción, así como los resultados logrados realizando una comparación entre la evaluación diagnóstica y la final.

Posteriormente enuncio las conclusiones obtenidas de la investigación donde menciono la tesis del trabajo y las conclusiones de las fases de la propuesta,

menciono algunas vetas observadas y señalo las competencias que logré desarrollar durante la elaboración de este documento. Finalmente, en el último apartado, incluyo las referencias de las fuentes de información que sustentan la investigación.

Capítulo 1

Metodología de investigación

El capítulo presenta una visión general del tema de investigación, donde articulo el planteamiento del problema con una formulación de la pregunta de investigación, establezco los objetivos de la investigación, un marco de referencia y la justificación, formulo la hipótesis, la metodología empleada e introduzco el referente empírico.

Planteamiento del problema

La lectura amplía el panorama del mundo al ser una actividad cognitiva que contribuye a reestructurar esquemas, significados y procesos mentales, y para ello es necesario comprender lo que se lee. La comprensión lectora implica más que solo identificar palabras, requiere que el lector sea capaz de activar sus conocimientos previos, hacer inferencias, y, sobre todo, reflexionar sobre el texto.

Según cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) en la prueba PISA de la comprensión lectora de 2018, México está abajo del promedio, concretamente 67 puntos por debajo, ocupando el cuarto sitio de los últimos lugares.

Así mismo, de acuerdo con los resultados nacionales de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (INEE, 2018) de Lenguaje y Comunicación correspondiente al año 2018, el 82% de los alumnos de sexto grado de primaria no tienen un dominio satisfactorio o sobresaliente en esta área. Estos resultados son alarmantes pues muestran que los alumnos no son capaces de comprender más allá de lo que está explícito en los textos que leen.

Durante mi formación como docente he observado que la lectura se ha hecho una práctica escolar mecanizada, donde es común priorizar que el alumno encuentre la respuesta de lo que está explícitamente en el texto. En adición a ello, observé que posteriormente a la lectura de un texto el alumno olvidaba de

lo que se trata y para qué le servía tener esa información. Esto es un gran reto puesto que estas prácticas no promueven un aprendizaje significativo e impulsan la memoria a corto plazo.

Continuamente observé que los alumnos no son conscientes de su conocimiento, es decir, no tienen el hábito de monitorear y regular lo que aprende y cómo lo aprende. En el caso de la lectura, es de suma importancia este proceso ya que es el principal vínculo entre el alumno y el conocimiento. En palabras de Solé (2004, como se citó en González, 2019) “se debe tener objetivos claros a la hora de leer, saber qué se espera de la lectura, interrogarse sobre la lectura y tener consciencia de si se está comprendiendo, realizar inferencias, e imaginar” (p. 36).

Por su parte, los alumnos del sexto grado de la escuela primaria Horacio Zúñiga, ubicada en la ciudad de Toluca, presentaban dificultades en cuanto a la comprensión lectora, debido a que permeaba una lectura sin sentido, es decir que los alumnos solo leían por leer, sin comprender realmente el texto. Observé que no les gustaba leer y percibían la lectura como una obligación o un castigo.

Específicamente en el sexto grado, grupo “B”, del turno matutino, integrado por 36 alumnos con edades de 10 a 11 años, observé que identificaban la información puntual mencionada de manera explícita en los textos, sin embargo, no lograban inferir otra información implícita de los textos que leían, así mismo, presentaban dificultades para emitir juicios de valor o apreciaciones sobre las ideas de los textos.

De acuerdo con los resultados del instrumento de diagnóstico PLANEA aplicado durante la segunda semana del ciclo escolar, los resultados más bajos fueron en las unidades de análisis de español, específicamente en integrar la información y realizar inferencias, por lo que se puede determinar que el grupo presentaba debilidades en la comprensión lectora.

De manera general, tomando como referencia los niveles de logro de PLANEA, se puede afirmar que los alumnos de sexto grado, grupo "B", que cursaron un ciclo escolar en educación a distancia y otro en educación presencial híbrida se encontraba en el Nivel II que corresponde a un dominio básico, donde pueden establecer el significado de elementos explícitos, pero no logran relacionar la información explícita e implícita de los textos.

Es importante mencionar que durante mis jornadas de intervención del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, las prácticas de lectura que llevé a cabo eran simplemente para localizar información puntual, sin utilizar ninguna estrategia de lectura ni dar algún espacio de reflexión.

Lo que llamó mi atención fue que una alumna me preguntó directamente que ella no estaba leyendo porque no le encontraba ningún sentido y que no sabía para qué le iba a servir. Por lo que en la siguiente actividad de lectura que se realizó les pedí escribir para qué les servía estar leyendo ese texto, a lo que la mayoría respondió que era solo para realizar la actividad, es decir se aprecia la lectura solo con fines escolares y no como un medio para adquirir más conocimientos que le sean útiles en su vida cotidiana.

Así mismo, observé que los alumnos de sexto grado, grupo "B", no supervisaban ni autorregulaban su proceso de comprensión, es decir, leían de cualquier forma, no lo hacían a conciencia ni con alguna técnica y es por ello que comprendían de manera deficiente.

Al respecto, Solé (1996, como se citó en Leyva, Turrubiartes y Colunga, 2021) menciona que:

el control de la comprensión o monitoreo es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que, si el lector no se diera cuenta de su falta de comprensión de un texto, simplemente no podría hacer nada para compensarla. Esta capacidad de monitorearse es parte del pensamiento reflexivo que permite

a los lectores planear, reflexionar y evaluar sus propios procesos, y por ende es evidencia de un pensamiento activo. (p. 4)

La comprensión lectora tiene un papel muy importante en el desempeño académico y sobre todo en la formación integral de los alumnos, por lo que se requiere trabajar en el aula actividades que activen a los alumnos y que les ayuden a desarrollar estrategias para interactuar con diversos textos, recordando que para comprender se requiere autorregular sus propios procesos de comprensión. Entonces, surgió la pregunta ¿cómo fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado?

Objetivos

Objetivo general

- Fortalecer la comprensión lectora en alumnos de sexto grado.

Objetivos específicos

- Diseñar una estrategia para fortalecer la comprensión lectora.
- Aplicar la estrategia para fortalecer la comprensión lectora.
- Observar la puesta en práctica de la estrategia para fortalecer la comprensión lectora.
- Reflexionar el impacto de la estrategia para fortalecer la comprensión lectora.

Marco de referencia

Recientemente se han publicado varias investigaciones acerca de las estrategias metacomprendivas relacionadas con la comprensión lectora, cabe mencionar que solo algunas han sido hechas en educación primaria y en México, la mayoría se han realizado con alumnos de educación secundaria o superior y en otros países.

Couoh, Camara y May (2021), en la ponencia denominada *Metacognición: Estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria*, identificaron y analizaron las estrategias basadas en la metacognición para favorecer la comprensión lectora. Este trabajo se desarrolló con alumnos de tercer grado de la escuela primaria “Ángel Castillo Lanz”, ubicada en Campeche, y estuvo orientado bajo un enfoque cualitativo mediante la metodología de investigación – acción.

Los resultados arrojan que los alumnos alcanzan niveles más elevados en los instrumentos de comprensión lectora después de aplicar estrategias meta cognitivas. Concluye, que se obtienen resultados satisfactorios en la comprensión lectora cuando los alumnos toman conciencia de las técnicas que les permitan adquirir, manipular y recuperar la información de los textos que lee.

Arreola y Coronado (2021), en su artículo *El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso*, recuperaron y analizaron de qué manera los docentes desarrollan la comprensión lectora en sus estudiantes, pensando en cuestiones como los objetivos, valores, métodos, herramientas y actividades. Este artículo es un estudio de caso que tiene un enfoque cualitativo y se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada a dos docentes que se desempeñan en educación primaria, superior y posgrado en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Durango, Durango.

Los resultados demuestran que los docentes deben estimular a los estudiantes para llegar a niveles cognitivos más altos, no se trata de conocer, sino de comprender e ir más allá, además destacan que las estrategias para desarrollar una metacomprensión buscan siempre la conciencia del alumnado sobre sus procesos cognitivos. Concluyen, que un buen lector pone en juego procedimientos y estrategias para obtener un resultado, y que es necesario

capacitar al grupo docente en la tarea de diseñar estrategias que no solo desarrollen, sino que perfeccionen la comprensión de los textos.

Ronqui, Sánchez, y Trías (2021), en su artículo *La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria*, evaluaron la incidencia de la enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos escritos. Dicha investigación se realizó con 69 alumnos de quinto grado de un colegio de Montevideo, Uruguay, y se realizó un estudio cuasi experimental con medidas pre-post y grupo de cuasi-control.

Los resultados arrojan que la intervención resultó significativa y se reflejó en una mayor puntuación del grupo experimental en comprensión de textos. Concluyen, que implementar estrategias de autorregulación del aprendizaje y las instancias de reflexión meta cognitiva enfocadas a la comprensión lectora resultan beneficiosas para los estudiantes.

Rodríguez, Calderón, Leal, y Arias (2016), en su artículo *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia*, indagaron el efecto de una intervención usando la metacomprensión con énfasis en la formulación de auto preguntas. Se realizó con 83 estudiantes de tercero y cuarto grado de la Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte de Bogotá, Colombia. Este estudio es una investigación mixta con orientación empírico analítica de alcance explicativo.

Los resultados mostraron aumento en las puntuaciones en comprensión lectora y los alumnos manifestaron que incorporaron como rutina a las actividades de planeación, verificación y evaluación al buscar comprender textos y el uso de auto preguntas como herramienta principal en ellas. Concluyen, que el efecto potenciador que el desarrollo de las habilidades metacomprendivas genera en el proceso comprensivo lector permite proponerlas como un puente entre los diferentes niveles que componen la comprensión lectora.

Muñoz y Ocaña (2017), en su artículo *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*, orientaron la implementación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. Esta se llevó a cabo con alumnos de secundaria de dos Instituciones Educativas públicas de los municipios de Nuevo Colón y Samacá (Boyacá, Colombia). La metodología utilizada fue de tipo pre-experimental, con un diseño pre test-post test.

Los resultados muestran que las estrategias metacognitivas “influyen en la elaboración de inferencias y en la confirmación o modificación de estas, de acuerdo con las experiencias previas y lo explícito en el texto” (p. 241). Concluyen, que “se mejoró significativamente la comprensión del texto expositivo-explicativo mediante la aplicación de estrategias metacognitivas en la planificación, supervisión y evaluación de la lectura” (p. 241).

Blasco y Allueva (2010), en su artículo *La metacompreensión en relación a la comprensión lectora*, demostraron la relación entre las dificultades de comprensión lectora y las habilidades metacognitivas de la persona, especialmente las habilidades de metacompreensión y de metaatención. Este estudio se realizó con alumnos de secundaria del Instituto de Educación Secundaria Tiempos Modernos de Zaragoza, España. Se realizó un estudio mixto cuasi experimental y correlacional.

Los resultados muestran la correlación significativa entre la comprensión lectora y las estrategias de meta comprensión. Concluyen, que mejorando las habilidades de metacompreensión lectora estaríamos facilitando la asimilación consciente de los contenidos y aprendizajes, su interiorización y relación con los propios conocimientos y, por tanto, mejorando los resultados académicos.

Castrillón, Morillo y Restrepo (2020), en su artículo *Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria*, determinaron que con la implementación de estrategias metacognitivas se mejora la comprensión lectora. La investigación se llevó a cabo

con dos grupos de estudiantes de una institución oficial de Medellín (Colombia) del décimo grado. Este trabajo se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi experimental.

Los resultados muestran que el grupo experimental obtuvo puntajes más altos de en los niveles literal y crítico de comprensión lectora después de aplicar la estrategia basada en estrategias meta cognitivas. Concluyen, que es importante desarrollar la aplicación de estrategias metacognitivas en otras áreas, de manera que favorezcan la comprensión en otros campos del conocimiento.

Gaona, Oyanguren y García (2021), en su artículo *Nivel de uso estrategias de metacomprensión lectora de estudiantes universitarios*, compararon el nivel de uso de estrategias de metacomprensión lectora de estudiantes universitarios de una entidad privada y una entidad pública. Este estudio se realizó con 580 estudiantes universitarios de la facultad de educación primaria (privada y pública). Se utilizó una metodología aplicada con un diseño descriptivo comparativo, transversal y de enfoque cuantitativo.

Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en los promedios del nivel de uso de estrategias de meta comprensión lectora de estudiantes de una universidad privada y estudiantes de una universidad pública, pues ambos se encuentran en un nivel muy bajo. Concluyen, que no existen diferencias significativas entre el nivel de uso de estrategias de meta comprensión en la dimensión antes, durante y después de la lectura de estudiantes de una universidad privada y una universidad pública de la escuela de educación primaria.

Barriga y Laguna (2019), en su trabajo de grado *La metacomprensión como herramienta de desarrollo en la comprensión lectora en ciclo quinto del Colegio Nacional Nicolás Esguerra*, implementaron talleres de lectura basados en la meta comprensión y en un modelo de lectura con el fin de desarrollar el nivel de comprensión lectora. Este trabajo se realizó con nueve estudiantes del ciclo

quinto del Colegio Nacional Nicolás Esguerra. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de alcance exploratorio y descriptivo.

Los resultados muestran que los estudiantes lograron aplicar las estrategias de metacomprensión propuestas para cumplir con la comprensión total y exitosa de los textos narrativos. Concluyen, que la propuesta de investigación sirve como guía para aquellos docentes, estudiantes y personas que deseen incrementar su nivel de comprensión lectora de forma lúdica y creativa en textos narrativos, teniendo como soporte las estrategias meta comprensivas.

Paz (2019), en su tesis *Estrategias de meta comprensión lectora en estudiantes del 6° grado de Educación Primaria de la IE Fe y Alegría 73 – Paita*, identificó las estrategias de meta comprensión lectora que utilizan con mayor incidencia los estudiantes del 6° grado. Esta investigación se realizó con cincuenta y siete estudiantes del sexto grado pertenecientes a la I.E. Fe y Alegría 73 ubicada en Perú. Corresponde a una metodología positivista, cuantitativo, empírico, analítico y racionalista.

Los resultados muestran que las estrategias de meta comprensión lectora que utilizan con mayor incidencia los y las estudiantes de sexto grado, son las de planificación. Concluyen, que la estrategia que se utiliza menos en los estudiantes de sexto grado es la de evaluación.

Rojas (2018), en su trabajo de investigación *Actividades pedagógicas alternativas para mejorar las estrategias de meta comprensión de textos escritos en niños de cuarto grado de primaria de la institución educativa pública Sagrado Corazón de Jesús, Puno*, determinó en qué medida la aplicación de actividades pedagógicas alternativas mejora las estrategias de meta comprensión de textos escritos. Este trabajo fue realizado con 43 alumnos de cuarto grado de primaria de la institución educativa pública Sagrado Corazón de Jesús, Puno, Perú. Es una investigación explicativa bajo un enfoque cuantitativo.

Los resultados indican que todas las dimensiones muestran diferencias significativas entre el pre test y el post test, tras la aplicación de las actividades pedagógicas alternativas. Concluye, que las propuestas diseñadas propician las acciones cognitivas, prácticas y valorativas en el aprendizaje de la comprensión lectora.

Neri (2018), en su trabajo de investigación *Desarrollo de habilidades de meta comprensión lectora a través de la implementación de análisis de casos en alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Tlacaehel*, aplicó estrategias de meta comprensión que promueven el desarrollo de la comprensión lectora. Este trabajo de investigación se realizó con alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Tlacaehel, México. La metodología utilizada fue investigación - acción.

Los resultados muestran que los alumnos comenzaron a tomar conciencia y a reflexionar lo que leen. Concluye que, el uso de estrategias meta comprensivas mejoró la comprensión lectora de alumnos de sexto grado de primaria, además comenzaron a desarrollar habilidades meta cognitivas.

Míguez (2021), en su tesis *Habilidades cognitivas y meta comprensión lectora en lengua española. Estudio del alumnado de educación primaria de entre 8 y 11 años*, analizó la relación entre el nivel de las habilidades cognitivas de la comprensión lectora y el grado de meta comprensión en español. Esta investigación se realizó con 416 alumnos de 3º a 6º de educación primaria procedentes de los colegios públicos CEIP Cabanas (Salcedo, Pontevedra), CEP Campolongo (Pontevedra) y CEP Isidora Riestra (Poio, Pontevedra), siguiendo una metodología mixta y experimental

Los resultados muestran cómo las habilidades de comprensión lectora y meta comprensión mejoran con la experiencia lectora y el paso de los cursos, aunque no se aprecian diferencias significativas entre 5º y 6º de primaria, e indican la existencia de una relación significativa entre las habilidades de comprensión lectora y la meta comprensión. Concluye, que la enseñanza e implementación de

estrategias que ayuden a regular la meta comprensión en español del alumnado de primaria son clave en su correcto desarrollo lector.

Torres y Prado (2019), en su artículo *Estrategia SPLR2: Su Eficacia en el Desarrollo de la Meta comprensión Lectora en Estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria*, determinaron la eficacia de la estrategia SPLR2 para elevar el nivel de meta comprensión lectora. Este estudio se realizó con 67 estudiantes de 4to grado de educación secundaria de una Institución Educativa Privada de la ciudad de Juliaca, Perú. El estudio corresponde al tipo de investigación aplicada, de diseño cuasi experimental.

Los resultados muestran que los alumnos del grupo experimental elevaron su nivel de meta comprensión lectora y sus competencias lingüísticas y meta lingüísticas por el uso de las estrategias SPLR2. Concluyen, que el uso de la estrategia SPLR2 es eficaz para elevar el nivel de meta comprensión lectora.

Justificación

La comprensión lectora está ampliamente reconocida como una habilidad necesaria para el aprendizaje, la participación activa en la sociedad y el desarrollo personal, sin embargo, se da el caso de que aunque sabemos leer, no comprendemos lo que leemos, no tenemos el hábito de reflexionar para qué se va a leer, qué se está comprendiendo, para qué va a servir leer el texto, cómo se puede comprender mejor el texto, entre otras preguntas. Aunque recientemente se han publicado varias investigaciones acerca de la comprensión lectora en relación con las estrategias metacomprendivas, la mayoría de los estudios se han centrado en estudiantes de educación secundaria o superior, dejando un vacío en la comprensión de enfoques eficaces para la educación primaria.

Esta investigación aborda este vacío y proporciona una idea innovadora para mejorar la comprensión lectora en el sexto grado de la educación primaria,

atendiendo las preocupaciones de profesores, padres, autoridades educativas y estudiantes que han expresado su insatisfacción con la limitada profundidad de la comprensión y el subsiguiente bajo rendimiento académico. En última instancia, destaca su potencial para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora, lo que conduce a una comprensión más profunda, un mayor rendimiento académico y la capacitación de los alumnos para comprometerse de manera significativa con el mundo que les rodea.

Hipótesis

La comprensión lectora se puede fortalecer mediante la metacompreensión.

Metodología

El enfoque bajo el que desarrollé el trabajo de investigación fue mixto, definido por Hernández y Mendoza (2008, como se citó en Hernández y Mendoza, 2018) como:

un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 45)

Asimismo, fue una investigación aplicada la cual “se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación” (Murillo, 2008, como se citó en Vargas, 2009, p. 159).

Además, fue correlacional lo que significa que “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010,

p.81), en este caso medí el grado de relación entre dos variables que son metacomprensión y comprensión lectora.

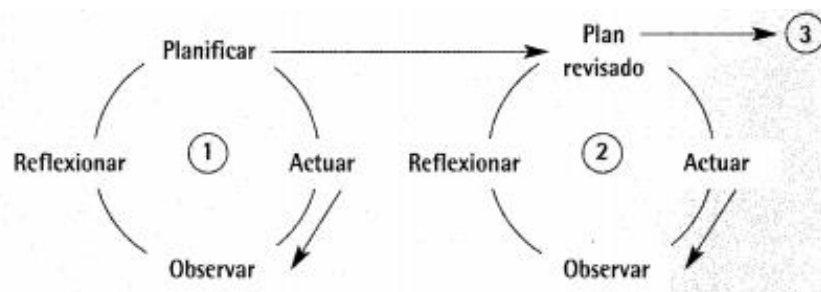
Usé la metodología de la investigación - acción, que más allá de ser un proceso de investigación, es una exploración reflexiva. Esta metodología me permitió evaluar y transformar la práctica docente, vinculando la teoría y la práctica con la finalidad de mejorar la relación pedagógica con mis alumnos.

Elliott (1993, como se citó en Latorre, 2005) define a la investigación acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad dentro de la misma” (p.24), es por ello que esta metodología fue fundamental para el trabajo de investigación puesto que pretendía fortalecer la comprensión lectora.

Las principales características de este tipo de investigación que señalan Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2005) son que la investigación acción es práctica, participativa, colaborativa, emancipadora, interpretativa y crítica. Además, destacan que “la investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción observación y reflexión” (p. 25), dicho proceso se esquematiza de la manera siguiente (Figura 1).

Figura 1

Espiral de ciclos de la investigación-acción



Nota: Esquema recuperado de Latorre, 2005, p. 32.

Rodríguez, et.al (2011) describen de manera específica cada una de las etapas de la espiral de ciclos que utilicé en el trabajo.

La primera etapa es la planificación donde identifiqué la situación que deseaba mejorar en el ámbito educativo, cabe mencionar que “es importante que el foco de estudio o problema que se seleccione sea de interés, que sea un problema manejable, mejorable y que implique algún aspecto del proceso enseñanza y aprendizaje” (p.16).

Posteriormente diagnosticué dicha situación para describirla y explicarla con mayor precisión, después planteé la hipótesis acción o acción estratégica la cual fue la propuesta de mejora, este fue el momento clave de la investigación.

La segunda etapa es la acción, en la cual llevé a la práctica la hipótesis acción o acción estratégica que planteé en la etapa de la planificación. La acción estuvo controlada, proyectando un cambio reflexivo de la práctica y fue flexible.

La tercera etapa es la observación, donde recopilé y analicé los datos que obtuve de la ejecución de la acción estratégica.

Para la recogida de información en la investigación acción, Latorre (2005) recomienda utilizar algunos instrumentos (como test, escalas, cuestionarios, entre otras), estrategias como la entrevista, la observación y el análisis documental, y medios audiovisuales como videos, fotografías, etc.

En el caso de esta investigación, hice uso del diario de práctica. Latorre (2005) señala que “los diarios son relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada” (p.79), esta herramienta me permitió llevar el registro de las experiencias para ser analizadas. Así mismo, empleé fotografías, videos y cuestionarios sobre propuesta de mejora.

La última etapa de esta espiral de ciclos que es la reflexión, “es el momento de centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo voy a interpretar la información, imaginar los distintos modos de interpretar los datos” (Latorre, 2005,

p. 82), en esta etapa interpreté la información obtenida de las etapas anteriores, esto dio pauta para la elaboración del informe y replantear un nuevo ciclo.

Dentro de esta etapa seguí las tareas básicas que señalan Rodríguez, et.al (2011): recopilé la información de los efectos del plan de acción y delimité dicha información para hacerla manejable.

Posteriormente, organicé la información para validarla, es preciso mencionar que “para validar la información necesitamos hacer afirmaciones, examinar críticamente las afirmaciones contra la evidencia, e implicar a otras personas en la elaboración de juicios” (p.20).

Por último, interpreté la información realizando una descripción crítica para dar significado a la investigación. Como ya se mencionó, el producto final de la espiral de ciclos de la investigación acción, es el informe, el cual “es una vía de dar a conocer los resultados a otras personas para que puedan ponerlos a prueba en su práctica profesional” (p.21).

Referente empírico

El grupo de práctica

La propuesta de intervención se implementó con los alumnos de sexto grado, grupo "B", de la escuela primaria Horacio Zúñiga, conformado por 36 alumnos, 19 mujeres y 17 varones, con edades de entre diez y once años. Este grupo se ubica dentro de la etapa de operaciones concretas del desarrollo cognitivo, descrita por Jean Piaget (1968). En esta etapa, los niños exhiben pensamiento lógico en situaciones concretas, se involucran en tareas más complejas utilizando operaciones lógicas y matemáticas, demuestran categorización conceptual y jerárquica, progresan en la socialización, haciéndose más conscientes de las opiniones de los demás, y desarrollan habilidades cognitivas como la percepción, la atención y el lenguaje que facilitan el aprendizaje.

Así mismo, como lo menciona Linares (2008), “su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad” (p.12), lo que apoya la viabilidad de implementar la acción propuesta para mejorar la comprensión lectora a través de la metacompreensión.

En cuanto a la madurez emocional, afirma Castillo (2003) que “la comprensión de sí mismo evoluciona de forma importante en esta etapa gracias a las mayores competencias lingüísticas y a la interiorización del lenguaje” (p.23), es decir que el desarrollo cognitivo tiene un papel fundamental en la formación del auto concepto y su madurez emocional.

Así mismo “la capacidad para comprender que se pueden experimentar emociones opuestas entre sí ante una misma situación, es otro de los grandes logros evolutivos que se relaciona con un mayor desarrollo cognitivo. Esta capacidad es fundamental en el desarrollo de las relaciones afectivas estables” (Castillo, 2003, p.26). Es por ello que, en diversas ocasiones, los alumnos expresan a la docente titular o a mí que tienen” emociones encontradas” y en muchas ocasiones su estado emocional afecta directamente en el rendimiento escolar.

Los alumnos del sexto grado, grupo B, muestra altos niveles de participación, disfrutando de conversaciones sobre videojuegos, ciencia, redes sociales y sus sentimientos hacia los demás. Sin embargo, sólo dos alumnos muestran inclinación por la lectura en su tiempo libre.

Como el aula del grupo carece de recursos tecnológicos, para la implementación de la acción propuesta llevé un proyector, un ordenador y un módem de internet portátil.

La docente titular del grupo

La docente titular del grupo tiene 15 años de servicio, es egresada de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, de la ciudad de

Toluca. Menciona que ha trabajado en tres escuelas del Estado de México desde que egresó, así mismo ha laborado en los seis grados, sin embargo, en la escuela Horacio Zúñiga solamente ha estado en quinto y sexto grados.

Es una docente paciente, amable, empática y con capacidad para conectar con sus alumnos, establece un ambiente positivo y agradable en el aula. Aunque mantiene el control sobre el grupo, en ocasiones los alumnos se distraen con facilidad. La profesora comunica eficazmente las tareas y actividades proporcionando ejemplos relevantes y resolviendo las dudas del grupo. Reconoce la autonomía que muestran sus alumnos, suele esquematizar las actividades y les permite trabajar de forma independiente, fomentando su sentido de responsabilidad y la autodirección.

La docente investigadora

Curso el octavo semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Elegí la modalidad de tesis de intervención porque se ajusta a mi objetivo de mejorar mi práctica docente y explorar métodos para conseguir mejoras tangibles. Esta oportunidad me permitirá reflexionar sobre el tema elegido y desarrollar intervenciones que serán valiosas para futuras tareas. Además, considero que es una excelente oportunidad para ampliar mis conocimientos, investigar y, sobre todo, aprender y crecer.

A lo largo de mis estudios en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, donde curso la Licenciatura en Educación Primaria, he observado que una problemática constante en la educación primaria es la comprensión lectora. Fue durante el sexto semestre que me di cuenta que mis propias prácticas de lectura estaban enfocadas principalmente a extraer ideas específicas sin comprender verdaderamente el texto. Esta toma de conciencia se acentuó cuando un alumno me preguntó sobre el propósito de la lectura de un texto en particular. En consecuencia, mi investigación se centró en el desarrollo de la comprensión lectora.

He elegido este tema porque creo firmemente que una comprensión lectora eficaz es fundamental para el aprendizaje en cualquier campo. Los textos sirven como valiosas fuentes de información, contribuyendo al enriquecimiento mental. Incluso para las personas que no planean continuar su educación formal, es esencial contar con sólidas habilidades de comprensión lectora. En algún momento, todo el mundo se encontrará con situaciones en las que necesitará leer y comprender contratos laborales, documentos legales u otros textos importantes y no comprender lo que se lee puede acarrear graves consecuencias. Además, dado que la sociedad se comunica ampliamente por medios orales y escritos, la capacidad de leer comprensivamente es crucial para participar activamente en la sociedad.

Capítulo 2

Plan de acción

El capítulo ofrece una descripción detallada del plan de acción donde abordo la comprensión de lectura de forma general y por cada uno de los alumnos y describo la propuesta de acción con cada una de las etapas que la componen.

Descripción de la situación

El referente empírico lo compone un grupo de sexto grado de la escuela primaria Horacio Zúñiga, ubicada en la ciudad de Toluca, Estado de México, el cual está conformado por 36 alumnos, de los cuales 19 son mujeres y 17 son hombres, con edades de entre diez y once años.

La evaluación se llevó a cabo de manera presencial durante la segunda semana del ciclo escolar 2022 2023. La valoración fue individual y con el mismo texto, el cual era una infografía que llevaba por título *Recomendaciones para el aislamiento domiciliario en casos leves de COVID-19*. Del mismo modo, se utilizaron dos instrumentos que permitieron conocer los niveles de lectura y los procesos que realizan durante ella (Figura 2). El primero constó de ocho preguntas: ¿para qué sirve este texto?, ¿quiénes deben de leer este tipo de textos?, ¿a qué tipo de atención médica se refiere el texto?, ¿qué recomienda sobre el trato con personas?, ¿qué sugiere para el uso de objetos personales?, ¿qué debemos hacer si se agrava la situación del enfermo?, ¿cuándo debe usar cubre bocas el enfermo?, y ¿dónde has visto un texto como este? Y el segundo con 4 aspectos observables: ¿cómo lee el texto?, ¿cuántas veces lo lee?, ¿qué hace con el texto? y ¿cómo contesta las preguntas?

Figura 2

Instrumento de comprensión lectora

1. ¿Para qué sirve este texto?	Para que no nos contagiemos
2. ¿Quiénes deben leer este tipo de textos?	Papá, mamá, todos.
3. ¿A qué tipo de atención médica se refiere el texto?	A cuidarlos
4. ¿Qué recomienda sobre el trato con personas?	Que se laven las manos y limpien el baño
5. ¿Qué sugiere para el uso de objetos personales?	No prestarlos
6. ¿Qué debemos hacer si se agrava la situación del enfermo?	Que se quede en cuarto y darle cubiertos de plástico. esque a mi tío le hicieron así.
7. ¿Cuándo debe usar cubrebocas el enfermo?	Cuando se presenta los primeros síntomas
8. ¿Dónde has visto un texto como éste?	En las noticias.

Nota. Ejercicio de evaluación recuperado del curso de Desarrollo de competencia lectora, 2021.

Con el propósito de analizar los niveles de comprensión lectora obtenidos en la aplicación de los instrumentos de evolución, diseñé la Tabla 1.

Tabla 1

Características de los niveles de comprensión lectora

Literal	Inferencial	Crítico
Puede reconocer, localizar e identificar elementos y detalles como personajes, tiempos, entre otros.	Puede inferir detalles adicionales sobre los personajes, lugares o tiempos que no se mencionan. Infiere sobre las ideas principales y secundarias como el significado o enseñanza de la idea.	Puede realizar juicios de valor sobre el texto y sobre el autor. Infiere relaciones lógicas como motivos y posibilidades.

Nota. Elaboración propia con base en Pinzas (2017).

Los resultados de evaluación diagnóstica de la comprensión lectora fueron los siguientes (Tabla 2).

Tabla 2

Niveles de comprensión lectora

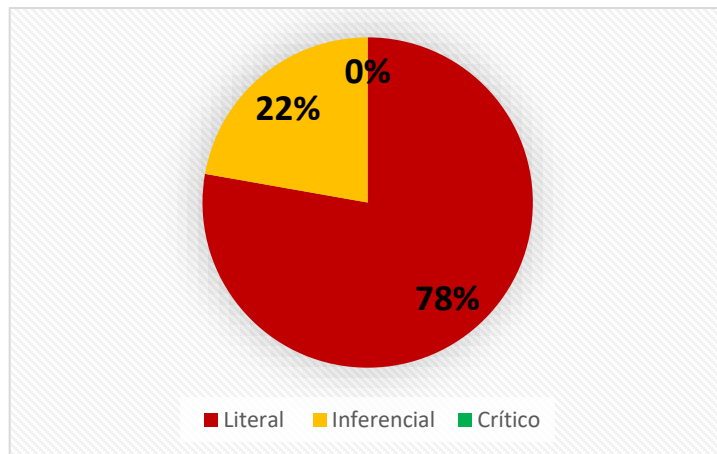
N.P	Nivel de comprensión lectora inicial	N.P	Nivel de comprensión lectora inicial
1	Literal	19	Literal
2	Literal	20	Literal
3	Literal	21	Literal
4	Literal	22	Literal
5	Literal	23	Inferencial
6	Inferencial	24	Literal
7	Literal	25	Literal
8	Literal	26	Literal
9	Literal	27	Literal
10	Literal	28	Literal
11	Literal	29	Inferencial
12	Literal	30	Inferencial
13	Literal	31	Literal
14	Literal	32	Literal
15	Literal	33	Inferencial
16	Inferencial	34	Inferencial
17	Literal	35	Inferencial
18	Literal	36	Literal

Nota. Elaboración propia: septiembre de 2022.

Los registros mostraron que la mayoría de los alumnos se encontraban en un nivel de comprensión lectora literal, lo cual indicó que eran capaces de comprender la información y los hechos que están expresados directamente en el texto, siendo este nivel el más básico de la comprensión lectora.

Figura 3

Niveles de comprensión lectora



Nota. Elaboración propia: septiembre de 2022.

La gráfica anterior (Figura 3) mostró que el 78% de los alumnos tenían un nivel de comprensión lectora literal, según Pinzas (2017), es decir que comprendían únicamente lo que está explícito en el texto. El 22% se encontraba en un nivel de lectura inferencial, en el cual eran capaces de deducir lo que no está explícito. Finalmente, cabe mencionar que ningún alumno se encontraba en un nivel de comprensión lectora crítico.

Con el segundo instrumento se registró la forma en la que leía cada uno de los alumnos partiendo de las siguientes preguntas: ¿cómo lee el texto? ¿cuántas veces lo lee? ¿qué hace con el texto?, y ¿cómo contesta las preguntas?

Lo anterior se refleja también en las observaciones hechas durante la evaluación de la comprensión lectora (Tabla 3), donde se aprecia que para responder las preguntas los alumnos buscaban la respuesta exacta en el texto.

Tabla 3

Registro de evaluación de comprensión lectora

N.P	Respuestas	Cómo lee	Cuántas veces	Qué hace con el texto	Cómo responde las preguntas
1	Respuestas cortas	En silencio	Una vez de corrido	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Con nerviosismo buscando las respuestas en el texto
2	Respuestas cortas	En silencio	Una vez de corrido	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
3	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
4	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja boca abajo	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
5	Respuestas cortas	En voz alta y con fluidez	Una vez de corrido	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
6	Respuestas amplias	En silencio, se detiene a preguntarse a sí misma en algunas ocasiones	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja boca abajo	Con seguridad, y rapidez, solo duda en la pregunta 3.
7	Respuestas cortas	En silencio	Una vez de corrido	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Con nervios buscando las respuestas en el texto
8	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
9	Respuestas cortas	En silencio	Una vez de corrido	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Con nervios buscando las respuestas en el texto
10	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Con seguridad buscando las respuestas en el texto
11	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja boca abajo	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
12	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
13	Respuestas amplias	En voz alta con rapidez, se detiene en las palabras que desconoce y se pregunta a ella misma.	Una vez de corrido	Lo lee y deja frente a ella	Con nervios y rápidamente
14	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y deja frente a ella	Con seguridad, busca las respuestas en el texto.
15	Respuestas cortas	En silencio	Una vez de corrido	Lo lee y deja frente a ella	Con inseguridad, busca las respuestas en el texto.
16	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y deja frente a el	Con seguridad, busca las respuestas en el texto.
17	Respuestas cortas	En silencio	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Con inseguridad, busca las respuestas en el texto.
18	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Con inseguridad
19	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
20	Respuestas cortas	En voz alta siguiendo la lectura con el dedo	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja frente a ella.	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
21	Respuestas cortas	En voz alta con fluidez	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja frente a el	Con inseguridad
22	Respuestas cortas	En silencio	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja frente a ella.	Con nervios buscando las respuestas en el texto
23	Respuestas amplias	En voz alta, y omite algunas letras. Se pregunta a ella misma durante la lectura.	Una vez visualmente y una vez de corrido	Lo lee y lo deja frente a ella.	Con seguridad, solo duda en la pregunta 6.
24	Respuestas cortas	En silencio.	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja frente a el	Buscando las respuestas en el texto y con sus experiencias
25	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja frente a ella	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
26	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja frente a ella	Con nervios buscando las respuestas en el texto
27	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja frente a ella	Con seguridad buscando las respuestas en el texto

28	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
29	Respuestas amplias	En silencio, se detiene y se pregunta ¿cómo? y continua con la lectura	Una vez de corrido.	Lo lee y lo deja frente a él	Duda en algunas preguntas.
30	Respuestas amplias	En silencio.	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja frente a él	Con seguridad y rapidez.
31	Respuestas cortas	En voz alta y lento	Una vez de corrido	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Con nervios buscando las respuestas en el texto
32	Respuestas cortas	En voz alta con rapidez	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja boca abajo	Con seguridad buscando las respuestas en el texto
33	Respuestas amplias	En voz alta. Lento.	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja boca abajo	Con seguridad, con rapidez.
34	Respuestas cortas	En silencio	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Con seguridad buscando las respuestas en el texto.
35	Respuestas amplias	En voz alta siguiendo la lectura con el lápiz. Mientras lee se confunde y dice ¿cómo?, vuelve a leer y retoma la lectura.	Primero lee el título una vez, y después lo vuelve a leer junto con el resto del texto.	Lo lee y lo sujeta en sus manos	Con duda, localiza visualmente la respuesta de la pregunta 6.
36	Respuestas cortas	En voz alta	Una vez de corrido	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto.

Nota. Elaboración propia: septiembre de 2022.

En la tabla se observa que solo algunos alumnos (19%) dieron respuestas amplias en cuanto a profundidad de su explicación. Respecto a la forma de leer el texto se aprecia que 31% leen en silencio mientras que el 69% lee en voz alta de acuerdo con la observación. De manera general, el 94% solo lee el texto una vez y de corrido y se destaca que el porcentaje de alumnos (6%) que leyeron el texto primero de manera superficial y después de corrido dieron respuestas más acertadas y amplias.

Tras el análisis de los resultados, se concluye que los alumnos de sexto grado de primaria que cursaron un ciclo escolar en educación a distancia y otro en educación presencial híbrida tienen un nivel de comprensión lectora literal. Más de la mitad de los alumnos leen sin comprender adecuadamente el texto, únicamente buscan en él las respuestas de lo que se les pregunta. Se observa una relación directa entre la forma de leer el texto, las respuestas amplias y la comprensión lectora, pues los alumnos que se preguntan a sí mismos con expresiones tales como ¿qué?, ¿cómo?, entre otras, mientras leen logran una mayor comprensión y pueden emitir respuestas más amplias.

Propuesta de acción

Blasco y Allueva (2010) señalan que en la lectura es necesario que los estudiantes reflexionen su propio aprendizaje. Esto quiere decir que la lectura no puede ser un acto mecanizado, pues no se lee por leer, se lee con alguna intención, consiente y reflexivamente.

Es común que el fomento de la comprensión lectora se limite al uso de copias literales de un texto y actividades que requieren únicamente la memorización, sin embargo, es necesario un cambio en esas prácticas, se requiere profundizar en la comprensión, buscando que los alumnos piensen, razonen y comprendan sus propios procesos. Pinzas (2017) señala que la lectura es un:

proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. La lectura es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas. (p.53)

Aprender a leer comprensivamente es uno de los principales retos que afronta la escuela, pues se ha limitado únicamente a la memorización y mecanización, dejando de lado que es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y meta cognitivo.

Así mismo, “para lograr el fin último de la lectura que es la comprensión, el lector debe asumir la reflexión de su propio acto de leer, tener presente la finalidad de este y establecer relaciones intertextuales para ampliar su marco de referencia” (Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020, p. 213), si bien es necesario relacionar lo que se sabe con el texto, es indispensable tomar conciencia hasta qué punto se

comprende y de qué manera alcanzar la comprensión, pues, como lo mencionan Puente (s/f) y Muijselaar et al. (2017, como se citó en Míguez, 2021),

quienes poseen una mala comprensión lectora no se dan cuenta de que no comprenden la información que transmite el texto y no llevan a cabo ningún tipo de estrategia que les permita mejorar su comprensión, no pueden hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos mientras leen y carecen de flexibilidad a la hora de adaptar su nivel de procesamiento y sus conocimientos previos a tareas lectoras de diversa complejidad. (p. 134)

Por lo anterior, la propuesta de acción está basada en la metacompreensión, pues como los señalan Arreola y Coronado (2021) la metacompreensión “es desarrollar la capacidad de comunicarse con el texto, construir y reconstruir el mensaje, organizar y reorganizar la información” (p. 11), es decir, la metacompreensión es conocer el proceso de comprensión para apropiarse del texto.

Desde otro punto de vista, Neri (2018) define la metacompreensión como “el conocimiento que tiene el lector para hacer uso de sus propias estrategias que le permitan comprender un texto, así como el control de los procesos mentales que ejerce para lograr una comprensión lectora óptima” (p. 108), desde esta perspectiva, la metacompreensión hace referencia a las habilidades de autocontrol de la comprensión.

Ruffman (1996) y Dunlosky et al. (2007, como se citó en Míguez, 2021) mencionan que la metacompreensión

hace referencia a la habilidad que posee una persona para juzgar su comprensión (y aprendizaje) del texto que está leyendo, es decir, el lector/a sabe si la comprensión está yendo bien o mal, aunque no sepa con certeza cuál es el problema. (p. 135)

La habilidad de la persona de enjuiciar su comprensión es importante para regular su comprensión pues permite identificar qué comprendió, cuáles fueron los recursos que utilizó para comprender y en qué debe centrar su atención.

Por otra parte, Ríos (1991, como se citó en Muñoz y Ocaña, 2017), define “la metacompreensión como el conocimiento acerca de los recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre las estrategias como lector” (p. 226), así mismo, menciona que la metacompreensión se compone de tres fases: planificación, supervisión y evaluación.

Según Burrón (1999, como se citó en Rodríguez, Calderón, Leal y Arias, 2016, p. 95), estos tres momentos se traducen en tres etapas: habilidades de planificación o preparación para la lectura, donde se retoman las ideas previas, motivación, y los objetivos de la lectura del texto; habilidades de supervisión o aplicación efectiva de las técnicas, mientras se lee para darse cuenta de si se produce comprensión o no; y habilidades de evaluación o de determinación, las cuales surgen terminada la lectura y se componen de todo aquello que ha sido útil para comprender el texto.

Con base a estas etapas se plantea la propuesta de acción encaminada a fortalecer la comprensión lectora mediante la metacompreensión, la cual está conformada por cuatro fases:

- a) Selección del propósito
- b) Lectura panorámica
- c) Lectura con autopreguntas
- d) Paráfrasis del texto

a) Selección del propósito

En la primera fase se selecciona el propósito de la lectura del texto mediante una lluvia de ideas, donde los alumnos mencionan alguna intención por la cual leer el escrito. Las ideas propuestas por los alumnos se escriben en el pizarrón.

Díaz (1998, como se citó en Couoh, Camara y May, 2021) señala que “establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso” (p. 5). Por lo anterior, es de suma importancia materializar sus pensamientos mediante la escritura en el pizarrón, para que el lector, en este caso el alumno, visualice y sea consciente de la meta a lograr.

Posteriormente, se leen los propósitos de forma colectiva, se identifican los que más se repiten y se jerarquizan. Se selecciona el que haya tenido más menciones o, de darse un empate entre varios, se elige uno de ellos por consenso. Torres y Prado (2019) mencionan que durante este proceso de establecimiento del objetivo se fomenta una lectura activa, que es lo que se requiere que el alumno logre, que interactúe con el texto partiendo de un propósito y, en virtud de ello, le dé sentido a lo que va a leer.

Establecer un propósito es relevante porque leer con sentido y con un objetivo incrementa la motivación al leer, pues una de las formas en que podemos ayudar a los alumnos a implicarse en la lectura, según Solé (2010), consiste en ofrecer buenas razones para leer, así mismo enuncia que “los lectores más motivados leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad” (p. 5). La fase de selección del propósito se ubicaría en la dimensión de planificación planteada por Paz (2019), pues corresponde a “las estrategias dirigidas específicamente hacia un objetivo” (p.45).

b) Lectura panorámica

En esta etapa los alumnos leen de manera general y superficial el texto sin detenerse ni profundizar en el contenido, pero sí deben “observar títulos y subtítulos; gráficos, tablas y diagramas; notas introductorias; y resúmenes” (Torres y Prado, 2019, p.3), ya que estos elementos sirven para captar la esencia del texto.

Dentro de las bondades de la lectura panorámica se encuentra que el lector puede discernir la información de manera visual en el texto. Se puede decir que “comprendemos en función del texto, de su estructura, contenido, claridad y coherencia, y comprendemos también en función de nuestros conocimientos previos y disposición emocional” (Solé, 2010, p. 22). Esta fase constituye su primer acercamiento al texto, lo que le proporciona una visión general del mismo.

c) Lectura con auto preguntas

Esta fase es la parte crucial de la propuesta de acción pues es en la que los alumnos se vuelven conscientes de su proceso de comprensión lectora. Primero se les entrega la papeleta que incluye las preguntas que se realizarán a sí mismos durante y al finalizar la lectura.

Las autopreguntas llevan a los alumnos a “activar el conocimiento previo por medio de las inferencias y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de lectura” (Cough, Camara y May, 2021, p. 5). Estas permiten que el lector tenga la habilidad de autocontrol de su comprensión, es decir, de su metacomprensión, donde el alumno conoce su proceso de comprensión para apropiarse del texto identificando qué comprendió, cuáles fueron los recursos que utilizó para comprender y en qué debe centrar su atención.

En esta fase el alumno lee en silencio y con detenimiento los primeros dos párrafos del texto y al terminar se hace las siguientes preguntas: ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, ¿qué parte no he comprendido bien?, ¿qué puedo hacer para entenderlo mejor?, ¿qué sabía acerca de estas ideas? Mediante estas preguntas se trabaja la metacomprensión ayudando a que los alumnos “asuman progresivamente el control sobre el proceso que llevan a cabo mientras leen, y a que puedan modificarlo, pedir ayuda si es necesario, o emprender acciones que favorezcan la comprensión” (Solé, 2010, p. 22).

Posteriormente los alumnos continúan con la lectura y al finalizar de leer el texto se realizan las siguientes preguntas: ¿de qué trata esta parte del texto?, ¿qué relación tiene con la primera parte que había leído?, ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?

Lo anterior se sustenta en que “para lograr el fin último de la lectura que es la comprensión, el lector debe asumir la reflexión de su propio acto de leer, tener presente la finalidad de este y establecer relaciones intertextuales para ampliar su marco de referencia” (Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020, p. 213), si bien es necesario relacionar lo que se sabe con el texto, también lo es tomar conciencia hasta qué punto se comprende y de qué manera alcanzar la comprensión, pues, como lo mencionan Puente (s/f) y Muijselaar et al. (2017, como se citó en Míguez, 2021),

quienes poseen una mala comprensión lectora no se dan cuenta de que no comprenden la información que transmite el texto y no llevan a cabo ningún tipo de estrategia que les permita mejorar su comprensión, no pueden hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos mientras leen y carecen de flexibilidad a la hora de adaptar su nivel de procesamiento y sus conocimientos previos a tareas lectoras de diversa complejidad. (p. 134)

La fase de lectura con auto preguntas se ubicaría en la dimensión de supervisión planteada por Paz (2019), la cual implica “la adecuación de las estrategias en función de los propósitos, identificar los puntos principales del texto para descubrir la idea principal, detectar los fallos de la lectura, tomar decisiones estratégicas para resolver el problema y hacerse preguntas relevantes durante la lectura” (p.45).

d) Paráfrasis del texto

En esta fase cada alumno escribe una paráfrasis del texto dando cuenta de su comprensión lectora en el apartado correspondiente de la papeleta. La paráfrasis es el producto que da cuenta del efecto de la metacompreensión en la

comprensión lectora. Arreola y Coronado (2021) mencionan que la metacomprensión “es desarrollar la capacidad de comunicarse con el texto, construir y reconstruir el mensaje, organizar y reorganizar la información, ser capaz de extraer de todo un libro un enunciado que lo explique” (p. 11).

Como parte final de la paráfrasis los alumnos argumentan si se alcanzó el propósito y, en caso de no haberlo logrado, argumentar qué podría haber hecho para conseguirlo. De acuerdo con Torres y Prado (2019), esta etapa va a permitir que el alumno fije datos y conceptos utilizando sus propias palabras, revisando si se aprendió o no, es decir, si se logró el propósito o no. Esta fase se ubicaría en la dimensión de evaluación plantada por Paz (2019) que “da cuenta de si ha comprendido o no el texto y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea” (p. 45).

Capítulo 3

Primer ciclo de acción

El capítulo incluye la reconstrucción de la acción, donde explico detalladamente cada una de las aplicaciones, y la reflexión de la acción, donde presento los resultados de su aplicabilidad y de su funcionalidad.

Reconstrucción de la acción

La implementación del plan de acción la llevé a cabo en la segunda jornada de práctica profesional del 17 de octubre al 11 de noviembre de 2022, durante este tiempo realicé siete aplicaciones del plan de acción. Las actividades se realizaron en distintas asignaturas incluyendo la Estrategia de Reforzamiento de los Aprendizajes (ERA). Los horarios en los que apliqué la estrategia fueron diversos, según la asignatura seleccionada. Los textos utilizados fueron expositivos, narrativos y científicos, los cuales pertenecen a los libros de texto y al material *Vamos más allá*, de ERA, decidí utilizar los diversos tipos de textos del volumen *Vamos más allá* pues permiten que los alumnos accedan a información de fuentes distintas a las del libro de texto.

1. Primera aplicación. Lectura de un texto expositivo

La primera aplicación de la estrategia la llevé a cabo el 21 de octubre de 2022, en la asignatura de *Igualdad de género*, de 11:20 a 11:50 horas, en el salón de clases y asistieron 32 alumnos de los 36 que forman el grupo. La temática abordada fue “las diferencias sexuales que convierten en desigualdad y sus efectos nocivos para niños y niñas”. El texto fue recuperado del volumen *Igualdad de género. Libro para el docente* (Figura 4). Lo entregué en copia debido a que los alumnos no cuentan con un libro para esta asignatura, pero la directora de la institución solicitó que se trabajara con el libro para el docente.

Figura 4

Texto de Igualdad de género

Tema 2. Diferencias sexuales que se convierten en desigualdad y sus efectos nocivos para las niñas y los niños

La división sexual del trabajo es de importancia fundamental en la construcción del género, ya que determina en gran medida las relaciones que se establecen entre las mujeres, los hombres y los espacios que ocupan en la sociedad.

El concepto de división sexual del trabajo se refiere a la organización de las labores en tareas productivas (trabajo) y reproductivas (cuidados), a partir del criterio de la pertenencia a uno u otro sexo y al tipo de rol de las mujeres y los hombres en las familias.

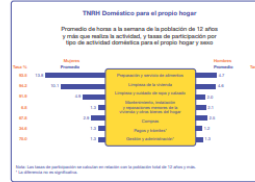
Trabajo productivo o remunerado. Comprende todo trabajo realizado para la producción de bienes o servicios que se destina al mercado o para terceros a cambio de un pago o beneficio.

Trabajo reproductivo, de cuidado o no remunerado. Son las actividades productivas específicas que realizan los integrantes del hogar para personas dependientes o no dependientes, con el fin de atender, asistir, acompañar, vigilar y brindar los apoyos, con la finalidad de buscar su bienestar físico y/o la satisfacción de sus necesidades (Inegi, 2020).

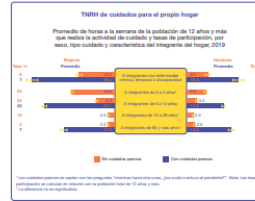
El primer trabajo se realiza principalmente en el espacio público y suele asignarse a los hombres, mientras que el segundo se lleva a cabo en el espacio privado y se vincula a las mujeres. Esta división sexual del trabajo conlleva un reconocimiento y valoración desiguales de las actividades, debido a que, por una parte, las tareas que históricamente han sido realizadas por las mujeres, a través del trabajo doméstico, no cuentan con remuneración económica, pese a considerarse que son obligatorias e inherentes a su género. Por otra parte, a las labores que por lo regular realizan los hombres y que implican la transformación de los recursos disponibles en productos, bienes y servicios necesarios para la sociedad se les otorga un valor y por lo tanto, merecen una remuneración. Esta división de tareas se reproduce en todos los ámbitos donde se desarrollan las personas mediante el reparto diferenciado de labores.

Podemos ver un claro ejemplo de ello en el reparto de tareas al interior del hogar. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (en: Inegi, 2019), las mujeres de 12 años y más dedican un promedio de 39.7 horas a la semana a realizar trabajo no remunerado en el hogar (menú, en contraste con los hombres, que dedican 15.5 horas a este tipo de labores.

Cuando se revisa el desglose de horas por tipo de tareas se observa mejor la división sexual, como lo muestran las siguientes gráficas:



Fuente: Inegi. Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (en: Inegi, 2019).



Fuente: Inegi, 2020.

A la luz de lo anterior, es importante señalar que la escuela no es un espacio neutro para la reproducción del género en su forma de organización y de reparto de las tareas.

Nota. Texto recuperado de *Educación primaria. Igualdad de género. Libro para el docente.* (SCyTGEM, 2022, pp. 71-72).

1.1. Selección del propósito

Después de que los alumnos recibieron el texto, les solicité que leyeran el título y comentaran cuál creían que era el propósito de leerlo. Mediante una lluvia de ideas anoté en el pizarrón los que mencionaban. Los propósitos que se repitieron más de cinco veces fueron: aprender, hacer algún trabajo y conocer las diferencias entre niños y niñas. Los jerarquicé, junto con el grupo, de acuerdo con las veces que se repitieron, quedaron en el orden siguiente.

1. Conocer las diferencias entre niños y niñas.
2. Para aprender.
3. Para hacer algún trabajo.

1.2. Lectura panorámica

Después de la selección del propósito, les pedí que observaran el texto y las gráficas, como resultado de esta actividad, los alumnos hicieron algunos comentarios acerca del paratexto (Tabla 4).

Tabla 4

Conversación sobre el paratexto

21 de octubre del 2022.	<p>Alumno V: Miss, yo observo que aquí (señala una gráfica del texto) dice que las mujeres trabajan más que los hombres.</p> <p>Alumno E: Pero solo son en actividades del hogar ¿no?, miss.</p> <p>Docente en formación: Vamos a leer el texto y vemos qué nos dice sobre esto.</p>
-------------------------	---

Nota. Elaboración propia con base en el diario del docente, 21 de octubre de 2022.

Como se muestra en la tabla anterior al observar el paratexto, en este caso las gráficas, los alumnos mostraron interés realizando comentarios acercándose al tema lo cual permite también que se activen sus conocimientos previos y lo relacionen con sus vivencias.

Posteriormente les di la indicación de que lo leyeran de manera general, sin detenerse en caso de no entenderle. Comenzaron a leer en silencio y observé que diez alumnos lo hicieron siguiendo la lectura con el dedo.

1.3. Lectura con auto preguntas

Al finalizar la lectura panorámica del texto, entregué a cada alumno una papeleta con las preguntas que debían realizarse a sí mismos durante la lectura (Figura 5).

Figura 5

Papeleta de auto preguntas

Nombre: _____ Fecha: _____

1. ¿Qué he comprendido de esta parte del texto?

2. ¿Qué parte no he comprendido bien?

3. ¿Qué puedo hacer para entenderlo mejor?

4. ¿Qué sabía acerca de estas ideas?

Paráfrasis del texto:

1. ¿De qué trata esta parte del texto?

2. ¿Qué relación tiene con la primera parte que había leído?

¿Se alcanzó el propósito inicial? (en caso de no haberlo logrado, argumentar qué podrías haber hecho para conseguirlo).

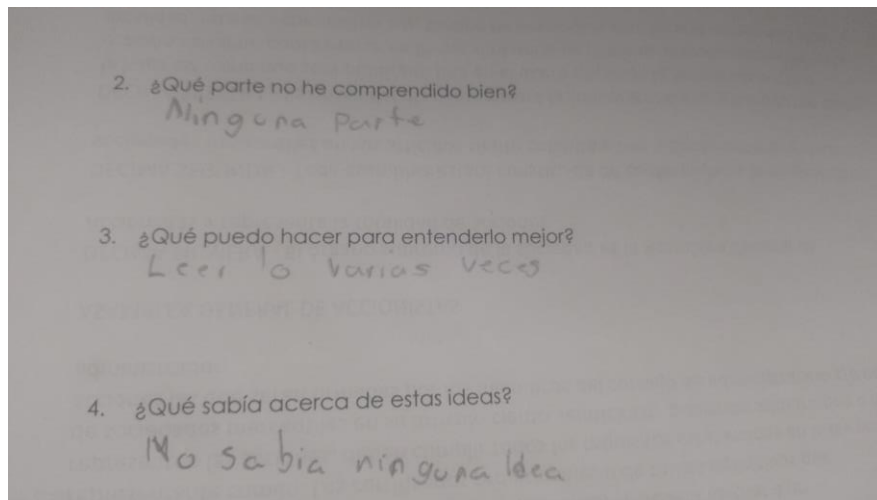
3. ¿Qué puedo hacer para comprenderlo mejor?

Nota. Elaboración propia, 21 de octubre de 2022.

En esta etapa los alumnos leyeron los dos primeros párrafos del texto y, con esa información, respondieron la primera sección de preguntas (Figura 6). Posteriormente, leyeron el resto del texto y al terminarlo contestaron la segunda sección de preguntas.

Figura 6

Respuestas primera sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 21 de octubre de 2022 [Fotografía].

Veintitrés alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, copiando algún párrafo del texto, cuatro anotaron que no habían entendido nada y cinco contestaron de manera muy breve, pero sin copiar.

En la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, se aprecia que el 31% respondió que no habían comprendido nada bien, el 19% señaló que habían comprendido todo bien y el 50% escribió sus dudas respecto al tema, como: ¿qué significa?

Las respuestas a la pregunta ¿qué sabía acerca de estas ideas?, indican que el 53% no tenía ideas previas acerca de la temática del texto y el 47% sí tenía algunas nociones sobre el escrito.

1.4. Paráfrasis del texto

Para finalizar, después de contestar las preguntas, realizaron una paráfrasis del texto en la parte posterior de la hoja de preguntas. Sin embargo, una alumna me

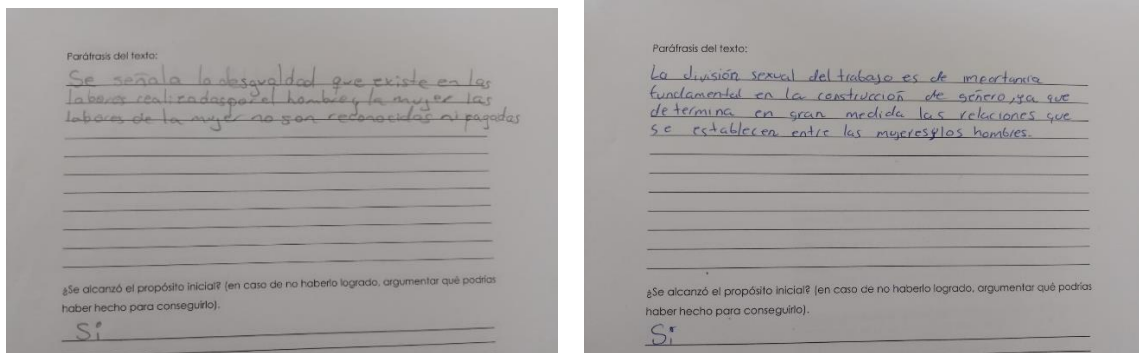
preguntó: ¿qué es una paráfrasis?, por lo que decidí preguntarles a todos si sabían qué era. Me di cuenta que solo un alumno sabía el significado. Así que les expliqué brevemente qué era y cómo hacer una.

Aún después de la explicación se mostraban preocupados. Una alumna me comentó que le estaba costando mucho trabajo porque la maestra titular nunca les había pedido que escribieran con sus propias palabras.

Sus paráfrasis mostraron que el 69% copió algún párrafo del texto, el 22% escribió una paráfrasis de dos a tres renglones y el 9% no escribió su paráfrasis, lo que muestra una deficiencia para comprender e interpretar un texto (Figura 7).

Figura 7

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 21 octubre de 2022 [Fotografía].

Al concluir la paráfrasis, contestaron la última pregunta donde argumentaron si se alcanzó el propósito o no, 72% respondió que sí y 28% contestó que no y que debían investigar más sobre el tema, los alumnos tomaron conciencia de los vacíos que debían atender posterior a la lectura para un óptimo entendimiento del texto.

2. Segunda aplicación. Lectura de un texto expositivo

La segunda aplicación de la estrategia la llevé a cabo el 24 de octubre de 2022, en la *Estrategia de Reforzamiento de los Aprendizajes (ERA)* correspondiente a la asignatura de Español en un horario de 8:00 a 10:00 horas, en el salón de clases, donde asistieron 32 alumnos de los 36 que forman el grupo. El aprendizaje esperado fue “Adapta el lenguaje para una audiencia determinada” con el tema “La tierra” (Figura 8). El texto fue recuperado del volumen *Vamos más allá*. Este material lo entregué en copia debido a que los alumnos no cuentan con el libro completo.

Figura 8

Texto de ERA. Español

¿Por qué debemos evitar la contaminación del suelo?

La contaminación del suelo es un proceso mediante el cual se van acumulando sustancias tóxicas en la tierra que repercuten, directamente, en la vida animal y vegetal de nuestro entorno. Estas sustancias modifican el pH del suelo, alteran los ciclos vitales de las plantas y reducen los hábitats de alimentación de la fauna.

Además, la contaminación del suelo que se produce continuamente y sin control puede hacer que los terrenos que acaban volviéndose estériles, es decir, que no podemos volver a utilizarlos para cultivar o para el crecimiento de plantas u otras especies vegetales. ¿Imaginas las consecuencias?

Para prevenir esta situación, lo mejor es tomar todas las medidas posibles para evitar que nuestros residuos acaben acumulándose en vertederos cada vez mayores, los cuales, como decíamos antes, son una de las causas directas de la contaminación del suelo, especialmente en las grandes ciudades.

Esto, junto con un uso racional de los recursos, una apuesta por soluciones menos químicas y más naturales y un esfuerzo por parte de todos para reducir el volumen de residuos, forma parte de las soluciones para revertir los daños que estamos causando a la Tierra. ¡Todavía estamos a tiempo!

Adaptado de: Oxfam Intermón, "Cinco datos sobre la contaminación del suelo que deberías conocer", en: blog.oxfamintermon.org/como-prevenir-la-contaminacion-del-suelo/, consultado el 19 de febrero de 2021.

Nota. Texto recuperado de 6° de primaria. Volumen 1. *Vamos más allá. Cuaderno para estudiantes.* (Tiempo Para la Educación S.C., 2021, p. 149).

2.1. Selección del propósito

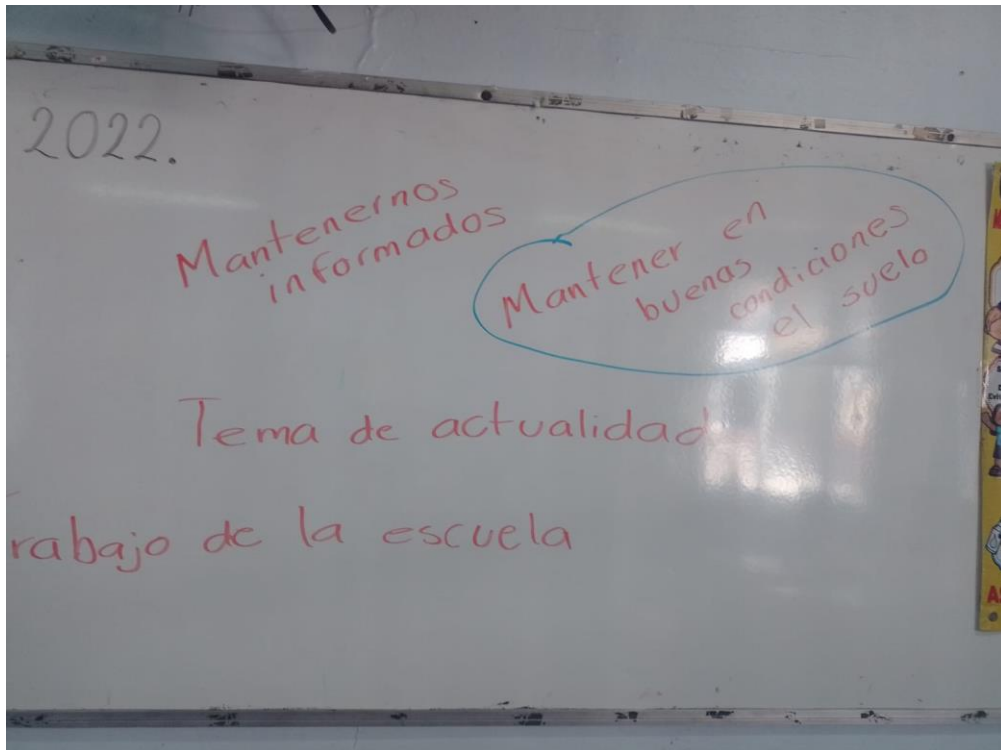
Como en la sesión anterior, primero recibieron el texto, leyeron el título y comentaron cuál creían que era el propósito de leerlo. Mediante una lluvia de ideas escribí en el pizarrón los que mencionaban, los propósitos que se repitieron

más de cinco veces fueron: mantenernos informados, mantener en buenas condiciones el suelo, para un trabajo de la escuela y porque es un tema de actualidad (Figura 9). Junto con el grupo, jerarquicé los propósitos de acuerdo con las veces que se repitieron, el orden fue el siguiente:

1. Mantener en buenas condiciones el suelo.
2. Mantenernos informados.
3. Por ser un tema de actualidad.
4. Para un trabajo de la escuela.

Figura 9

Propósitos de lectura que más se repitieron



Nota. Toma propia, 24 de octubre de 2022 [Fotografía].

2.2. Lectura panorámica

Posterior a la selección del propósito, les pedí que observaran el texto y luego lo leyeran de manera general, sin detenerse en caso de no entenderle. Veintisiete alumnos comenzaron a leer en silencio y cinco lo hicieron en voz baja, de los cuales dos lo hicieron siguiendo la lectura con el dedo

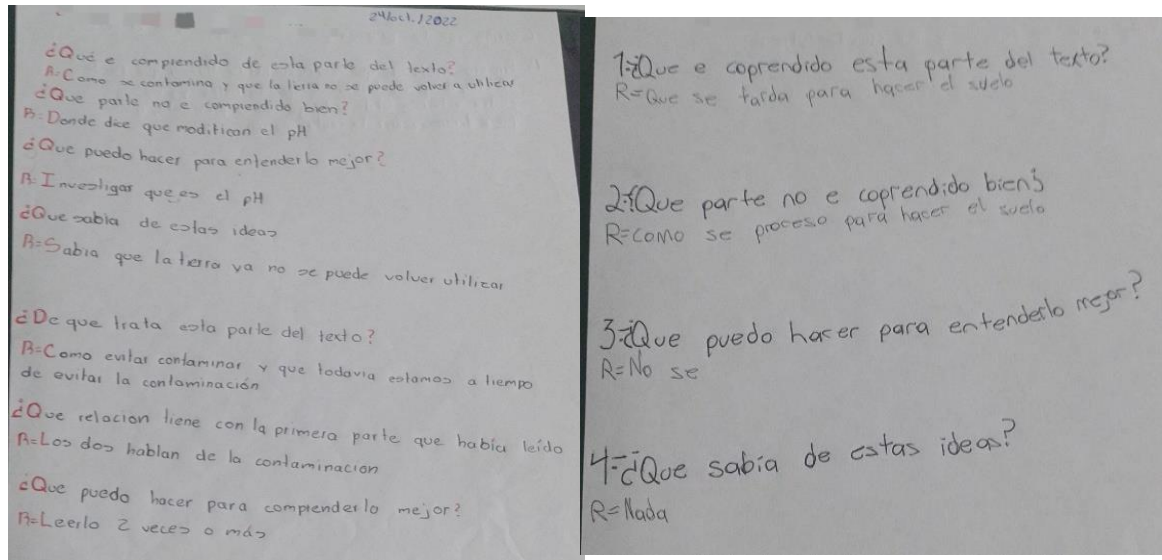
2.3 Lectura con auto preguntas

Posteriormente les dicté las preguntas que debían realizarse a sí mismos durante la lectura, ya que la impresora del grupo se descompuso por lo que no fotocopiaron los formatos.

Primero leyeron los dos primeros párrafos del texto y, con esa información, respondieron la primera sección de preguntas (Figura 10). Posteriormente, continuaron leyendo el resto del texto y al terminarlo contestaron la segunda sección de preguntas.

Figura 10

Respuestas sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 24 de octubre de 2022 [Fotografía].

Veinte alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, copiando algún párrafo del texto, dos anotaron que no habían entendido nada y diez contestaron de manera muy breve, pero sin copiar.

Respecto a la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, dos alumnos respondieron que no habían comprendido nada, uno contestó que había comprendido todo y el resto (veintinueve) respondieron haciendo preguntas sobre el contenido del texto.

En la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, veintiséis dieron respuestas en cuanto al proceso, por ejemplo, leerlo más veces, investigar, preguntar y concentrarse más. Cuatro la contestaron sobre la temática, sus respuestas fueron: no tirar basura, mantener el suelo buenas condiciones y no contaminar. Dos anotaron que no sabían qué podían hacer para comprenderlo mejor.

En la pregunta ¿qué sabía de estas ideas?, se observa que veintiocho alumnos tenían conocimiento previo sobre el texto y solo cuatro respondieron que no sabían nada de estas ideas.

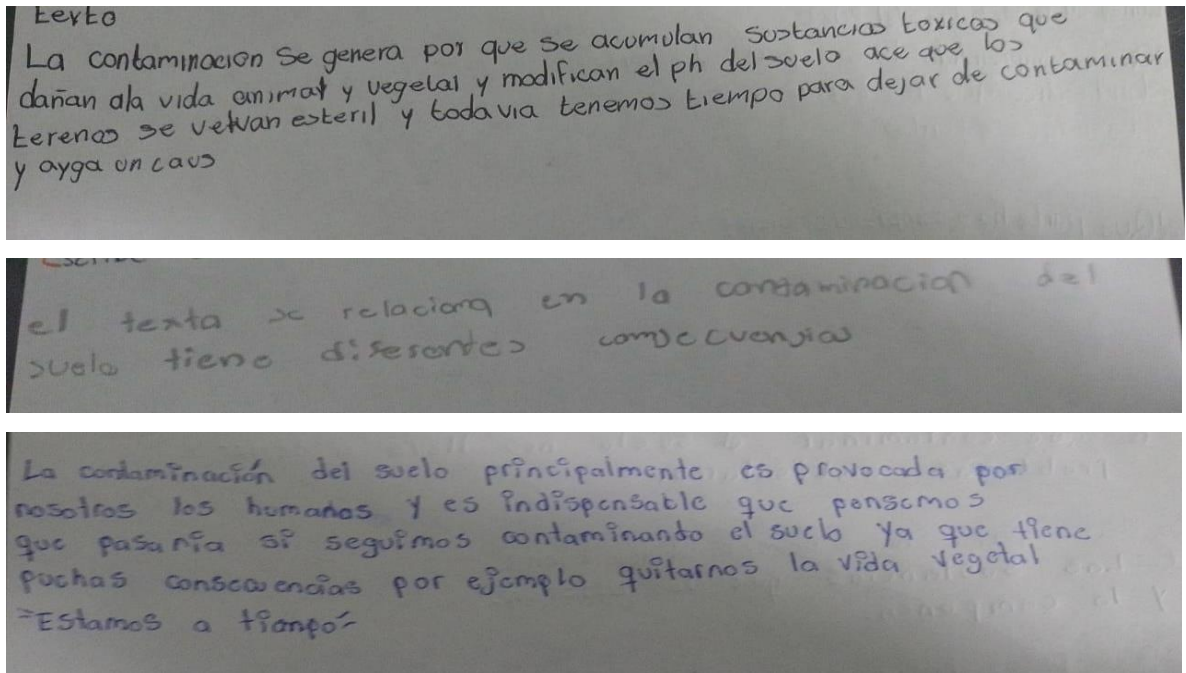
2.4 Paráfrasis del texto

Después, realizaron una paráfrasis del texto en la parte de atrás de las preguntas. Nuevamente expliqué brevemente lo que es una paráfrasis y cómo debían hacerla para que los niños que no habían asistido a clases pudieran realizarla sin ningún problema.

Sus paráfrasis mostraron que el 53% copió algún párrafo del texto, el 34% escribió una paráfrasis de dos a tres renglones, 13% redactó una paráfrasis de cinco renglones o más sin copiar y el 9% no escribió su paráfrasis (Figura 11).

Figura 11

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 24 de octubre de 2022 [Fotografía].

Al terminar la paráfrasis, contestaron la última pregunta donde argumentaron si se alcanzó el propósito o no, 81% respondió que sí y 19% respondió que no y que debían investigar más sobre el tema o leer el texto otra vez.

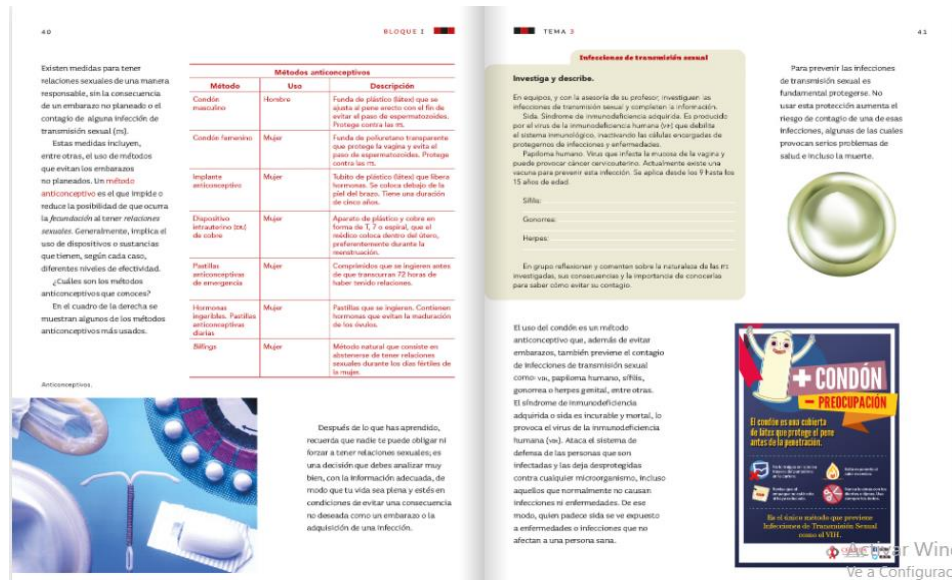
3. Tercera aplicación. Lectura del libro de texto de Ciencias Naturales

La tercera aplicación de la estrategia la llevé a cabo el 25 de octubre de 2022, en la asignatura de *Ciencias Naturales* en un horario de 11:50 a 12:45 horas, en el salón de clases y asistieron 35 alumnos de los 36 que conforman el grupo. La temática abordada fue "Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia", con el aprendizaje esperado "Argumenta en favor de la detección oportuna de cáncer de mama y las conductas sexuales responsables que inciden en su salud: prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual (ITS),

como el virus de inmunodeficiencia humana (VIH)”. El texto utilizado aparece en las páginas 40 y 41 del libro de Ciencias Naturales, el cual corresponde a un texto expositivo (Figura 12).

Figura 12

Texto del libro de Ciencias Naturales



Nota. Texto recuperado del libro de texto de Ciencias Naturales de sexto grado (SEP, 2019a, pp. 40-41).

3.1 Selección del propósito

Para iniciar les solicité que ubicaran la página 40 y comentaran cuál creían que era el propósito de leer el texto. Anoté en el pizarrón, mediante una lluvia de ideas, los propósitos que mencionaban, entre los cuales destacaron: saber cuáles son los métodos anticonceptivos, aprender cómo evitar un embarazo, responder alguna actividad e informarnos. Con el grupo, jerarquicé los propósitos de acuerdo con las veces que se repitieron, quedando en el siguiente orden.

1. Aprender cómo evitar un embarazo.
2. Saber cuáles son los métodos anticonceptivos.

3. Informarnos.
4. Responder alguna actividad.

3.2. Lectura panorámica

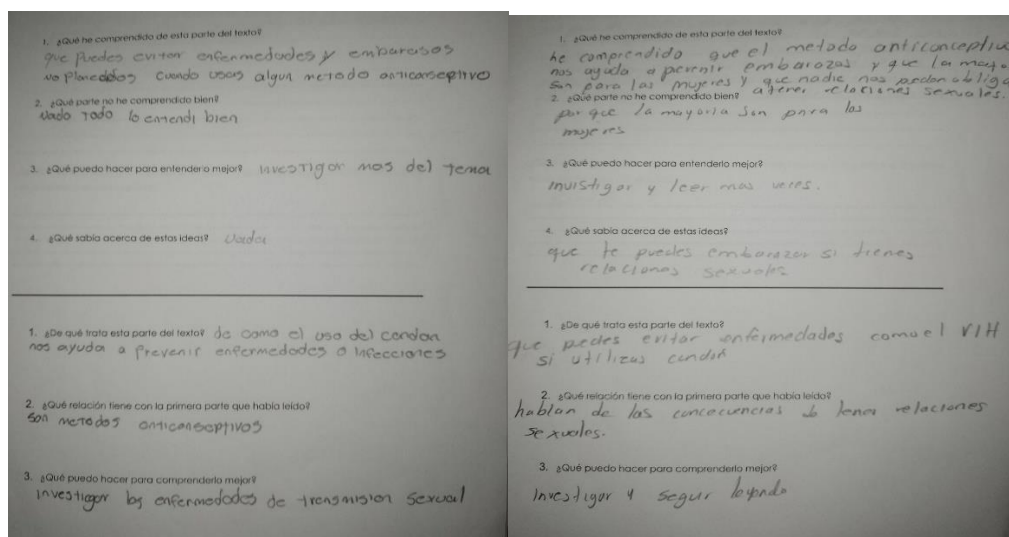
Posterior a la selección del propósito, observaron el texto, la tabla y las imágenes. En esta ocasión no escuché ningún comentario sobre el paratexto. Les di la indicación de que lo leyeran de manera general, treinta y dos de los alumnos comenzaron a leer en silencio y tres lo hicieron en voz baja.

3.3 Lectura con auto preguntas

Posteriormente, entregué a cada uno la papeleta con las preguntas que debían realizarse a sí mismos durante la lectura. Primero leyeron los dos primeros párrafos del texto que correspondían a la página 40 y, con esa información, respondieron la primera sección de preguntas. Continuaron leyendo el resto del texto en la página 41 y al terminarlo contestaron la segunda sección de preguntas (Figura 13).

Figura 13

Respuestas de la sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 25 octubre de 2022 [Fotografía].

Veinte alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, copiando algún párrafo del escrito, once contestaron de manera muy breve, pero sin copiar, dos la respondieron de manera amplia sin copiar y otros dos contestaron que no habían comprendido nada.

En relación con la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, se observó que treinta y cuatro alumnos respondieron con preguntas sobre el contenido explícito del texto, una alumna escribió una pregunta respecto al contenido implícito del texto y un alumno respondió que todo lo había entendido bien. Cabe mencionar que este alumno contestó igual en las aplicaciones anteriores, por lo que lo invité a que reflexionara si realmente había comprendido todo el texto, haciendo hincapié en que no es una evaluación que tenga una calificación y que no sucedería nada si escribe sus dudas.

Para la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, el 80% de los alumnos respondieron que debía investigar más y el 20% contestó que debía leerlo con más atención.

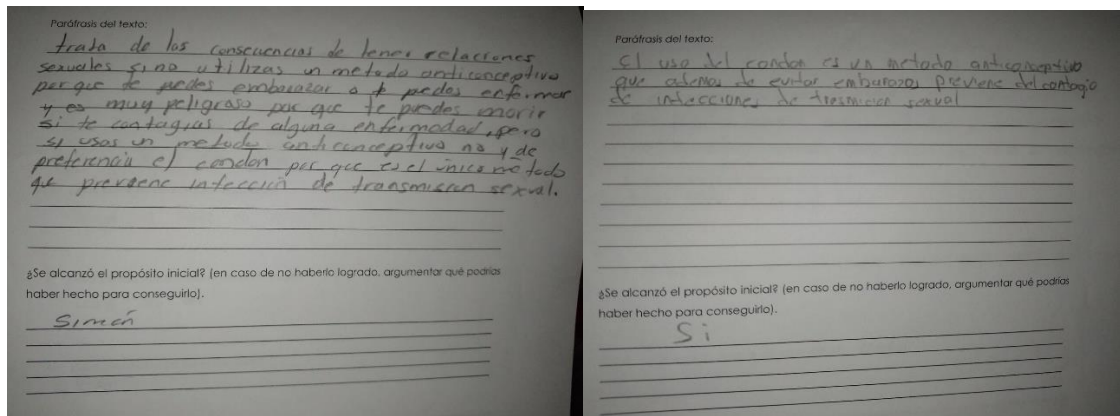
Y en la pregunta ¿qué sabía acerca de estas ideas?, se aprecia que más de la mitad del grupo (veintiséis alumnos) tenían alguna idea sobre el contenido del texto y nueve alumnos aseguran que no sabían nada de estas ideas.

3.4 Paráfrasis del texto

Al finalizar las preguntas, realizaron una paráfrasis del texto. Mostrando que diecisiete alumnos copiaron algún párrafo del texto, once escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones, seis realizaron una paráfrasis de cinco o más renglones y solo un alumno no la realizó (Figura 14).

Figura 14

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 25 octubre de 2022 [Fotografía].

Al terminar la paráfrasis, contestaron la última pregunta donde argumentaron si se alcanzó el propósito o no, 80% respondió que sí y 20% contestó que no y que debían investigar más sobre el tema. Cabe mencionar que pese a que coinciden los porcentajes respecto a la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, fueron distintos los alumnos que respondieron afirmativa y negativamente.

4. Cuarta aplicación. Lectura de un texto expositivo de ERA

La cuarta aplicación de la estrategia la llevé a cabo el 26 de octubre de 2022, en la *Estrategia de Reforzamiento de los Aprendizajes (ERA)* correspondiente a Español de 8:00 a 10:00 horas, en el salón de clases y asistieron 35 alumnos de los 36 que conforman el grupo. La temática abordada fue *La tierra*, con el aprendizaje esperado “Adapta el lenguaje para una audiencia determinada”. El texto utilizado fue recuperado del volumen *Vamos más allá*, el cual entregué en copia (Figura 15).

Figura 15

Texto de ERA sobre la tierra

Las entrañas de la tierra

Las cuevas
Una cueva es una cavidad subterránea natural, un hueco debajo de la tierra que se forma, principalmente, en zonas ricas en roca caliza. La roca caliza es un tipo de roca absorbente, resultado de un proceso de sedimentación y fosilización iniciado hace 50 millones de años en el fondo del mar. La materia que dio origen a la roca caliza fue los restos de moluscos, corales y otros seres de los arrecifes marinos. Por movimientos telúricos —plegamientos de la corteza terrestre—, estos restos ya petrificados quedaron finalmente a la intemperie en las montañas. El 20 % del territorio nacional está formado por esta clase de roca.
¿Pueden imaginarse, entonces, cuántas cuevas hay en México?

La formación de cuevas
Una vez que la roca caliza alcanzó la superficie, empezó a disolverse lentamente al contacto con la lluvia. Durante millones de años el agua, al filtrarse, fue haciendo pequeñas grietas que, poco a poco, dieron

lugar a espacios más grandes, hasta llegar a formar rutas subterráneas por las cuales se puede caminar.

¿Qué favorece la formación de cuevas?
El clima influye de manera muy significativa. Existen lugares cuyo suelo contiene materiales solubles en agua, como la piedra caliza o el yeso, pero debido a que la lluvia es escasa —como en los desiertos del estado de Coahuila— no se desgastan lo suficiente y, por tanto, las cuevas no son muy grandes.
El agua de lluvia se filtra y baja hasta chocar con el manto freático. Imagina un pastel con varias capas de pan; cuando el cuchillo se desliza hasta abajo para cortarlo, lo que lo detiene es la base de madera donde se asienta el pastel. En la naturaleza, el agua es el cuchillo que parte la roca caliza y el manto freático es la base de roca que detiene el paso del agua. La combinación perfecta para que se formen las cuevas es: cuanto más abundante y frecuente es la lluvia, y más suave y soluble es la caliza, más profunda y más larga puede ser la cueva.

Adaptado de: Gustavo Vela Turcott, "Las entrañas de la tierra", *Leemos mejor cada día. Antología. Sexto grado*, Ciudad de México, SEP/AFSEDF, 2010, pp. 95-96.

Nota. Texto recuperado de *6° de primaria. Volumen 1. Vamos más allá. Cuaderno para estudiante.* (Tiempo Para la Educación S.C., 2021, p. 155).

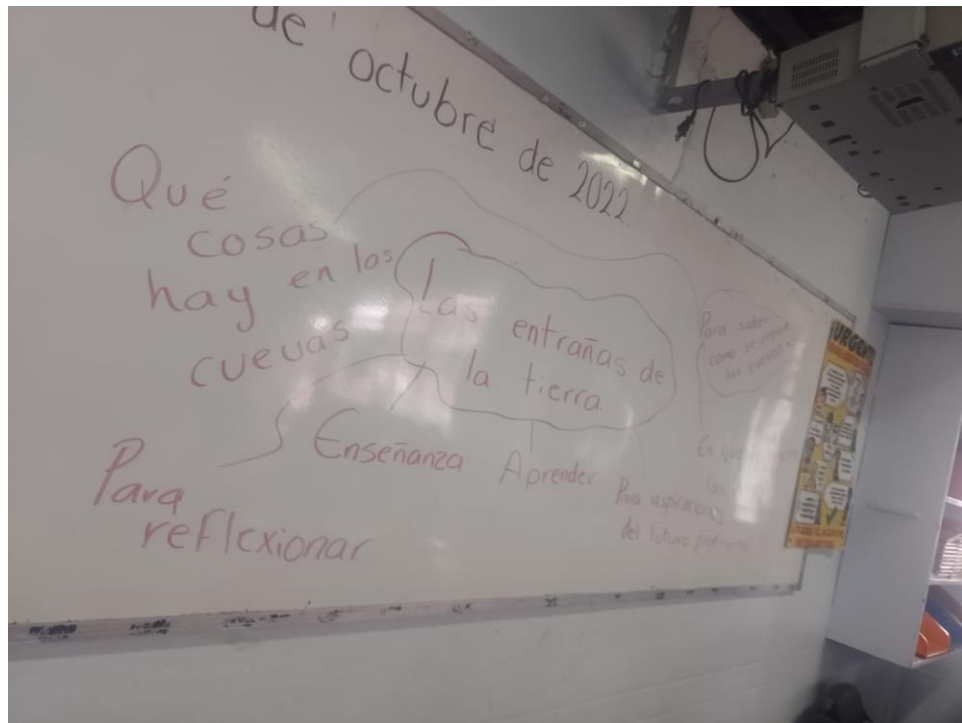
4.1 Selección del propósito

Para comenzar, así como en las aplicaciones anteriores, les solicité que leyeran el título del texto y comentaran cuál creían que era el propósito de leerlo. Escribí en el pizarrón los propósitos que mencionaban, los cuales fueron: saber qué cosas hay en las cuevas, reflexionar, la enseñanza, aprender, saber cómo se crean las cuevas, saber en qué favorecen las cuevas y orientar sus aspiraciones profesionales (Figura 16). Los jerarquicé con el grupo de acuerdo con las veces que se repitieron, quedando en el siguiente orden.

1. Saber cómo se forman las cuevas.
2. Saber qué cosas hay en las cuevas.
3. Saber en qué favorecen las cuevas.
4. Aprender.

Figura 16

Propósitos de lectura



Nota. Toma propia, 26 octubre de 2022 [Fotografía].

4.2. Lectura panorámica

Después de seleccionar el propósito, observaron el texto y luego le dieron lectura de manera general, treinta y cuatro de los alumnos leyeron en silencio y uno lo hizo en voz baja.

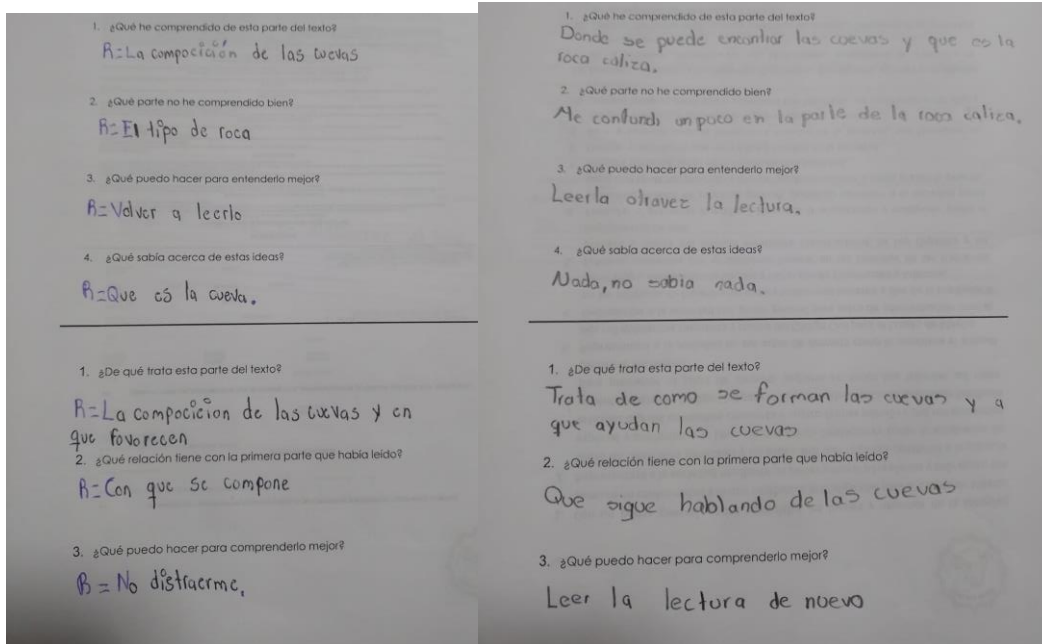
4.3 Lectura con auto preguntas

Al concluir la lectura panorámica del texto, entregué a cada uno la papeleta con las preguntas que debían realizarse a sí mismos durante la lectura. Les recordé que primero leyeran los dos primeros párrafos del texto y, con esa información, respondieron la primera sección de preguntas. Después, continuaron leyendo el

resto del texto y al terminarlo contestaron la segunda sección de preguntas (Figura 17).

Figura 17

Respuestas de la sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 26 octubre de 2022 [Fotografía].

Veintiún alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, copiando algún párrafo del texto, doce contestaron de manera muy breve, pero sin copiar y dos la respondieron de manera un poco más amplia y sin copiar.

Referente a la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, treinta y cuatro alumnos respondieron con sus dudas sobre la temática del texto y solo una alumna respondió que entendió todo.

Sus respuestas a la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, muestran que diecinueve alumnos tendrían que investigar más, quince tendrían que volver a leer el texto y una respondió que tendría que visitar alguna cueva.

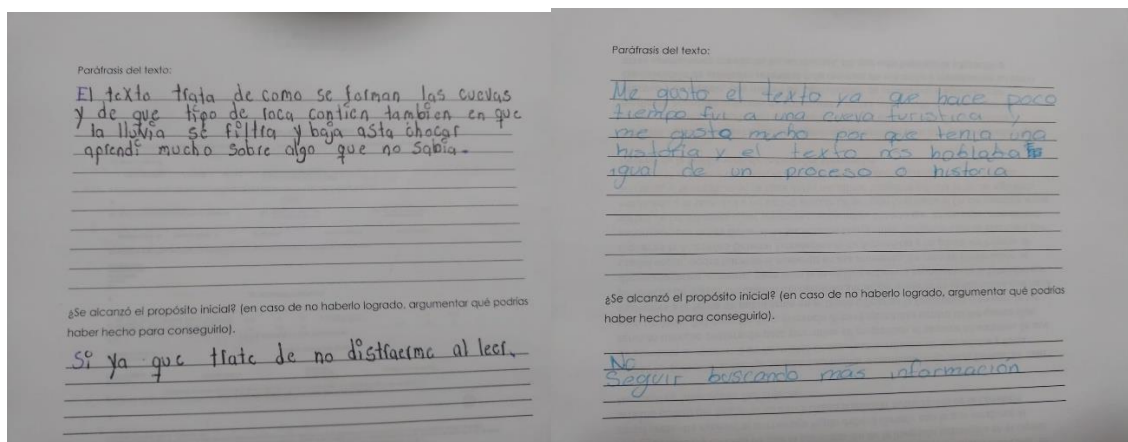
En la pregunta ¿qué sabía de estas ideas?, dieciocho alumnos tenían alguna idea previa acerca de las cuevas y diecisiete señalaron no tener conocimiento previo de la temática.

4.4 Paráfrasis del texto

Al finalizar las preguntas, realizaron una paráfrasis del texto. Sus escritos mostraron que diecisiete alumnos copiaron algún párrafo del texto, catorce escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones, tres realizaron una de cinco o más renglones y una alumna escribió un comentario expresando su gusto por el texto y su experiencia con la temática (Figura 18).

Figura 18

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 26 octubre de 2022 [Fotografía].

Al terminar la paráfrasis, contestaron la última pregunta donde argumentaron si se alcanzó el propósito, 80% respondió que sí y 20% respondió que no y que

debían investigar más sobre el tema. Observé que esta pregunta no estaba dando pauta a la reflexión, pues eran los mismos alumnos los que en las diversas aplicaciones respondían que no, por lo tanto, dialogué con ellos acerca de la importancia y los beneficios de responder todas las preguntas reflexionando y siendo honestos.

5. Quinta aplicación. Lectura de un texto expositivo de ERA

La quinta aplicación de la estrategia la llevé a cabo el 3 de noviembre de 2022, en la *Estrategia de Reforzamiento de los Aprendizajes (ERA)* correspondiente a Español de 8:00 a 10:00 horas, en el salón de clases y asistieron 27 alumnos de los 36 que conforman el grupo. La temática abordada fue *El fuego* con el aprendizaje esperado “usa palabras que indiquen orden temporal, así como numerales y viñetas para explicitar los pasos de una secuencia”. El texto utilizado fue recuperado del volumen *Vamos más allá*, el cual entregué en copia (Figura 19).

Figura 19

Texto de ERA Español sobre el fuego

El fuego, ¿es líquido, sólido o gaseoso? Y, ¿por qué es caliente?

Al prender una vela, “estás viendo química”. O, en otras palabras, no es un estado de la materia, sino una reacción.

¿Por qué es tan caliente?

Cuando calentamos algo, como leña en una chimenea, se libera gas. La reacción de esos gases con el oxígeno en el aire es lo que vemos como fuego.

“La combustión es una reacción exotérmica, lo que quiere decir que la cantidad de calor liberada es mayor que la energía que está absorbiendo”, explica el investigador del fuego Conor Mackintosh.

Esa reacción libera mucha energía y es por eso que el fuego es tan caliente.

¿Por qué podemos ver el fuego en la oscuridad?

“La luz que vemos es producida por electrones brincando de una energía a otra más

alta; por eso la vemos como una llama brillante”, responde Niamh Nic Daeid.

Es cierto que los vínculos que se están rompiendo son de carbón a carbón, lo que libera energía. Pero ¿por qué tenemos fotones también?

“Lo que estás haciendo es romper los vínculos carbón a carbón, pero también estás introduciendo energía en los átomos mismos. Esa energía excita los electrones que están dentro del átomo y los hace brincar de un nivel de energía a otro. Cuando se relajan, emiten luz”, aclara la investigadora forense de incendios.

“Si agregas otros compuestos, como cobre, arden en colores distintos porque los niveles de energía que hacen que los electrones brinquen en esos materiales es diferente”.

Y así es como funcionan los coloridos fuegos artificiales.

Adaptado de: “El fuego, ¿es líquido, sólido o gaseoso? Y, ¿por qué es caliente?”, BBC News, en: [bbc.com/mundo/noticias-40276492](https://www.bbc.com/mundo/noticias-40276492), consultado el 20 de marzo de 2021.

Nota. Texto recuperado de *6° de primaria. Volumen 1. Vamos más allá. Cuaderno para estudiantes.* (Tiempo Para la Educación S.C., 2021, p. 168).

5.1 Selección del propósito

Después de recibir el escrito, leyeron el título del texto y empezaron a comentar entre ellos cuál creían que era el propósito de leer el texto sin que yo se los solicitara (Tabla 5).

Tabla 5

Conversación entre alumnos sobre el propósito de lectura

03 de noviembre del 2022.	<p>Alumno M: Yo digo que el propósito de que leamos esto es que conozcamos por qué el fuego es caliente.</p> <p>Alumna F: Sí, porque eso dice el título.</p> <p>Alumno J: Pero, también puede ser para conocer su origen.</p> <p>Alumno L: En los subtítulos dice que es sobre su forma, bueno sobre cómo es o qué es.</p> <p>Docente en formación: Muy bien chicos, ¿me pueden repetir los propósitos que estaban diciendo?, ¡por favor!</p> <p>Alumna V: Miss, ¿puedo escribir la lluvia de ideas yo?</p>
---------------------------	---

Nota. Elaboración propia con base en el diario del docente, 03 de noviembre de 2022.

Una de las alumnas que se ofreció a escribir la lluvia de ideas en el pizarrón, anotó los propósitos que mencionaban, los cuales fueron: conocer el origen del fuego, conocer las características del fuego, reconocer los beneficios y peligros del fuego, aprender y prevenir accidentes provocados por el fuego. Jerarquicé con el grupo los propósitos de acuerdo con las veces que se repitieron y obtuve el siguiente orden.

1. Conocer el origen del fuego.
2. Conocer las características del fuego.
3. Reconocer los beneficios y peligros del fuego.
4. Prevenir accidentes provocados por el fuego.

5.2. Lectura panorámica

Después de la selección del propósito observaron el texto y lo leyeron de manera general. Los veintisiete alumnos lo hicieron en silencio y no observé a ninguno que utilizara el dedo para guiar la lectura ni los escuché leer en voz baja.

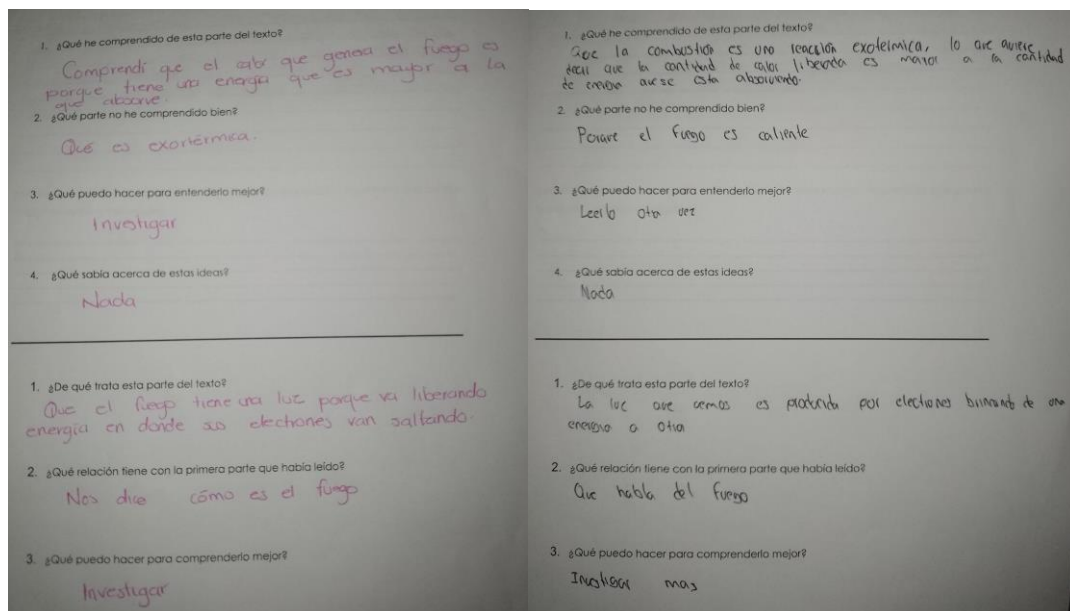
5.3 Lectura con auto preguntas

Al concluir la lectura panorámica del texto, les dicté las preguntas que debían realizarse a sí mismos durante la lectura, ya que no se pudieron sacar copias del formato por la falta de hojas.

Como en todas las aplicaciones, primero leyeron los dos primeros párrafos del texto y con ello respondieron la primera sección de preguntas. Después, continuaron leyendo el resto del texto y al terminarlo contestaron la segunda sección de preguntas (Figura 20).

Figura 20

Respuestas primera sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 3 de noviembre de 2022 [Fotografía].

Quince alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, copiando algún párrafo del texto, nueve contestaron de manera muy breve, pero sin copiar y tres alumnos la respondieron de manera amplia y sin copiar.

En la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien? El total de alumnos (veintisiete) respondieron con sus dudas respecto a la temática.

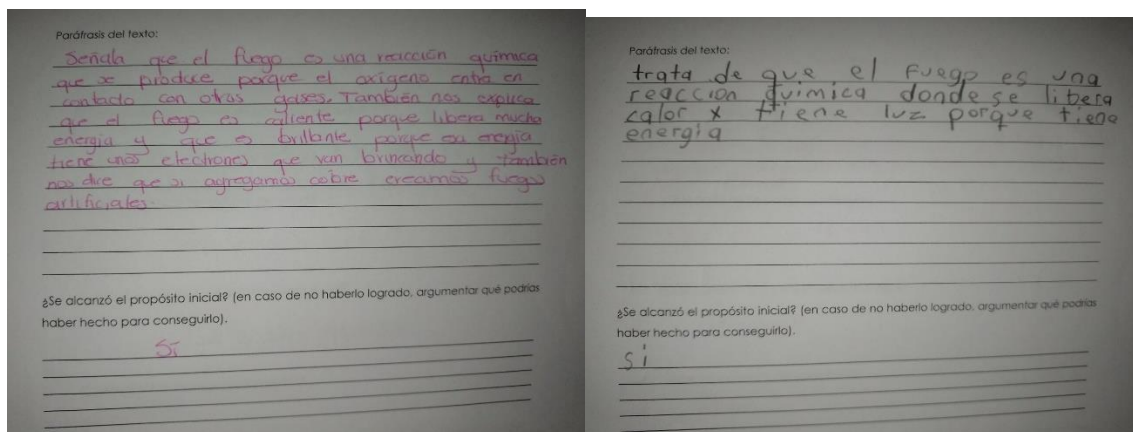
Relacionado a la pregunta ¿qué podría hacer para comprenderlo mejor?, catorce alumnos respondieron que debían investigar más, doce respondieron que debían leerlo otra vez y uno mencionó que podría preguntar a un adulto.

5.4 Paráfrasis del texto

Al finalizar las preguntas, realizaron una paráfrasis del texto en el espacio posterior de la hoja. Sus manuscritos indicaron que catorce alumnos copiaron algún párrafo del texto, ocho escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones y cinco realizaron una paráfrasis de cinco o más renglones (Figura 21).

Figura 21

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 3 de noviembre de 2022 [Fotografía].

Al terminar la paráfrasis, contestaron la última pregunta donde argumentaron si se alcanzó el propósito o no, el 93% respondió que sí y el 7% respondió que no y que debían investigar más porque no hablaba mucho de su origen. Cabe mencionar que los dos alumnos que respondieron que no, dieron la misma argumentación y observé que estaban dialogando entre ellos sobre sus respuestas (Tabla 6).

Tabla 6

Conversación entre dos compañeros sobre sus respuestas

<p>03 de noviembre del 2022.</p>	<p>Alumno E: Tú, ¿qué pusiste en la última pregunta?</p> <p>Alumno C: Yo puse que sí, ¿y tú?</p> <p>Alumno E: No, yo puse que no, porque habíamos dicho que era para conocer el origen del fuego y casi no dice nada eso.</p> <p>Alumno C: Pero también dijimos que era para saber cómo era y de eso sí trata.</p> <p>Alumno E: Si, pero ese fue el segundo, por eso yo puse que no.</p> <p>Alumno C: ¡Ah!, sí es cierto, bueno, ya así.</p>
----------------------------------	--

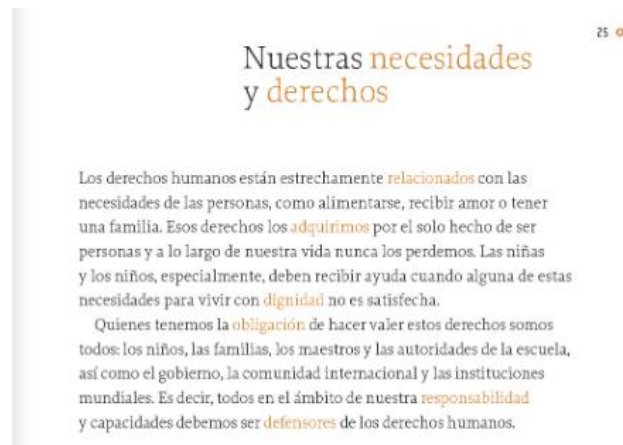
Nota. Elaboración propia con base en el diario del docente, 03 de noviembre de 2022.

6. Sexta aplicación. Lectura del libro de Formación Cívica y Ética

La sexta aplicación de la estrategia la llevé a cabo el 4 de noviembre de 2022, en la asignatura de Formación Cívica y Ética, de 11:50 a 12:45 horas, en el salón de clases donde asistieron 29 alumnos de los 36 que conforman el grupo. El aprendizaje esperado fue “Exige respeto a sus derechos humanos y se solidariza con quienes viven situaciones de violencia y abuso sexual”. El texto fue recuperado de la página 25 del libro de texto de Formación Cívica y Ética (Figura 22).

Figura 22

Texto recuperado del libro de Formación Cívica y Ética



Nota. Texto recuperado del libro de Formación Cívica y Ética de sexto grado (SEP, 2019b, p. 25).

6.1 Selección del propósito

Para iniciar, los alumnos leyeron el título del texto y comentaron en grupo cuál consideraban que era el propósito de leerlo. Escribí en el pizarrón los propósitos que mencionaban, dentro de los cuales destacan: conocer nuestros derechos, saber cómo se relacionan nuestras necesidades y nuestros derechos, pedir que se cumplan nuestros derechos y aprender. Jerarquizamos los propósitos de acuerdo con las veces que se repitieron, obteniendo el siguiente orden.

1. Saber cómo se relacionan nuestras necesidades con nuestros derechos.
2. Conocer nuestros derechos.
3. Pedir que se cumplan nuestros derechos.
4. Aprender.

6.2. Lectura panorámica

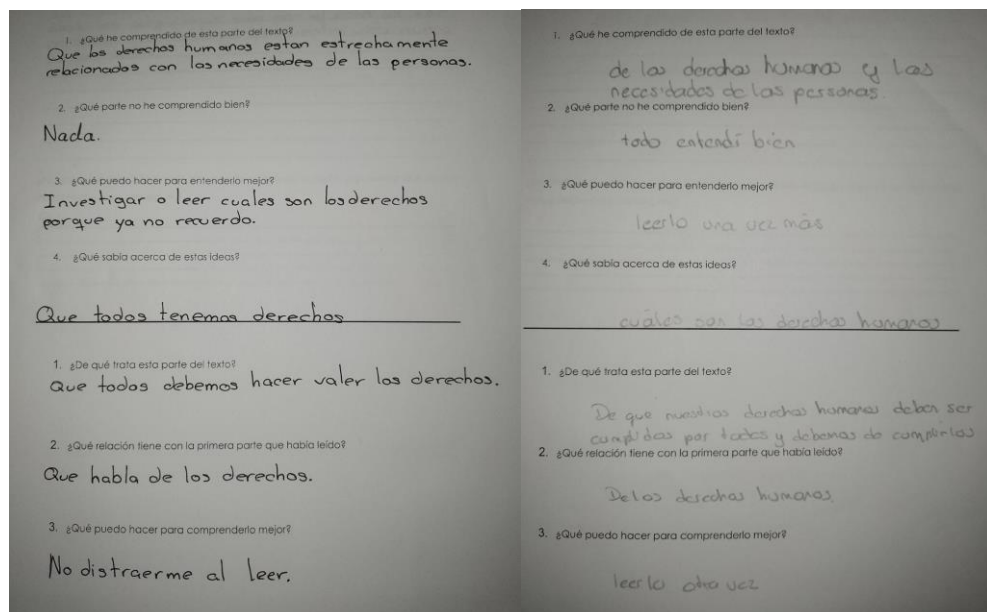
Luego, observaron el texto y la imagen que lo acompaña, y lo leyeron de manera general. Veintiocho alumnos comenzaron a leer en silencio y solo una alumna estaba leyendo en voz baja guiándose con un lápiz.

6.3 Lectura con auto preguntas

Al concluir la lectura panorámica del texto, entregué a cada uno la papeleta con las preguntas que debían realizarse a sí mismos durante la lectura. En esta aplicación, leyeron el primer párrafo del texto y, con esa información, respondieron la primera sección de preguntas. Después, continuaron leyendo el resto del texto y al terminarlo contestaron la segunda sección de preguntas (Figura 23).

Figura 23

Ejemplos de respuestas de la sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 4 noviembre de 2022 [Fotografía].

Catorce alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, copiando algún párrafo del escrito, once contestaron de manera muy breve, pero sin copiar y cuatro alumnos la respondieron de forma amplia y sin copiar.

En la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, veinte alumnos escribieron sus dudas respecto al tema, cuatro señalaron que no habían entendido nada y cinco respondieron que todo lo habían entendido bien.

En relación con la pregunta ¿qué podría hacer para comprenderlo mejor?, se observan respuestas más variadas, tres alumnos escribieron que podrían subrayar, un alumno señaló que podría realizar un mapa mental, diez respondieron que podrían leerlo otra vez, dos contestaron que podrían usar el diccionario para investigar las palabras que no comprendieron, dos escribieron que deberían evitar distraerse y once respondieron que deberían leerlo otra vez.

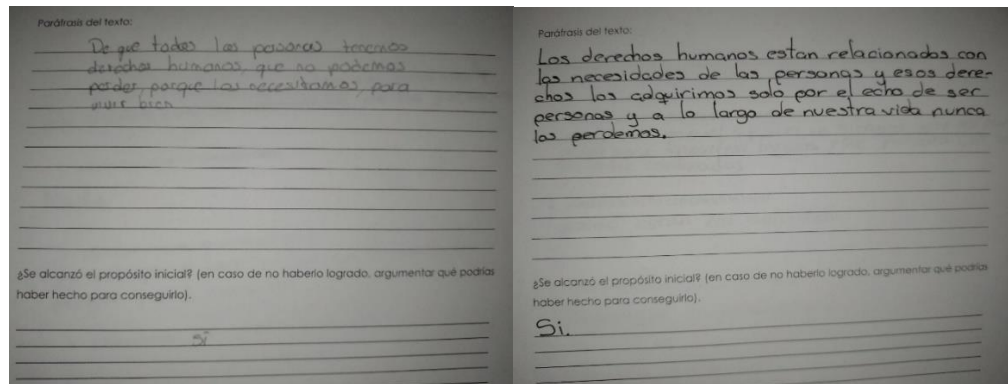
Finalmente, en la pregunta ¿qué sabía acerca de estas ideas?, el 100% de alumnos dijo que tenía ideas previas sobre la temática del texto.

6.4 Paráfrasis del texto

Al finalizar las preguntas, realizaron una paráfrasis del texto. Sus escritos mostraron que catorce alumnos copiaron algún párrafo del texto, diez escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones y cinco realizaron una paráfrasis de cinco o más renglones (Figura 24).

Figura 24

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 4 de noviembre de 2022 [Fotografía].

Al terminar la paráfrasis, contestaron la última pregunta donde argumentaron si se alcanzó el propósito o no, el 97% respondió que sí y el 3% respondió que no y que debían investigar más sobre el tema en otras fuentes.

7. Séptima aplicación. Lectura de un texto del libro de Geografía

La séptima aplicación de la estrategia la realicé el 8 de noviembre de 2022, en la asignatura de *Geografía* de 11:50 a 12:45 horas, en el salón de clases y asistieron 33 alumnos de los 36 que forman el grupo. La temática abordada fue *Nuevas formas de ver el espacio geográfico* con el aprendizaje esperado “Reconoce la importancia de las tecnologías aplicadas al manejo de información geográfica”. El texto fue recuperado de las páginas 35 y 36 del libro de texto de Geografía (Figura 25).

Figura 25

Texto de Geografía



Nota. Texto recuperado del libro de texto de Geografía de sexto grado (SEP, 2019c, pp. 35-36).

7.1 Selección del propósito

Como parte inicial, los alumnos leyeron el título del texto y comentaron cuál consideraban que era el propósito de leerlo. Escribí en el pizarrón los propósitos que mencionaban, los cuales fueron: saber cuáles son las tecnologías que tenemos, saber los beneficios de las tecnologías, saber usar las tecnologías, mantenernos informados y actualizados. Ordenamos jerárquicamente los propósitos de acuerdo con las veces que se repitieron:

1. Saber cuáles son las tecnologías que tenemos.
2. Mantenernos actualizados e informados.
3. Saber usar las tecnologías.
4. Saber los beneficios de las tecnologías.

7.2. Lectura panorámica

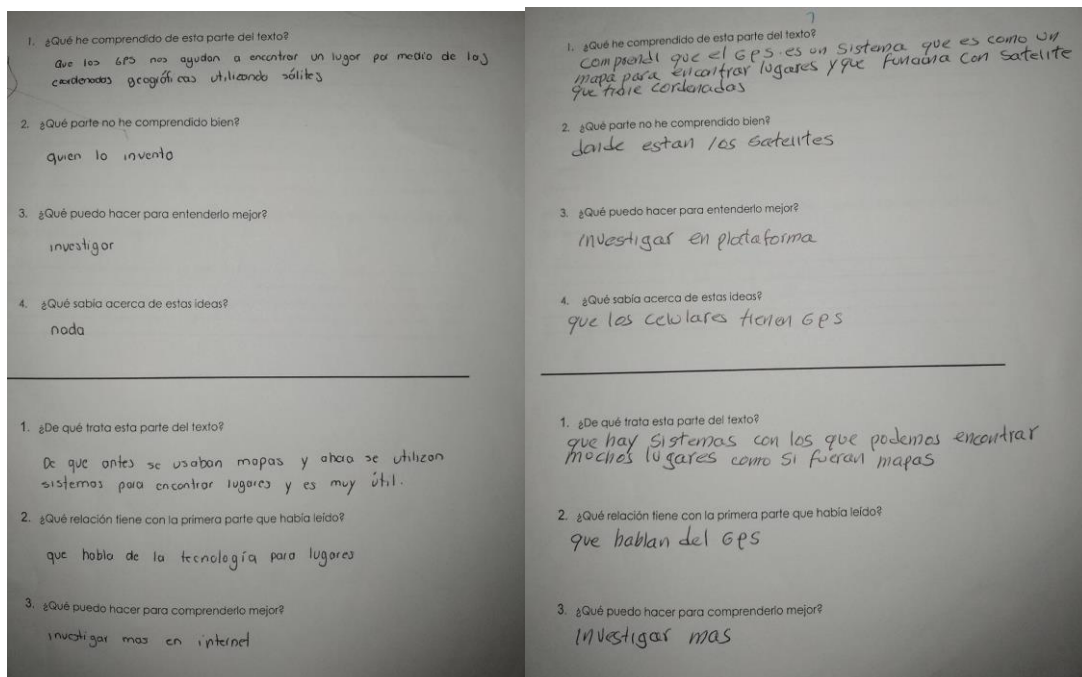
Después de jerarquizar y seleccionar el propósito, observaron el texto y las imágenes que lo acompañan, luego lo leyeron de manera general. Esta ocasión no observé que algún alumno leyera siguiendo con el dedo o un lapicero, ni escuché leer en voz baja a alguno de ellos.

7.3 Lectura con auto preguntas

Al finalizar, entregué a cada uno la papeleta con las preguntas que debían realizarse a sí mismos durante la lectura. Primero leyeron el primer párrafo del texto que corresponde a la página 35 del libro de texto y, con esa información, respondieron la primera sección de preguntas. Al concluir, leyendo el resto del texto y contestaron la segunda sección de preguntas (Figura 26).

Figura 26

Ejemplos de respuestas primera sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 8 de noviembre de 2022 [Fotografía].

Quince alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, copiando algún párrafo del texto, catorce contestaron de manera muy breve, pero sin copiar y cuatro la respondieron de manera amplia y sin copiar.

Referente a la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, los treinta y tres alumnos respondieron dando a conocer sus dudas.

Así mismo, en la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, siete respondieron leerlo otra vez, dieciocho investigar más en otras fuentes, cinco subrayar lo más importante, uno anotó no distraerse y dos escribieron realizar un mapa mental o esquema.

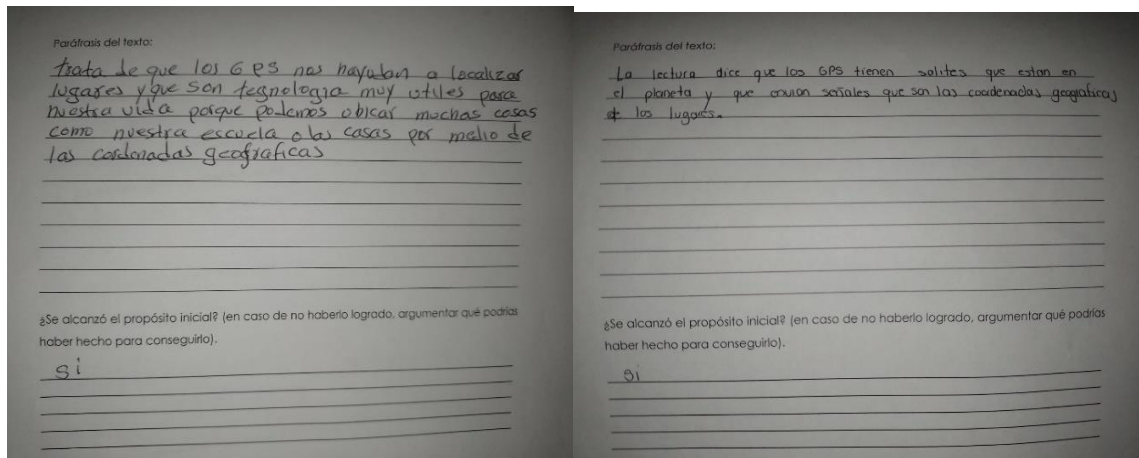
Las respuestas a la pregunta ¿qué sabía acerca de estas ideas?, muestran que veintiún alumnos ya tenían algunas ideas previas sobre el texto y doce desconocían la temática del escrito.

7.4 Paráfrasis del texto

Al finalizar las preguntas, realizaron una paráfrasis del texto. Sus escritos mostraron que doce alumnos copiaron algún párrafo del escrito, quince escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones y seis realizaron una paráfrasis de cinco o más renglones (Figura 27).

Figura 27

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 8 de noviembre de 2022 [Fotografía].

Al terminar, contestaron la última pregunta donde argumentaron si se alcanzó el propósito o no, el 94% respondió que sí y el 6% contestó que no. Las razones que mencionaron los alumnos fueron:

1. El título no mencionaba que eran tecnologías sobre la ubicación.
2. El texto no menciona todas las tecnologías sobre la ubicación y tendrían que buscarlas en otras fuentes.

Reflexión de la acción

En este apartado presento los resultados parciales obtenidos en dos partes, primero acerca de la aplicación de la propuesta de acción y posteriormente de los resultados en cuanto a la efectividad de la misma.

Aplicación de la propuesta

a) Selección del propósito

En la primera aplicación de la estrategia, los alumnos presentaron dificultades para identificar el propósito de leer el texto; de los tres que mencionaron dos eran de tipo escolar: para aprender y para hacer algún trabajo. El otro fue: conocer las diferencias entre niños y niñas.

Por el contrario, en la última aplicación les fue más fácil encontrarle algún propósito a la lectura del texto, de los cuales destacan: saber cuáles son las tecnologías que tenemos, mantenernos actualizados e informados, saber usar las tecnologías y saber los beneficios de las tecnologías.

b) Lectura panorámica

Durante la primera aplicación del plan de acción fue necesario que les solicitara a los alumnos que observaran el texto y las imágenes o gráficas que contenía el texto. Para la última aplicación, observé que el grupo en su totalidad, al tener el texto en su posesión, lo observaron sin necesidad de que yo se los solicitara y entre compañeros de banca hacían comentarios sobre lo que observaron.

c) Lectura con auto preguntas

Esta fase fue la parte crucial de la propuesta de acción pues es en la que el alumno se vuelve consciente de su proceso de comprensión lectora. Primero les entregué la papeleta que incluía las preguntas que se realizarían a sí mismos durante y al finalizar la lectura, lo cual permitió que tuvieran la habilidad de

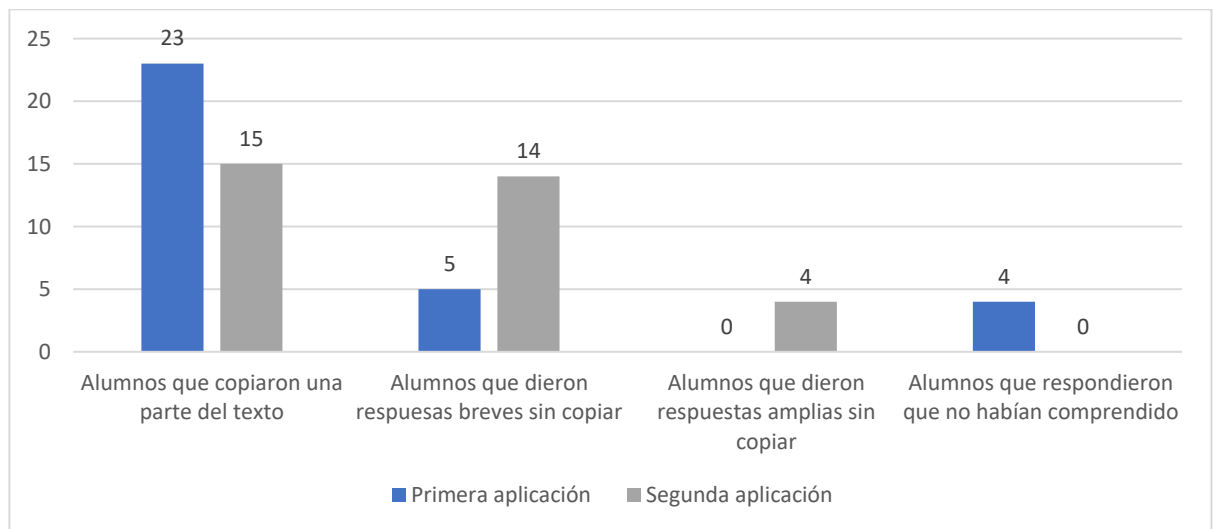
autocontrol de su comprensión, es decir, de su metacompreensión, que es donde el alumno conoce su proceso de comprensión para apropiarse del texto identificando qué comprendió, cuáles fueron los recursos que utilizó para comprender y en qué debe centrar su atención.

Los resultados mostraron que en la primera aplicación los alumnos tardaron más tiempo de lo que se esperaba ya que era su primer contacto con la propuesta, esto se vio favorecido en la última aplicación ya que el tiempo que tardaron en esta fase fue menor.

Así mismo, la cantidad de alumnos que solo copiaban alguna parte del texto para responder a las preguntas disminuyó considerablemente, pues en la primera aplicación fueron veintitrés los que copiaban una parte del texto y en la última aplicación solo quince lo hicieron (Figura 28).

Figura 28

Respuestas de ¿qué he comprendido de esta parte del texto?



Nota. Elaboración propia: noviembre de 2022.

Del mismo modo, se observó, en la figura anterior, que la cantidad de alumnos que dieron respuestas breves sin copiar aumentó de cinco a catorce. En la primera aplicación ningún alumno dio respuestas amplias sin copiar y en la última aplicación cuatro alumnos lo hicieron. Destaco también que en la última aplicación ningún alumno escribió que no había comprendido el texto, a diferencia de la primera aplicación donde cuatro dieron esa respuesta.

Sobre la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, en la última aplicación del plan de acción los alumnos respondieron con más técnicas que en la primera aplicación. En la primera solo respondían “investigar” o “leerlo otra vez”, a diferencia de la última aplicación donde respondieron “investigar más en otras fuentes”, “subrayar lo más importante”, “no distraerse al leer” y “realizar un mapa mental o esquema”.

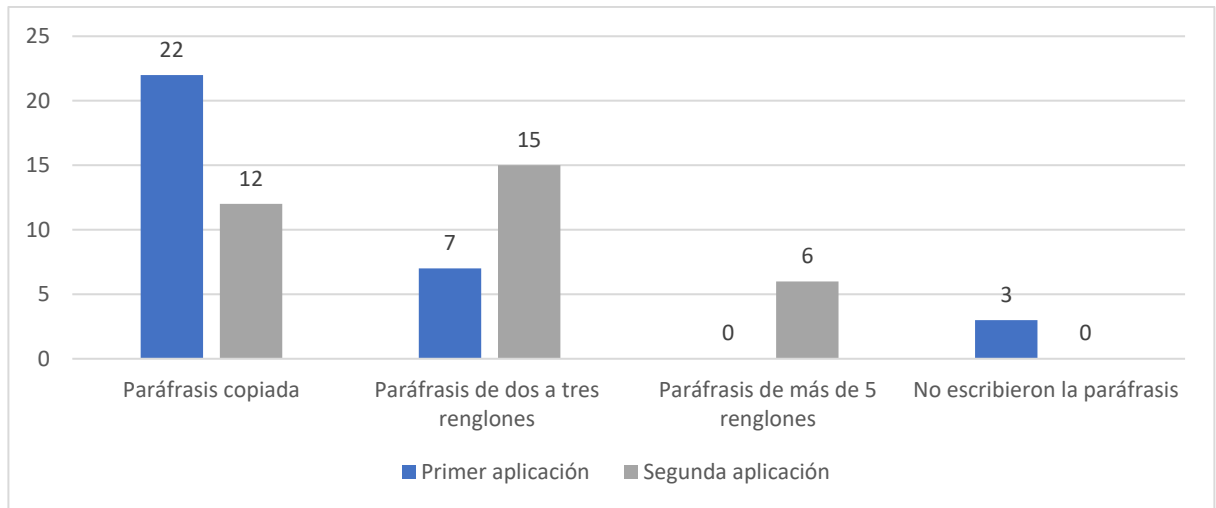
Observé que no se realizaba la técnica que anotaban en la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, únicamente se dejaba por escrito, por lo cual sería pertinente agregar una fase más donde el alumno realice la acción que propone para comprender mejor.

d) Paráfrasis del texto

En la primera aplicación, los alumnos desconocían qué era y cómo se realizaba una paráfrasis, por lo cual lo expliqué en clase durante dos aplicaciones seguidas.

Figura 29

Resultados de la paráfrasis del texto



Nota. Elaboración propia: noviembre de 2022.

Observé que al principio les costaba mucho trabajo redactar una paráfrasis, en la primera aplicación veintidós alumnos copiaron algún párrafo del texto, siete escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones y tres no la elaboraron (Figura 29).

En la última aplicación sus escritos mostraron que la cantidad de alumnos que copiaron disminuyó a doce y, en su lugar, aumentó a quince los que escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones y seis realizaron una de cinco o más renglones.

Al concluir la paráfrasis los alumnos debían contestar si se llegó al propósito o no, en la primera aplicación 72% respondió que sí y 28% contestó que no, por el contrario, en la última aplicación el 94% respondió que sí y el solo 6% contestó que no.

Lo anterior se refleja también en las observaciones hechas durante la evaluación intermedia de la comprensión lectora donde se aprecian sus logros obtenidos.

Tabla 7*Comparación de la amplitud de las respuestas de los alumnos*

N.P	Evaluación diagnóstica	Evaluación intermedia
1	Respuestas cortas	Respuestas amplias
2	Respuestas cortas	Respuestas amplias
3	Respuestas cortas	Respuestas cortas
4	Respuestas cortas	Respuestas amplias
5	Respuestas cortas	Respuestas amplias
6	Respuestas amplias	Respuestas amplias
7	Respuestas cortas	Respuestas cortas
8	Respuestas cortas	Respuestas amplias
9	Respuestas cortas	Respuestas cortas
10	Respuestas cortas	Respuestas cortas
11	Respuestas cortas	Respuestas cortas
12	Respuestas cortas	Respuestas cortas
13	Respuestas amplias	Respuestas amplias
14	Respuestas cortas	Respuestas cortas
15	Respuestas cortas	Respuestas cortas
16	Respuestas cortas	Respuestas amplias
17	Respuestas cortas	Respuestas cortas
18	Respuestas cortas	Respuestas amplias
19	Respuestas cortas	Respuestas cortas
20	Respuestas cortas	Respuestas amplias
21	Respuestas cortas	Respuestas amplias
22	Respuestas cortas	Respuestas cortas
23	Respuestas amplias	Respuestas amplias
24	Respuestas cortas	Respuestas cortas
25	Respuestas cortas	Respuestas amplias
26	Respuestas cortas	Respuestas cortas
27	Respuestas cortas	Respuestas cortas
27	Respuestas cortas	Respuestas amplias
29	Respuestas amplias	Respuestas amplias
30	Respuestas amplias	Respuestas amplias
31	Respuestas cortas	Respuestas cortas
32	Respuestas cortas	Respuestas cortas
33	Respuestas amplias	Respuestas amplias
34	Respuestas cortas	Respuestas amplias
35	Respuestas amplias	Respuestas amplias
36	Respuestas cortas	Respuestas cortas

Nota. Elaboración propia: noviembre de 2022.

En la evaluación de diagnóstico sólo siete alumnos consiguieron dar respuestas completas, lo cual sugiere que podía haber algunas dificultades o lagunas en sus habilidades de comprensión en esa etapa. Sin embargo, en la evaluación intermedia, el número de alumnos que proporcionaron respuestas completas aumentó a dieciocho. Esto indica un progreso o mejora de sus capacidades de comprensión a lo largo del tiempo gracias a la aplicación de la propuesta, ya que más alumnos fueron capaces de captar el texto adecuadamente.

Tabla 8

Comparación de las formas de leer de los alumnos

N.P	Cómo lee	Cómo lee
1	En silencio	En voz alta lentamente. Hace una pausa después del título y después de cada sección
2	En silencio	En silencio siguiendo la lectura con el dedo
3	En voz alta	En voz alta con fluidez
4	En voz alta	En voz alta
5	En voz alta y con fluidez	En voz alta. Se detiene en el tercer párrafo, se pregunta a sí mismo, vuelve a leer y expresa: Ah, ya
6	En silencio, se detiene a preguntarse a sí misma en algunas ocasiones	En silencio, en el segundo párrafo pregunta: ¿si tengo una duda puedo volver a leerlo?
7	En silencio	En silencio y una segunda vez en voz baja
8	En voz alta	En voz alta, pregunta ¿qué es mega polis?, al darle la respuesta expresa: Ah, y continúa leyendo
9	En silencio	En silencio
10	En voz alta	En voz alta
11	En voz alta	En silencio siguiendo con el dedo la lectura
12	En voz alta	En silencio
13	En voz alta con rapidez, se detiene en las palabras que desconoce y se pregunta a ella misma.	En voz alta con rapidez, se detiene en las palabras que desconoce y se pregunta a ella misma.
14	En voz alta	En silencio
15	En silencio	En silencio
16	En voz alta	En silencio
17	En silencio	En silencio
18	En voz alta	En voz alta
19	En voz alta	En voz alta
20	En voz alta siguiendo la lectura con el dedo	En voz alta
21	En voz alta con fluidez	En voz alta volviendo a leer las palabras donde se trababa
22	En silencio	En silencio
23	En voz alta, y omite algunas letras. Se pregunta a ella misma durante la lectura.	En voz alta. Se pregunta a ella misma durante la lectura.
24	En silencio.	En silencio.
25	En voz alta	En voz alta, se detiene en algunas palabras y pregunta ¿qué es mega polis?
26	En voz alta	En voz alta
27	En voz alta	En voz alta
27	En voz alta	En voz alta
29	En silencio, se detiene y se pregunta ¿cómo? y continua con la lectura	En silencio, se detiene en el párrafo 3 y se pregunta ¿cómo? y continua con la lectura
30	En silencio.	En voz alta
31	En voz alta y lento	En voz alta y lento
32	En voz alta con rapidez	En voz alta con rapidez
33	En voz alta. Lento.	En silencio
34	En silencio	En silencio
35	En voz alta siguiendo la lectura con el lápiz. Mientras lee se confunde y dice ¿cómo?, vuelve a leer y retoma la lectura.	En voz alta, lee el título y expresa: "ah ya, a ver", lee la primera parte y se detiene mostrándose, pensando y continúa leyendo, realizando lo mismo en cada apartado.
36	En voz alta	En voz alta

Nota. Elaboración propia: noviembre de 2022.

En la evaluación de diagnóstico diez alumnos optaron por leer en silencio, mientras que veinte prefirieron leer en voz alta. Además, seis utilizaron estrategias como preguntar o subrayar mientras leían. Estas estrategias indicaron que estos participaron activamente en el proceso de lectura y emplearon técnicas para mejorar su comprensión. En la evaluación intermedia mejoró la cifra de alumnos que emplearon técnicas ya que trece utilizaron

técnicas como el cuestionamiento o el subrayado. Esto indicó que más alumnos de la evaluación intermedia adoptaron estas estrategias adicionales, lo que sugiere un avance en sus habilidades de comprensión lectora y en su capacidad para emplear técnicas de lectura eficaces.

Tabla 9

Comparación de las veces que leyeron los alumnos

N.P	Cuántas veces	Cuántas veces
1	Una vez de corrido	Una vez de corrido
2	Una vez de corrido	Una vez de corrido
3	Una vez de corrido	Una vez de corrido, y una más para localizar visualmente la pregunta 6
4	Una vez de corrido	Una vez de corrido y una más para localizar visualmente la pregunta 6
5	Una vez de corrido	Una vez de corrido
6	Una vez de corrido	Una vez de corrido
7	Una vez de corrido	Dos veces, una en silencio y otra en voz baja
8	Una vez de corrido	Una vez de corrido
9	Una vez de corrido	Una vez de corrido
10	Una vez de corrido	Una vez de corrido
11	Una vez de corrido	Una vez de corrido
12	Una vez de corrido	Una vez de corrido
13	Una vez de corrido	Una vez de corrido
14	Una vez de corrido	Una vez de corrido
15	Una vez de corrido	Una vez de corrido
16	Una vez de corrido	Una vez de corrido
17	Una vez de corrido	Una vez de corrido
18	Una vez de corrido	Una vez de corrido
19	Una vez de corrido	Una vez de corrido
20	Una vez de corrido	Una vez de corrido
21	Una vez de corrido	Una vez de corrido
22	Una vez de corrido	Una vez de corrido
23	Una vez visualmente y una vez de corrido	Una vez visualmente y una vez de corrido
24	Una vez de corrido	Una vez de corrido
25	Una vez de corrido	Una vez de corrido
26	Una vez de corrido	Una vez de corrido y una más para localizar la respuesta de la pregunta 7
27	Una vez de corrido	Una vez de corrido
27	Una vez de corrido	Una vez de corrido
29	Una vez de corrido.	Una vez de corrido.
30	Una vez de corrido	Una vez de corrido
31	Una vez de corrido	Una vez de corrido
32	Una vez de corrido	Una vez de corrido
33	Una vez de corrido	Una vez de corrido
34	Una vez de corrido	Una vez de corrido
35	Primero lee el título una vez, y después lo vuelve a leer junto con el resto del texto.	Primero lee el título una vez, lo lee completo deteniéndose en cada apartado. Y lee otra vez durante las preguntas para localizar la pregunta 7
36	Una vez de corrido	Una vez de corrido

Nota. Elaboración propia: noviembre de 2022.

En la evaluación diagnóstica la mayoría de los alumnos, concretamente treinta y cuatro, leyeron el texto una vez seguida, implica que leyeron el texto de principio a fin sin repasar ninguna sección. Por otro lado, sólo dos alumnos emplearon la técnica de lectura de leer el texto más de una vez, lo que indica que reconocían el valor de la relectura para mejorar su comprensión del texto. El número de

alumnos que leyeron el texto más de una vez aumentó de dos a seis en la evaluación intermedia, esto sugiere que un mayor número comenzó a utilizar la técnica de relectura. Este cambio indicó un reconocimiento entre los alumnos de que leer el texto varias veces puede contribuir a mejorar la comprensión y a profundizar en él.

Tabla 10

Comparación de lo que hacen con el texto los alumnos

N.P	Qué hace con el texto	Qué hace con el texto
1	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo entrega
2	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo deja boca abajo
3	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo entrega
4	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo entrega
5	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo sostiene mientras responde
6	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo
7	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo deje y lo deja sobre la mesa
8	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo deja boca abajo
9	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo entrega
10	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa
11	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo entrega
12	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa
13	Lo lee y deja frente a ella	Lo lee y deja frente a ella
14	Lo lee y deja frente a ella	Lo deja sobre la mesa
15	Lo lee y deja frente a ella	Lo lee y deja frente a ella
16	Lo lee y deja frente a el	Lo lee y deja frente a el
17	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja boca abajo
18	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa
19	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo sostiene mientras responde
20	Lo lee y lo deja frente a ella.	Lo lee y lo entrega
21	Lo lee y lo deja frente a el	Lo lee y lo entrega
22	Lo lee y lo deja frente a ella.	Lo lee y lo deja frente a ella.
23	Lo lee y lo deja frente a ella.	Lo lee y lo deja boca abajo
24	Lo lee y lo deja frente a el	Lo lee y lo deja frente a el
25	Lo lee y lo deja frente a ella	Lo lee y lo entrega
26	Lo lee y lo deja frente a ella	Lo lee y lo deja frente a ella
27	Lo lee y lo deja frente a ella	Lo lee y lo deja frente a ella
27	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa
29	Lo lee y lo deja frente a el	Lo lee y lo deja boca abajo
30	Lo lee y lo deja frente a el	Lo lee y lo deja boca abajo
31	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo sostiene mientras responde
32	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo
33	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo
34	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa
35	Lo lee y lo sujeta en sus manos	Lo lee y lo entrega
36	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa

Nota. Elaboración propia: noviembre de 2022.

En la primera aplicación cinco alumnos optaron por mantener el texto en su poder mientras respondían a las preguntas, lo cual sugiere que confiaban en tener acceso directo al texto para remitirse a información o pasajes específicos mientras formulaban sus respuestas. Sin embargo, en la evaluación intermedia, el número de alumnos que mantuvieron el texto en sus manos disminuyó a tres.

Esto indica que menos sintieron la necesidad de aferrarse físicamente al texto mientras respondían a las preguntas. Esto gracias al desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora, lo que les permitió interiorizar y recordar la información necesaria sin necesidad de referirse directamente al texto.

Tabla 11

Comparación de la forma en que responden preguntas

N.P	Cómo responde las preguntas	Cómo responde las preguntas
1	Con nerviosismo buscando las respuestas en el texto	Con seguridad
2	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad agregando sus conocimientos previos
3	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad
4	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad
5	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
6	Con seguridad, y rapidez, solo duda en la pregunta 3.	Con seguridad
7	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios buscando las respuestas en el texto
8	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad agregando sus conocimientos previos
9	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios
10	Con seguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad
11	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con inseguridad y distraído
12	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto
13	Con nervios y rápidamente	Con nervios y rápidamente
14	Con seguridad, busca las respuestas en el texto.	Con seguridad
15	Con inseguridad, busca las respuestas en el texto.	Con inseguridad, busca las respuestas en el texto
16	Con seguridad, busca las respuestas en el texto.	Con seguridad
17	Con inseguridad, busca las respuestas en el texto.	Con seguridad
18	Con inseguridad	Con seguridad
19	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con inseguridad pidiendo que se le repita la pregunta 5
20	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad
21	Con inseguridad	Con seguridad
22	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios buscando las respuestas en el texto
23	Con seguridad, solo duda en la pregunta 6.	Con seguridad
24	Buscando las respuestas en el texto y con sus experiencias	Buscando las respuestas en el texto
25	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad sin ver la hoja
26	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios buscando las respuestas en el texto
27	Con seguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad buscando las respuestas en el texto
27	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad agregando sus conocimientos previos
29	Duda en algunas preguntas.	Con seguridad
30	Con seguridad y rapidez.	Con seguridad y agregando juicios de valor en la pregunta 1.
31	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios buscando las respuestas en el texto
32	Con seguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad buscando las respuestas en el texto
33	Con seguridad, con rapidez.	Con seguridad y con rapidez.
34	Con seguridad buscando las respuestas en el texto.	Con seguridad y agregando sus conocimientos previos.
35	Con duda, localiza visualmente la respuesta de la pregunta 6.	Con seguridad y agrega juicios de valor.
36	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto.	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto.

Nota. Elaboración propia: noviembre de 2022.

Diez alumnos demostraron confianza en sus respuestas de comprensión lectora, esto sugiere que se sentían seguros de su comprensión del texto y eran capaces de dar respuestas con convicción. Sin embargo, en la evaluación intermedia el número que respondió con confianza aumentó a veintidós. Lo cual indica que estos alumnos habían mejorado sus habilidades de comprensión lectora, lo que

les permitía sentirse más seguros de sus respuestas y de su comprensión del texto.

Lo anterior se demuestra también en Couoh, Camara y May (2021), con la ponencia denominada *Metacognición: Estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria*, donde identifican y analizan las estrategias basadas en la metacognición para favorecer la comprensión lectora y concluyen que se obtienen resultados satisfactorios en la comprensión lectora cuando los alumnos toman conciencia de las técnicas que les permitan adquirir, manipular y recuperar la información de los textos que leen.

Resultados de la propuesta

Los resultados de la evaluación intermedia de la comprensión lectora y su comparación con los de la evaluación diagnóstica son los siguientes.

Figura 30

Comparación de niveles de comprensión lectora



Nota. Elaboración propia: noviembre de 2022.

Las gráficas anteriores sobre los niveles de comprensión lectora según Pinzas (como se citó en Macay y Véliz, 2019), muestran que el porcentaje de alumnos que se encuentran en el nivel literal disminuyó 30%, en nivel inferencial aumentó 25% y en el nivel crítico aumentó al 5%, es decir que más de la mitad del grupo comprenden más allá de lo que está explícito en el texto.

Tabla 12*Comparación de niveles de comprensión lectora*

N.P	Nivel de comprensión lectora inicial	Nivel de comprensión lectora intermedia
1	Literal	Inferencial
2	Literal	Inferencial
3	Literal	Literal
4	Literal	Literal
5	Literal	Literal
6	Inferencial	Inferencial
7	Literal	Literal
8	Literal	Inferencial
9	Literal	Literal
10	Literal	Inferencial
11	Literal	Literal
12	Literal	Literal
13	Literal	Inferencial
14	Literal	Inferencial
15	Literal	Literal
16	Inferencial	Inferencial
17	Literal	Inferencial
18	Literal	Inferencial
19	Literal	Literal
20	Literal	Inferencial
21	Literal	Inferencial
22	Literal	Literal
23	Inferencial	Inferencial
24	Literal	Literal
25	Literal	Literal
26	Literal	Literal
27	Literal	Inferencial
28	Literal	Inferencial
29	Inferencial	Inferencial
30	Inferencial	Crítico
31	Literal	Literal
32	Literal	Literal
33	Inferencial	Inferencial
34	Inferencial	Inferencial
35	Inferencial	Crítico
36	Literal	Literal

Nota. Elaboración propia: noviembre de 2022.

La comparación de niveles de comprensión lectora permite identificar de manera precisa que doce alumnos transitaron de un nivel literal a un nivel inferencial. De los ocho alumnos que inicialmente tenían un nivel de comprensión lectora inferencial, dos aumentaron a un nivel crítico, y dieciséis alumnos no mostraron un incremento de su comprensión lectora manteniéndose en el nivel literal.

Algunas investigaciones recientes como la de Míguez (2021), en su tesis *Habilidades cognitivas y meta comprensión lectora en lengua española. Estudio del alumnado de educación primaria de entre 8 y 11 años*, afirman la existencia

de una relación significativa entre las habilidades de comprensión lectora y la meta comprensión, señalando que son clave en su correcto desarrollo lector.

Por su parte, Rodríguez, Calderón, Leal, y Arias (2016), en su artículo *Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia*, también mostraron aumento en las puntuaciones en comprensión lectora y los alumnos manifestaron que incorporaron como rutina a las actividades de planeación, verificación y evaluación al buscar comprender textos y el uso de auto preguntas como herramienta principal en ellas, concluyen que el efecto potenciador que el desarrollo de las habilidades metacomprendivas genera en el proceso comprensivo lector permite proponerlas como un puente entre los diferentes niveles que componen la comprensión lectora.

Del mismo modo, Neri (2018), en su trabajo de investigación *Desarrollo de habilidades de meta comprensión lectora a través de la implementación de análisis de casos en alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Tlacaehel*, aplica estrategias de metacomprensión que promueven el desarrollo de la comprensión lectora, mostrando que los alumnos comenzaron a tomar conciencia y a reflexionar lo que leen con dichas estrategias, concluyendo que el uso de estrategias metacomprendivas mejoró la comprensión lectora de alumnos de sexto grado de primaria, además comenzaron a desarrollar habilidades meta cognitivas.

Capítulo 4

Segundo ciclo de acción

El capítulo incluye los ajustes a la propuesta de acción inicial, donde argumento la razón de algunos cambios con la finalidad de mejorar la aplicación del segundo ciclo de acción, describo de manera precisa las seis experiencias de la aplicación de la propuesta de acción con sus ajustes y realizo la reflexión de la acción, donde muestro valiosos resultados obtenidos de su aplicabilidad, practicidad y funcionalidad.

Ajustes a la propuesta de acción

Durante el primer ciclo de acción apliqué una propuesta de cuatro fases para fortalecer la comprensión lectora mediante la metacompreensión. Con base en la evaluación realizada en noviembre de 2022, se aprecia un avance significativo en la comprensión lectora: la mayoría del grupo mostró avance en comparación con la evaluación diagnóstica.

Sin embargo, para alcanzar niveles más altos de comprensión lectora, consideré oportuno realizar algunos ajustes al plan de acción y agregar una etapa más de lectura estratégica, pues las paráfrasis de los alumnos mostraban solo una reconstrucción del texto sin llegar a la comprensión de lo implícito o a una apropiación del texto. La nueva propuesta de acción encaminada a fortalecer la comprensión lectora mediante la metacompreensión quedó conformada por cinco fases:

- a) Selección del propósito
- b) Lectura panorámica
- c) Lectura con autopreguntas
- d) Lectura estratégica
- e) Paráfrasis del texto

a) Selección del propósito

En la primera fase se selecciona el propósito de la lectura del texto mediante una lluvia de ideas, donde los alumnos mencionan alguna intención por la cual leer el texto. Las ideas propuestas por los alumnos se escriben en el pizarrón.

Díaz (1998, como se citó en Couoh, Camara y May, 2021) “señala que establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso” (p. 5). Por lo anterior, es de suma importancia materializar sus pensamientos mediante la escritura en el pizarrón, para que el lector, en este caso el alumno, visualice y sea consciente de la meta a lograr.

Posteriormente, se leen los propósitos de forma colectiva, se identifican los que más se repiten y se jerarquizan. Se selecciona el que haya tenido más menciones o en caso de un empate entre varios, se elige uno de ellos por consenso. Torres y Prado (2019) mencionan que durante este proceso de establecimiento del objetivo se fomenta una lectura activa, que es lo que se requiere que el alumno logre, que interactúe con el texto partiendo de un propósito y, en virtud de ello, le dé sentido a lo que va a leer.

Establecer un propósito es relevante porque leer con sentido y con un objetivo incrementa la motivación al leer, pues una de las formas en que podemos ayudar a los alumnos a implicarse en la lectura, según Solé (2010), consiste en ofrecer buenas razones para leer, así mismo enuncia que “los lectores más motivados leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad” (p. 5). La fase de selección del propósito se ubicaría en la dimensión de planificación planteada por Paz (2019), pues corresponde a “las estrategias dirigidas específicamente hacia un objetivo” (p.45).

b) Lectura panorámica

En esta etapa los alumnos leen de manera general y superficial el texto sin detenerse ni profundizar en el contenido, pero sí deben “observar títulos y subtítulos; gráficos, tablas y diagramas; notas introductorias; y resúmenes” (Torres y Prado, 2019, p.3), ya que estos elementos sirven para captar la esencia del texto.

Dentro de las bondades de la lectura panorámica se encuentra que el lector puede discernir la información de manera visual en el texto. Se puede decir que “comprendemos en función del texto, de su estructura, contenido, claridad y coherencia, y comprendemos también en función de nuestros conocimientos previos y disposición emocional” (Solé, 2010, p. 22). Esta fase constituye su primer acercamiento al texto, lo que le proporciona una visión general del mismo.

c) Lectura con auto preguntas

Esta fase es la parte crucial de la propuesta de acción pues es en la que el alumno se vuelve consciente de su proceso de comprensión lectora. Primero se les entrega la papeleta que incluye las preguntas que se realizarán a ellos mismos durante y al finalizar la lectura.

Las autopreguntas llevan a los alumnos a “activar el conocimiento previo por medio de las inferencias y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de lectura” (Cough, Camara y May, 2021, p. 5). Estas permiten que el lector tenga la habilidad de autocontrol de su comprensión, es decir, de su metacompreensión, donde el alumno conoce su proceso de comprensión para apropiarse del texto identificando qué comprendió, cuáles fueron los recursos que utilizó para comprender y en qué debe centrar su atención.

En esta fase el alumno lee en silencio y con detenimiento los primeros dos párrafos del texto y al terminar se hace las siguientes preguntas: ¿Qué he

comprendido de esta parte del texto?, ¿qué parte no he comprendido bien?, ¿qué puedo hacer para entenderlo mejor?, y ¿qué sabía acerca de estas ideas?

Mediante estas preguntas se trabaja la metacompreensión ayudando a que los alumnos “asuman progresivamente el control sobre el proceso que llevan a cabo mientras leen, y a que puedan modificarlo, pedir ayuda si es necesario, o emprender acciones que favorezcan la comprensión” (Solé, 2010, p. 22).

Posteriormente los alumnos continúan con la lectura y al finalizar de leer el texto se realiza las siguientes preguntas: ¿De qué trata esta parte del texto?, ¿qué relación tiene con la primera parte que había leído?, ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?

Lo anterior se sustenta en que “para lograr el fin último de la lectura que es la comprensión, el lector debe asumir la reflexión de su propio acto de leer, tener presente la finalidad de este y establecer relaciones intertextuales para ampliar su marco de referencia” (Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020, p. 213), si bien es necesario relacionar lo que se sabe con el texto, también lo es tomar conciencia hasta qué punto se comprende y de qué manera alcanzar la comprensión, pues, como lo mencionan Puente (s/f) y Muijselaar et al. (2017, como se citó en Míguez, 2021),

quienes poseen una mala comprensión lectora no se dan cuenta de que no comprenden la información que transmite el texto y no llevan a cabo ningún tipo de estrategia que les permita mejorar su comprensión, no pueden hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos mientras leen y carecen de flexibilidad a la hora de adaptar su nivel de procesamiento y sus conocimientos previos a tareas lectoras de diversa complejidad. (p. 134)

La fase de lectura con auto preguntas se ubicaría en la dimensión de supervisión planteada por Paz (2019), la cual implica “la adecuación de las estrategias en función de los propósitos, identificar los puntos principales del texto para

descubrir la idea principal, detectar los fallos de la lectura, tomar decisiones estratégicas para resolver el problema y hacerse preguntas relevantes durante la lectura” (p.45).

d) Lectura estratégica

En esta fase el alumno lee el texto y lleva a cabo acciones que identifica como necesarias para comprenderlo mejor, pues

[...] no basta que el alumno se dé cuenta que no entiende, necesita saber qué estrategias debe usar para entender y para aprender a aprender, reflexionando acerca de sus propios procesos mentales y deduciendo por sí mismo qué estrategias son más eficaces. (Baker,1989 como se citó en Torres y Prado, 2019, p.3)

Dicha acción se realiza después de responder la primera sección de auto preguntas. Para el desarrollo de esta fase los alumnos recuperan sus respuestas a la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, para identificar qué pueden hacer para comprender mejor el texto. Este proceso es individual y varía según las necesidades y características de cada alumno. En relación a esto, Solé (1993) señala que “cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente unas recetas ni seguimos al pie de la letra unas instrucciones, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos” (p. 4).

e) Paráfrasis del texto

En esta fase cada alumno escribe una paráfrasis del texto dando cuenta de su comprensión lectora en el apartado correspondiente de la papeleta. La paráfrasis es el producto que da cuenta del efecto de la metacompreensión en la comprensión lectora. Arreola y Coronado (2021) mencionan que la metacompreensión “es desarrollar la capacidad de comunicarse con el texto,

construir y reconstruir el mensaje, organizar y reorganizar la información, ser capaz de extraer de todo un libro un enunciado que lo explique” (p. 11).

De acuerdo con Torres y Prado (2019), esta etapa va a permitir que el alumno fije datos y conceptos utilizando sus propias palabras. Esta fase se ubicaría en la dimensión de evaluación plantada por Paz (2019) que “da cuenta de si ha comprendido o no el texto y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea” (p. 45).

Reconstrucción de la acción

La puesta en marcha del segundo ciclo de acción la realicé del 5 de diciembre de 2022 al 27 de enero de 2023. Al igual que el primer ciclo de acción, las actividades se llevaron a cabo en diversas asignaturas incluyendo la Estrategia de reforzamiento de los Aprendizajes (ERA), para ello se utilizaron textos expositivos, narrativos, científicos y literarios de los libros de texto y del volumen *Vamos más allá*.

1. Primera aplicación. Lectura de un artículo

La primera aplicación del segundo ciclo de acción la lleve a cabo el 5 de diciembre de 2022, en un horario de 9:30 a 10:00 horas, en el salón de clases, con la asistencia de 27 alumnos de los 36 que conforman el grupo. Utilicé copias de un artículo del volumen *Vamos más allá* que llevaba por título: *Cueva del Chiquihuite: el hallazgo en México que sugiere que en América había humanos 15,000 años antes de lo que se creía* (Figura 31).

Figura 31

Artículo de la cueva

Cueva del Chiquihuite: el hallazgo en México que sugiere que en América había humanos 15 000 años antes de lo que se creía

El descubrimiento de una cueva en el estado de Zacatecas, en el norte de México, dio un giro sorprendente a lo que se sabía sobre el momento en que los primeros seres humanos llegaron a América.

Hasta ahora se estimaba que los clovis, considerados los primeros pobladores del continente, habían llegado a él hace unos 13 500 años.

Pero las evidencias encontradas en la llamada cueva del Chiquihuite, a más de 2700 metros sobre el nivel del mar, sugieren que fue ocupada por personas hace aproximadamente entre 30 000 y 13 000 años.

Un estudio multidisciplinar, liderado por la Universidad Autónoma de Zacatecas y publicado este miércoles en la revista *Nature*, basó sus conclusiones en el análisis de restos de cientos de herramientas hechas con piedra, huesos de animal, plantas y sedimentos.

“Este es un sitio único; nunca antes habíamos visto algo así. La evidencia de las herramientas de piedra es muy, muy convincente. Y la datación, que es mi trabajo, es sólida”, le dijo a BBC News Tom Higham, profesor de la universidad británica de Oxford y participante en el estudio.

Sin embargo, algunos científicos pusieron en duda que las herramientas encontradas fueran realmente hechas por humanos y no creadas por algún proceso natural. [...]

¿Qué se pensaba hasta ahora?

El descubrimiento en Zacatecas cuestiona el hasta ahora consenso existente en que los

clovis habían sido el primer pueblo en llegar a América hace 11 000 o 13 000 años, aproximadamente.

Según las teorías más extendidas, estos humanos cruzaron un puente terrestre conocido como Beringia, que unía Siberia con Alaska durante la última glaciación y que desapareció bajo el agua cuando el hielo se derritió.

También a los clovis —en quienes estudios de ADN encontraron similitudes con los nativos americanos modernos— se atribuye el haber contribuido a la extinción de grandes mamíferos en la región, como el mamut y el mastodonte, debido a su caza.

Sin embargo, recuerda el editor de Ciencia de la BBC, Paul Rincon, esta teoría comenzó a ponerse en duda a finales del siglo pasado.

“En la década de 1980, surgieron pruebas sólidas de una presencia humana de 14 500 años en Monte Verde, Chile”, asegura.

“Y desde la década de 2000, otros asentamientos anteriores a los clovis han sido ampliamente aceptados, incluido Buttermilk Creek, de 15 500 años de antigüedad, en el centro de Texas”, agrega Rincon.

Sea como fuere, los hallazgos en Zacatecas podrían ser sólo el inicio de nuevos descubrimientos sobre cuándo realmente los humanos llegaron a América, según expertos.

“En Brasil, hay varios asentamientos donde tienes herramientas de piedra que me parecen robustas y datan de hace 26 000 o 30 000 años, fechas similares a las de la cueva de Chiquihuite”, explicó Higham.

272

Material exclusivamente digital y de uso gratuito.
Prohibida su reproducción.

Nota. Texto recuperado de *6° de primaria. Volumen 1. Vamos más allá. Cuaderno para estudiantes* (Tiempo Para la Educación S.C., 2021, p. 272).

1.1 Selección del propósito

Para iniciar, los alumnos leyeron el título del texto y con base en él participaron diciendo cuál consideraban que era el propósito de leerlo, los cuales organicé jerárquicamente de acuerdo a las veces que se repitieron quedando en el siguiente orden:

- Conocer la cueva del Chiquihuite.
- Saber desde cuando hay humanos.
- Reconocer nuestras raíces.

1.2 Lectura panorámica

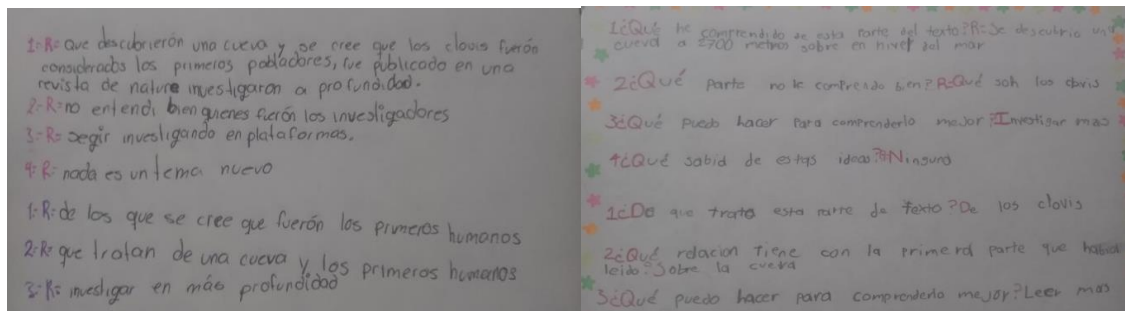
Posteriormente leyeron el texto de manera general, sin detenimiento y con velocidad; observé que tres alumnos leyeron el texto en voz baja, el resto lo hizo en silencio.

1.3 Lectura con autopreguntas

Después de leer con detenimiento la primera columna del texto respondieron las auto preguntas en una hoja blanca, pues no fotocopié en el salón de clases el formato de las autopreguntas debido a la falta de energía eléctrica. Escribí en el pizarrón la primera sección de preguntas que debían realizarse a sí mismos, sin embargo, no escribieron la pregunta en las hojas únicamente sus respuestas. Lo mismo se llevó a cabo con la segunda sección de preguntas que respondieron al finalizar de leer el texto (Figura 32).

Figura 32

Ejemplos de respuestas de la sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 5 de diciembre de 2022 [Fotografía].

Seis alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, copiando algún párrafo o renglón del texto, diecisiete contestaron de manera muy breve, pero sin copiar y cuatro la respondieron de manera amplia y sin copiar.

Referente a la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, veinte alumnos respondieron dando a conocer sus dudas y siete señalan que todo les ha quedado claro.

Así mismo, en la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, doce respondieron leerlo otra vez; nueve, investigar más en otras fuentes; tres, no

distraerse; uno anotó subrayar lo más importante; y dos escribieron realizar un mapa mental o esquema.

Las respuestas a la pregunta ¿qué sabía acerca de estas ideas?, muestran que cuatro alumnos ya tenían algunas ideas previas sobre el texto y veintitrés desconocían la temática del escrito.

1.4 Lectura estratégica

Esta etapa se realizó después de leer la primera columna del texto y de contestar la primera sección de preguntas. Para ello llevaron a cabo la acción que escribieron como respuesta a la pregunta tres, la cual es: ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor? Dichas acciones fueron:

- Leerlo otra vez.
- Investigar más en otras fuentes
- No distraerse.
- Subrayar lo más importante.
- Realizar un mapa mental o esquema.

Se tuvieron dificultades para llevar a cabo la acción de investigarlo en otras fuentes ya que sus libros de texto no tenían información sobre las cuevas y no había acceso a la biblioteca del aula, por lo que eligieron otra acción alternativa para comprender mejor el texto como leerlo otra vez o subrayarlo. Un alumno se acercó a mí y me preguntó qué significaba “BBC”, y otra alumna me solicitó que le explicara el quinto párrafo (Figura 33).

Figura 33

Alumna preguntando a la docente



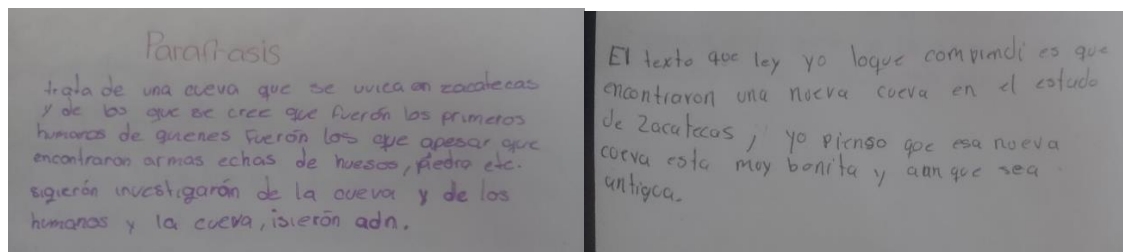
Nota. Toma propia, 5 de diciembre de 2022 [Fotografía].

1.5 Paráfrasis del texto

Al concluir la lectura estratégica, realizaron una paráfrasis, nueve alumnos copiaron algún párrafo del escrito, diez escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones, siete realizaron una paráfrasis de cinco o más renglones y una realizó una paráfrasis de cuatro renglones añadiendo comentarios acerca de las cuevas (Figura 34).

Figura 34

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 5 de diciembre de 2022 [Fotografía].

2. Segunda aplicación. Lectura de un texto expositivo

Lleve a cabo la segunda aplicación el 7 de diciembre de 2022, en un horario de 9:00 a 10:00 horas, en el salón de clases, asistieron 30 alumnos de los 36 que forman el grupo. Para esta aplicación les entregué copia de un texto del volumen *Vamos más allá* que llevaba por título: *Américo Vespucio* (Figura 35).

Figura 35

Texto Américo Vespucio

Américo Vespucio

Nuestros continentes tomaron el nombre del navegante italiano Américo Vespucio, en vez de Cristóbal Colón. ¿Pero por qué? ¿Quién era Américo Vespucio y qué fue lo que hizo?

Vespucio era un mercader italiano, nacido en Florencia, en 1454, y empleado por la casa ducal de los Medici, quienes lo enviaron a supervisar su astillero en el puerto de Sevilla. Esto fue en la época en que Colón emprendió su primer viaje, supuestamente a la India. De hecho, Vespucio se encargó de algunos de los preparativos del tercer viaje de Colón. Más tarde, Vespucio organizó su propio viaje en busca del pasaje que lo llevaría a la India, y que tanto había estudiado a Colón. Zarpó en 1499, siete años después del desembarque de Colón en las Antillas. Vespucio hizo dos viajes entre 1499 y 1501, y posiblemente un tercero en 1503.

Durante su primer viaje, Vespucio exploró la costa norte de Sudamérica, navegando hacia el sur, pasando más allá de la desembocadura del Amazonas. Dio nombres de lugares asiáticos, como "el golfo del Ganges", a las tierras y aguas que encontró. También mejoró notablemente las técnicas de navegación de la época. Incluso, durante este viaje, midió la circunferencia de la Tierra con un margen de error de 500 millas.

Mas el verdadero hallazgo sucedió en el segundo viaje, cuando se dio cuenta de que lo que veía no era la India, sino efectivamente un continente completamente nuevo. Verificó su observación al seguir la costa hasta llegar a 400 millas de Tierra del Fuego. Colón descubrió el Nuevo Mundo, pero fue Vespucio quien reconoció que era un mundo nuevo.

¿Y quién escribió el nombre "Américo" en los mapas? ¿El rey de España?... ¡El mismo Vespucio! No, no fue ninguno de ellos, sino un desconocido clérigo alemán y aficionado geográfico, llamado (Martín) Waldseemüller. Waldseemüller era socio en una academia literaria que en 1507 publicó una introducción a la cosmología. En este libro escribió sobre esta nueva tierra que Vespucio había explorado: "No veo razón alguna por la que se pudiera objetar a llamar a nuestro continente 'América', pues Américo fue su verdadero descubridor, un hombre de gran habilidad".

Y así quedó el nombre. Más tarde Waldseemüller tuvo dudas acerca del nombre que había acuñado para este mundo nuevo, mas no contó con la influencia del nuevo medio de la imprenta. Ya no había manera de deshacer lo que había quedado impreso. Cuando se descubrió una segunda masa de tierra al norte, se les dieron los nombres de Norteamérica y Sudamérica a los dos continentes. Y todo esto nos lleva a preguntarnos: ¿quién de verdad descubrió América en nombre de la Europa renacentista? ¿Fue la persona que por primera vez la descubrió o la persona que la reconoció por lo que era?

[...] Desde luego, es una pregunta sin respuesta. Colón, Vespucio, Leif Erikson y ese valiente asiático que por primera vez atravesó ese ribete de tierra que hoy es el estrecho de Bering. Todos descubrieron esta tierra. Vale que llamemos, con Waldseemüller, ¿por qué no llamamos "América"?

Adaptado de: John H. Lambert, "Américo Vespucio" trad. A. Rodríguez y J. Ojeda, *Figuras de un Imperio*, en: www.observatoriohistorico.org/revista, consultado el 1 de marzo de 2022.

Nota. Texto recuperado de *6° de primaria. Volumen 1. Vamos más allá. Cuaderno para estudiantes* (Tiempo Para la Educación S.C., 2021, p. 280).

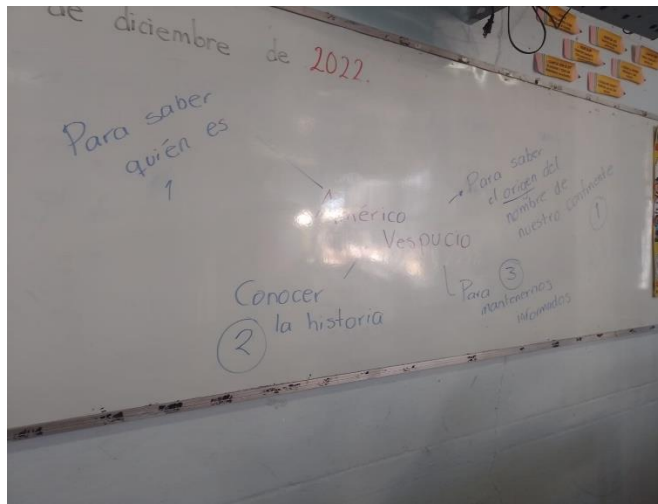
2.1 Selección del propósito

Los alumnos leyeron el título del texto y mencionaron cuál consideraban que era el propósito de leerlo, los organicé jerárquicamente en el pizarrón de acuerdo a las veces que se repitieron (Figura 36), dando lugar al siguiente orden:

1. Saber quién es.
2. Saber el origen del nombre de nuestro continente.
3. Conocer la historia.

Figura 36

Propósitos de leer el texto



Nota. Toma propia, 7 de diciembre de 2022 [Fotografía].

2.2 Lectura panorámica

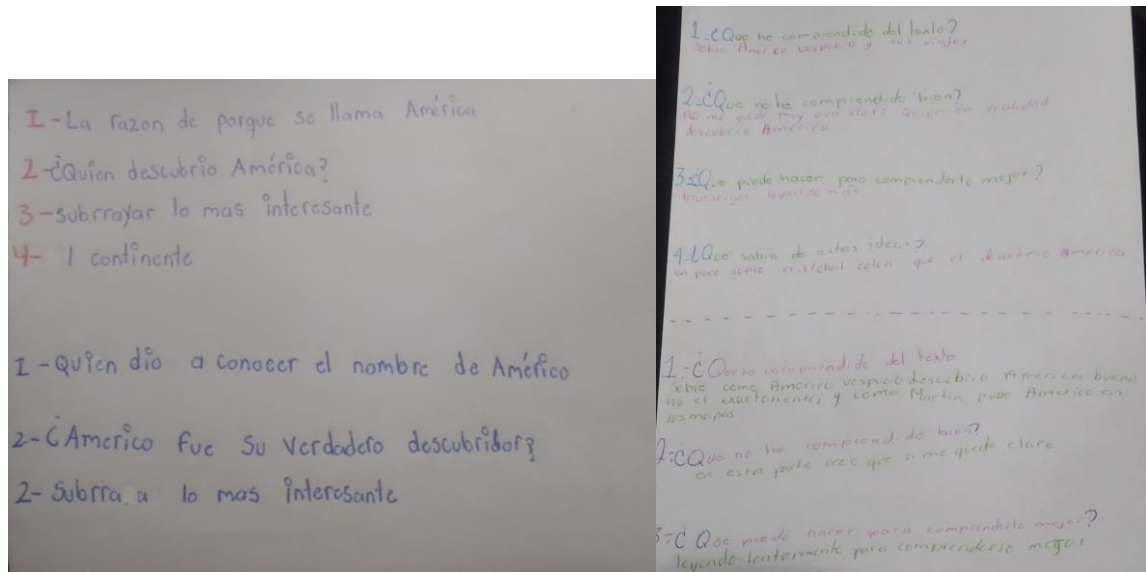
Después leyeron el texto de manera general, sin detenimiento y con velocidad; en esta ocasión observé que un alumno leyó el texto en voz baja, el resto lo hizo en silencio.

2.3 Lectura con autopreguntas

Después de leer con detenimiento los primeros cuatro párrafos del texto respondieron las auto preguntas. Nuevamente les entregué una hoja blanca y escribí en el pizarrón la primera sección de preguntas que debían realizarse a sí mismos. Algunos escribieron la pregunta en sus hojas y otros únicamente sus respuestas. Lo mismo se llevó a cabo con la segunda sección de auto preguntas que respondieron al terminar de leer el texto (Figura 37).

Figura 37

Ejemplos de respuestas de sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 7 de diciembre de 2022 [Fotografía].

Dos alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, copiando algún párrafo o renglón del texto y veintiocho contestaron de manera muy breve, pero sin copiar.

Referente a la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, veinticuatro alumnos respondieron dando a conocer sus dudas y seis anotaron que todo les había quedado claro. Cabe señalar que algunas de sus preguntas ya no eran sobre vocabulario o sobre el contenido explícito, sino que se empezó a despertar su curiosidad realizando preguntas como: ¿por qué le puso su nombre?, y ¿cómo se le ocurrió ponerle su nombre?

Así mismo, en la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, nueve respondieron leerlo otra vez; cinco, investigar más en otras fuentes; cinco, subrayar las ideas principales; dos, preguntarle a un adulto; uno anotó no distraerse; otro escribió que podría platicar sobre el tema con alguien más; y uno

más registró realizar un mapa mental o esquema; además seis alumnos escribieron dos acciones para comprenderlo mejor: leerlo otra vez e investigar en otras fuentes.

Las respuestas a la pregunta ¿qué sabía acerca de estas ideas?, muestran que trece alumnos ya tenían algunas ideas previas sobre el texto y diecisiete desconocían el tema abordado en el escrito.

2.4 Lectura estratégica

Esta etapa la realizaron después de contestar la primera sección de preguntas llevando a cabo la acción que escribieron como su respuesta a la pregunta tres, la cual es: ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor? (Figura 38).

En esta aplicación observé alumnos realizando las siguientes acciones:

- Leyendo otra vez.
- Investigando en sus dispositivos móviles.
- Subrayando algunas ideas del texto.
- Preguntándose algunas palabras y conceptos.
- Platicando sobre el tema con sus compañeros.
- Realizando un mapa mental o esquema.

Figura 38

Alumna leyendo y subrayando



Nota. Toma propia, 7 de diciembre de 2022 [Fotografía].

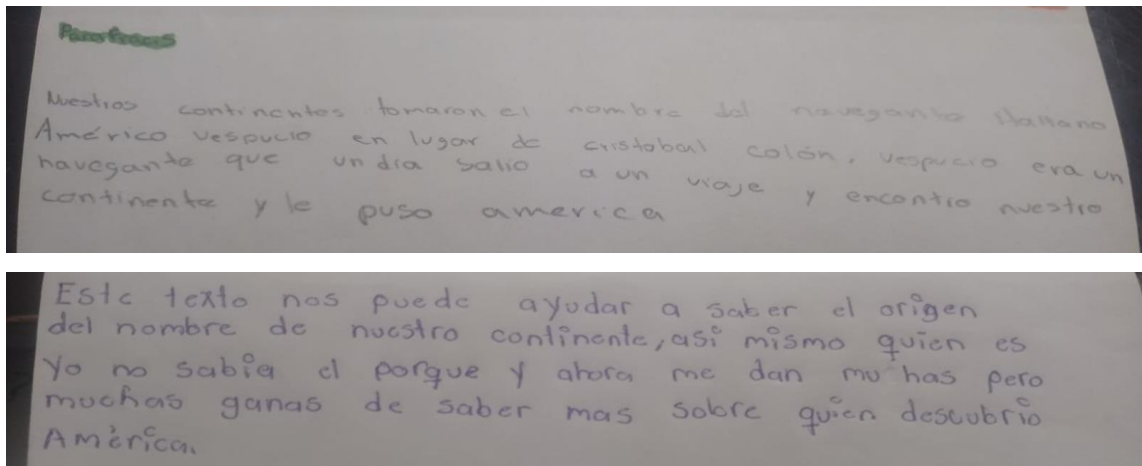
A partir de esta sesión se dio acceso a libros de la biblioteca del aula, también se dio la oportunidad de buscar en internet si contaban con sus dispositivos móviles para no tener barreras en la realización de las acciones que consideraban necesarias para comprenderlo mejor. Asimismo, extendí el tiempo de aplicación para que no se presionaran y realizaran su lectura estratégica.

2.5 Paráfrasis del texto

Al concluir, realizaron una paráfrasis donde mostraron que siete alumnos copiaron algún párrafo del escrito, diecisiete escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones, cinco realizaron una paráfrasis de cinco o más renglones y una realizó una paráfrasis de cuatro renglones añadiendo comentarios acerca de su interés por aprender (Figura 39).

Figura 39

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 7 de diciembre de 2022 [Fotografía].

3. Tercera aplicación. Lectura de un texto expositivo ERA

Realicé la tercera aplicación el 12 de diciembre de 2022, en un horario de 10:00 a 11:00 horas, en el salón de clases, asistieron 20 alumnos de los 36 que

conforman el grupo. Les entregué copia de un texto del volumen *Vamos más allá* que llevaba por título: *¿Qué pasó con la gente del Nuevo Mundo cuando llegó Colón?* (Figura 40).

Figura 40

Texto gente del Nuevo Mundo

¿Qué pasó con la gente del Nuevo Mundo cuando llegó Colón?

Cuando Colón llegó a las Antillas, que fue el primer lugar de América que tocó, esas islas estaban habitadas por dos pueblos: los taínos, quienes eran pacíficos, cultivaban maíz, vivían en cabañas limpias y cómodas y cuya única arma era una lanza, o más bien un arpón con el que cazaban peces.

El otro pueblo era el de los caribes, quienes tenían como arma principal las flechas envenenadas, y constantemente atacaban, robaban y esclavizaban a los taínos. A veces hasta se los comían, porque les daba por ser antropófagos.

Los taínos, gente noble y honesta, vivían en constante temor de los caribes, pero no sospechaban que estaba a punto de

aparecer una amenaza mucho más terrible que los caribes: los españoles.

Durante su primer viaje a América, Colón trató a taínos y caribes amablemente, e hizo lo que pudo para que sus soldados y marineros no los atacaran ni abusaran de ellos dándoles baratijas a cambio de oro y perlas.

Sin embargo, cuando los españoles ocuparon las islas del mar Caribe, acabaron tanto con los caribes cuanto con los taínos, obligándolos a trabajar sin descanso en las plantaciones, la construcción de edificios, buscando minas... Muchas muertes provocó la llegada de los españoles... Miles de hombres y mujeres que antes eran libres fueron hechos esclavos.

Adaptado de: Piero Ventura y Gian Paolo Cesarini, "¿Qué pasó con la gente del Nuevo Mundo cuando llegó Colón", *Leemos mejor día a día. Antología. Tercer grado*, Ciudad de México, SEP/AFSEDF, 2010, p. 93.

Nota. Texto recuperado de *6° de primaria. Volumen 1. Vamos más allá. Cuaderno para estudiantes* (Tiempo Para la Educación S.C., 2021, p. 280).

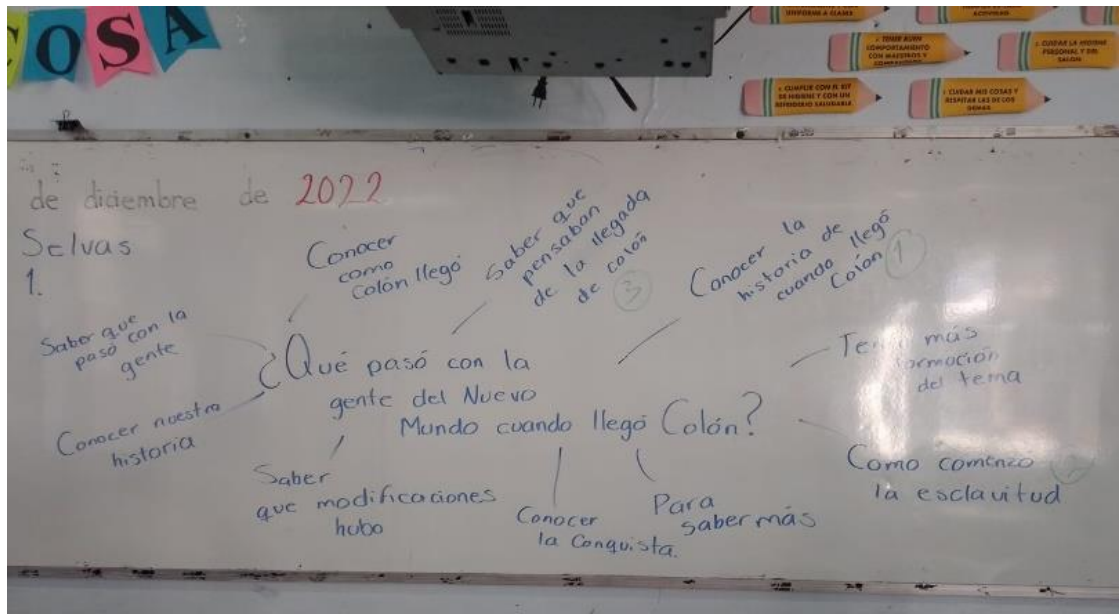
3.1 Selección del propósito

Para comenzar leyeron el título del texto y participaron enunciando cuál consideraban que era el propósito de leerlo (Figura 41), los organicé jerárquicamente según las veces que se repitieron quedando en el siguiente orden:

1. Conocer la historia de cuando llegó Colón.
2. Conocer cómo comenzó la esclavitud.
3. Saber qué pensaban de la llegada de Colón.

Figura 41

Propósitos de leer el texto



Nota. Toma propia, 12 de diciembre de 2022 [Fotografía].

3.2 Lectura panorámica

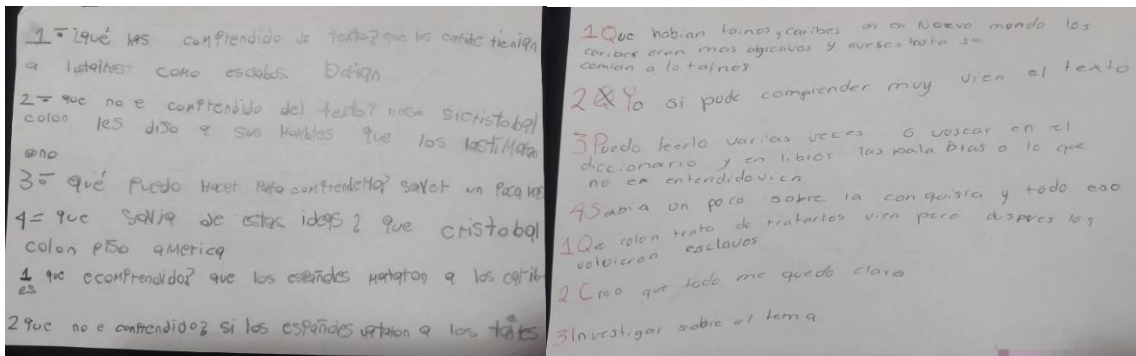
Posteriormente leyeron sin detenimiento y con velocidad el texto; observé que cinco alumnos leyeron el texto en voz baja, el resto lo hizo en silencio.

3.3 Lectura con autopreguntas

Después de la lectura panorámica respondieron las auto preguntas, para ello les di media hoja blanca y escribí en el pizarrón la primera sección de preguntas que debían realizarse a sí mismos, las copiaron y las respondieron en la media hoja. Lo mismo se llevó a cabo con la segunda sección de preguntas que respondieron al finalizar de leer el texto (Figura 42).

Figura 42

Ejemplos de respuestas de sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 12 de diciembre de 2022 [Fotografía].

Quince alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, de manera muy breve, pero sin copiar y cinco contestaron de forma más amplia sin copiar. Esta fue la primera aplicación donde ninguna de sus respuestas fue copia literal, sino que intentaban explicar lo que comprendieron por ellos mismos.

Con relación a la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, siete alumnos respondieron dando a conocer sus dudas; nueve, señalaron que todo les ha quedado claro; y cuatro escribieron dudas sobre lo que está implícito en los textos como: “no sé si Cristóbal Colón les dijo a sus hombres que los lastimaran” y “¿cuáles fueron sus motivos?”

En la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, cinco respondieron leerlo otra vez; siete, investigar más en otras fuentes; dos, preguntarle a un adulto; uno anotó poner atención; otro escribió que podría buscar algunas palabras en el diccionario; y cuatro alumnos escribieron dos acciones para comprenderlo mejor entre las cuales se encuentran: consultar adultos, buscar en páginas web, leerlo varias veces y buscar en diccionarios algunas palabras.

Las respuestas a la pregunta ¿qué sabía acerca de estas ideas?, muestran que nueve alumnos ya tenían algunas ideas previas sobre el texto y once lo desconocían.

3.4 Lectura estratégica

Posteriormente realizaron la acción que escribieron como su respuesta a la pregunta tres, la cual es: ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, después de responder la primera sección de auto preguntas.

Las acciones que realizaron fueron:

- Leerlo otra vez.
- Investigar más en otras fuentes.
- Preguntarle a un adulto.
- Buscar algunas palabras en el diccionario.

Observé que una de las alumnas llevaba un diccionario por lo que los compañeros que habían anotado “buscar algunas palabras en el diccionario” se acercaban a ella a preguntarle las palabras o a pedirle prestado el diccionario (Figura 43). Ante esta situación decidí conseguir algunos diccionarios para agregarlos a la biblioteca del aula.

Figura 43

Alumna buscando palabras desconocidas



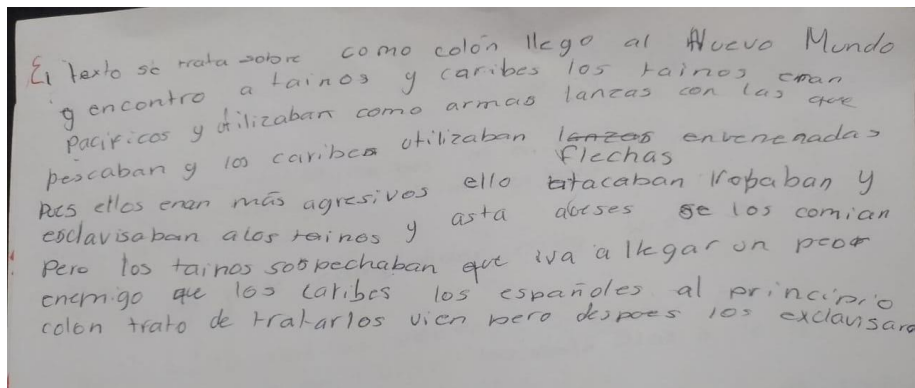
Nota. Toma propia, 12 de diciembre de 2022 [Fotografía].

3.5 Paráfrasis del texto

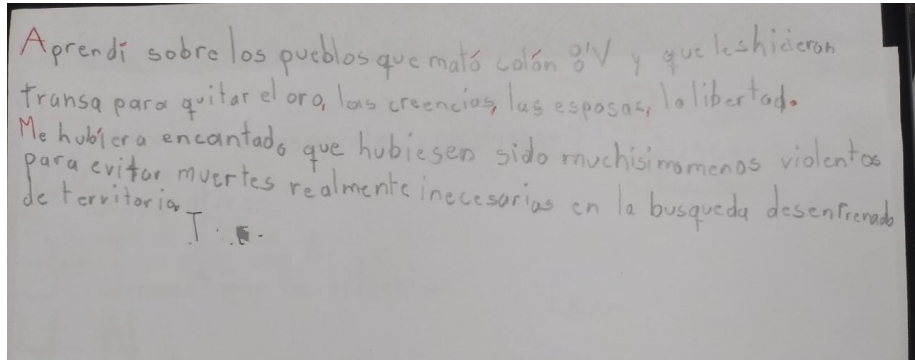
Para finalizar realizaron una paráfrasis donde se aprecia que tres escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones, quince realizaron una paráfrasis de cinco o más renglones y dos elaboraron una paráfrasis de cuatro renglones añadiendo algunos comentarios personales sobre el texto (Figura 44).

Figura 44

Ejemplos de paráfrasis



El texto se trata sobre como colón llego al Nuevo Mundo y encontro a tainos y caribes los tainos eran pacificos y utilizaban como armas lanzas con las que pescaban y los caribes utilizaban lanzas envenenadas flechas. Pero ellos eran más agresivos ellos atacaban robaban y esclavizaban a los tainos y asta veces se los comian. Pero los tainos sospechaban que iba a llegar un peor enemigo que los caribes los españoles al principio colón trato de tratarlos bien pero despues los esclavizaron.



Aprendi sobre los pueblos que mató colón o/v y que le quitaron su tierra para quitar el oro, las creencias, las esposas, la libertad. Me hubiera encantado que hubiesen sido muchisimo menos violentos para evitar muertes realmente innecesarias en la búsqueda desenterrado de territorios.

Nota. Toma propia, 12 de diciembre de 2022 [Fotografía].

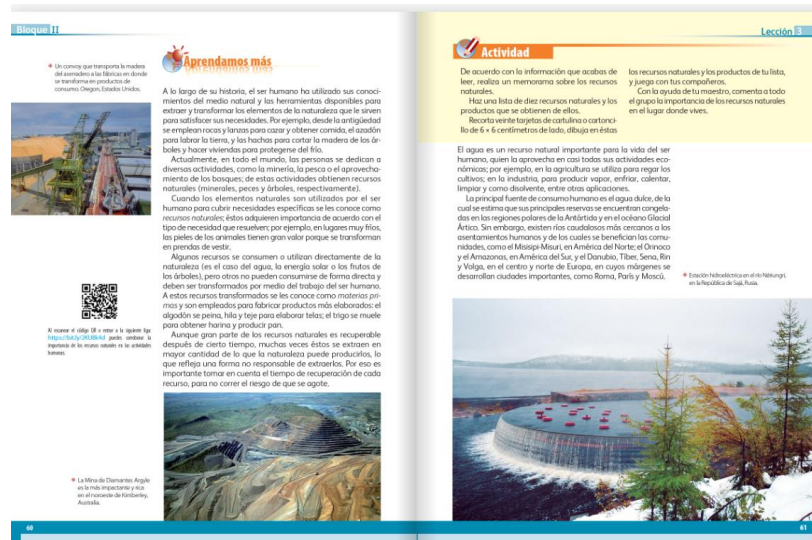
4. Cuarta aplicación. Lectura del libro de texto de Geografía

Realicé la cuarta aplicación el 18 de enero de 2023, en un horario de 12:00 a 12:50 horas, en el salón de clases, asistieron 33 alumnos de los 36 que

conforman el grupo. Para esta aplicación hice uso del libro de texto de Geografía de sexto grado de la página 59 a la 62 (Figura 45).

Figura 45

Libro de texto de Geografía



Nota. Texto recuperado del libro de texto de Geografía de sexto grado (SEP, 2019c, pp. 60-61).

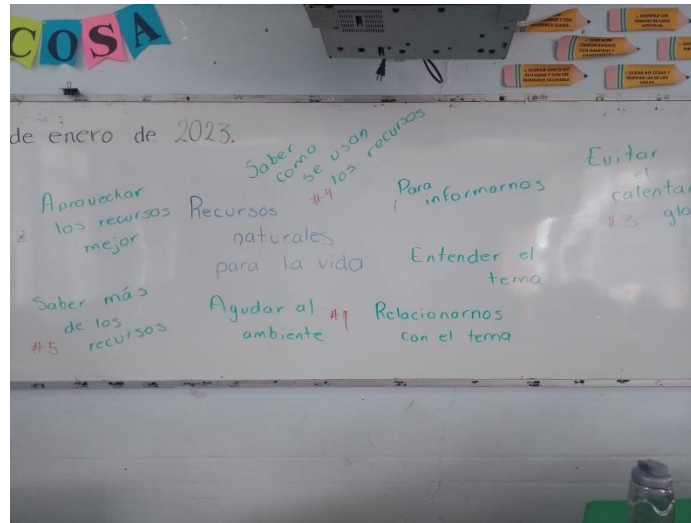
4.1 Selección del propósito

Tomando como referencia el título del texto participaron diciendo cuál consideraban que era el propósito de leerlo (Figura 46), los cuales organicé jerárquicamente de acuerdo a las veces que se repitieron:

1. Para informarnos.
2. Para aprovechar mejor los recursos naturales.
3. Para evitar el calentamiento global.

Figura 46

Propósitos de leer el texto



Nota. Toma propia, 18 de enero de 2023 [Fotografía].

4.2 Lectura panorámica

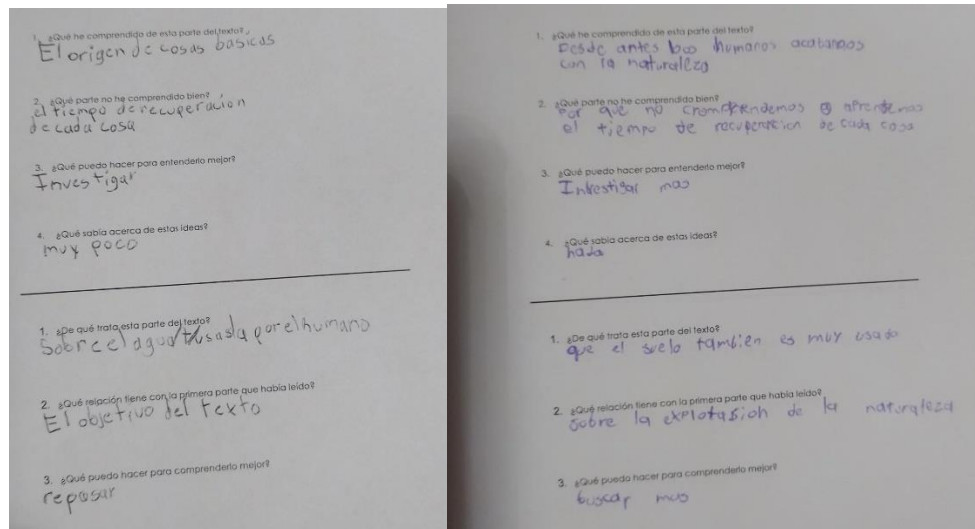
Posteriormente leyeron el texto de manera general y con velocidad; en esta ocasión observé que la totalidad del grupo lo leyó en silencio.

4.3 Lectura con autopreguntas

Posterior a la lectura panorámica respondieron la primera sección de auto preguntas en el formato impreso que les entregué. Después de la lectura estratégica intermedia contestaron la segunda sección de preguntas que respondieron al finalizar de leer el texto (Figura 47).

Figura 47

Ejemplos de respuestas de sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 18 de enero de 2023 [Fotografía].

Veintinueve alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, de manera muy breve, pero sin copiar y cuatro contestaron de forma más amplia y sin copiar.

En la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, trece alumnos respondieron dando a conocer sus dudas, catorce señalan que todo les ha quedado claro y seis escribieron dudas sobre lo que está implícito en los textos como: ¿por qué tálamos árboles y no plantamos nuevos?, ¿a quién se le ocurrió la idea?, ¿por qué no comprendemos el tiempo de recuperación de cada cosa?, ¿cómo se hace ese proceso?, y ¿por qué la gente hace esto?

Así mismo, en la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, nueve respondieron leerlo otra vez; trece, investigar más en otras fuentes; uno, preguntarles a las personas que venden los recursos; siete, poner atención al

leer; uno escribió que podría subrayar; y dos alumnos escribieron dos acciones para comprenderlo mejor: volver a leer e investigar.

Las respuestas a la pregunta ¿qué sabía acerca de estas ideas?, muestran que veintitrés alumnos ya tenían algunas ideas previas sobre el texto y diez desconocían la temática del escrito.

4.4 Lectura estratégica

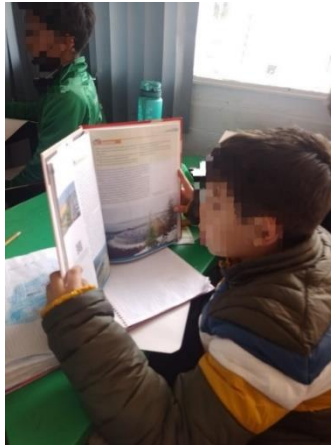
Después de leer la página 60 y de contestar la primera sección de preguntas realizaron la acción que escribieron como su respuesta a la pregunta tres: ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor? Dentro de las acciones que señalaron se encuentran:

- Leerlo otra vez.
- Investigar más en otras fuentes.
- Preguntarles a las personas que venden los recursos.
- Poner atención al leer.
- Subrayar.

Llamó mi atención un alumno quien leyó el texto de diversas formas, primero de corrido y en silencio, luego siguiendo con el dedo la lectura y una tercera vez en voz baja tomando el libro de forma vertical (Figura 48).

Figura 48

Alumno leyendo por tercera vez el texto



Nota. Toma propia, 18 de enero de 2023 [Fotografía].

Al finalizar de leerlo se acercó y me dijo “Maestra, ahora si ya le entendí bien es que no le entendía aquí (señala el segundo párrafo del texto) pero ya cuando le leí como en voz bajita, como que le entendí mejor” (Alumno D. Comunicación personal, 18 de enero de 2023).

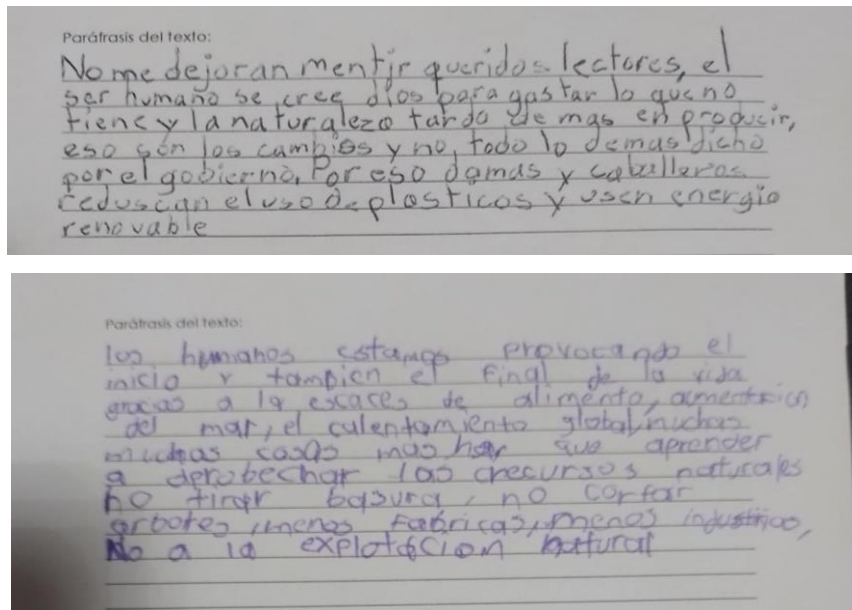
Lo anterior muestra que poco a poco van descubriendo las estrategias que le son más eficaces para comprender mejor el texto y con ello también son conscientes de que tanto han comprendido del texto que están leyendo.

4.5 Paráfrasis del texto

Al concluir de leer estratégicamente, elaboraron una paráfrasis mostrando en ellas que diecinueve escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones y catorce realizaron una paráfrasis de cinco o más renglones en las cuales se observa un proceso de reflexión personal más profunda que las anteriores en su redacción (Figura 49).

Figura 49

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 18 de enero de 2023 [Fotografía].

5. Quinta aplicación. Lectura de un texto expositivo ERA

El 19 de enero de 2023, en un horario de 9:00 a 9:30 horas y en el salón de clases, ejecuté la quinta aplicación, asistieron 32 alumnos de los 36 que conforman el grupo. Utilicé copias del texto *Jaguar (Panthera onca)* del volumen *Vamos más allá* (Figura 50).

Figura 50

Texto Jaguar (*Panthera onca*)

Jaguar (<i>Panthera onca</i>)	
Descripción general El jaguar es el único felino grande de América y el tercero más grande del mundo, después de los tigres y los leones. Los jaguares son muy parecidos a los leopardos, que viven en África y Asia, pero sus manchas son más complejas y suelen tener un punto en el centro. Antiguamente, en muchas culturas sudamericanas, estos imponentes felinos eran adorados como dioses, y existen representaciones del jaguar en el arte y la arqueología de las culturas precolombinas.	Unidos. Desde la década de 1880, han perdido más de la mitad de su territorio. Hoy, su principal dominio es la cuenca del Amazonas, aunque todavía hay grupos pequeños en América Central. Por lo general, se encuentran en las selvas tropicales.
Alimentación y comportamiento A diferencia de muchos otros felinos, los jaguares no rechazan el agua. De hecho, son muy buenos nadadores. Cazan peces, tortugas e incluso caimanes, usando unas fauces increíblemente poderosas para perforar los cráneos de sus presas. Los jaguares también se alimentan de venados, pecaríes, capibaras, tapires y otros animales terrestres y, para capturarlos, prefieren emboscarse por la noche.	Amenazas para la supervivencia Los jaguares enfrentan una serie de amenazas, entre éstas, la fragmentación del hábitat y la matanza ilegal. Las altas tasas de deforestación de América del Sur y América Central —para tierras de pastoreo, agricultura y otros usos— no sólo han destruido el hábitat de los jaguares, sino que también lo han fragmentado. Esto significa que los felinos quedan circunscritos a determinadas zonas y no pueden recorrer grandes distancias para encontrar pareja. Ese tipo de aislamiento puede conducir a la endogamia y extinciones locales. Otra amenaza que enfrentan los jaguares son los ganaderos, quienes los matan en forma de represalia. Como las tierras de pastoreo van reemplazando a los bosques, los jaguares acaban cazando el ganado. Como consecuencia, los dueños del ganado se desahacen de los jaguares y, en ocasiones, sin que éstos hayan llegado a tocar su ganado.
Área de distribución y hábitat En el pasado, los jaguares se movían por un amplio territorio desde el centro de Argentina hasta el suroeste de los Estados	

Adaptado de Redacción National Geographic, "Jaguar", National Geographic, en [nationalgeographic.com/animales/2020/04/jaguar](https://www.nationalgeographic.com/animales/2020/04/jaguar), consultado el 20 de marzo de 2021.

Nota. Texto recuperado de *6° de primaria. Volumen 1. Vamos más allá. Cuaderno para estudiantes* (Tiempo Para la Educación S.C., 2021, p. 308).

5.1 Selección del propósito

Para iniciar leyeron el título del texto y participaron diciendo cuál creían que era el propósito de leerlo, organicé jerárquicamente los propósitos de acuerdo a las veces que se repitieron:

1. Saber dónde habita un jaguar.
2. Conocer qué come un jaguar.
3. Informarnos acerca de la vida de un jaguar.

5.2 Lectura panorámica

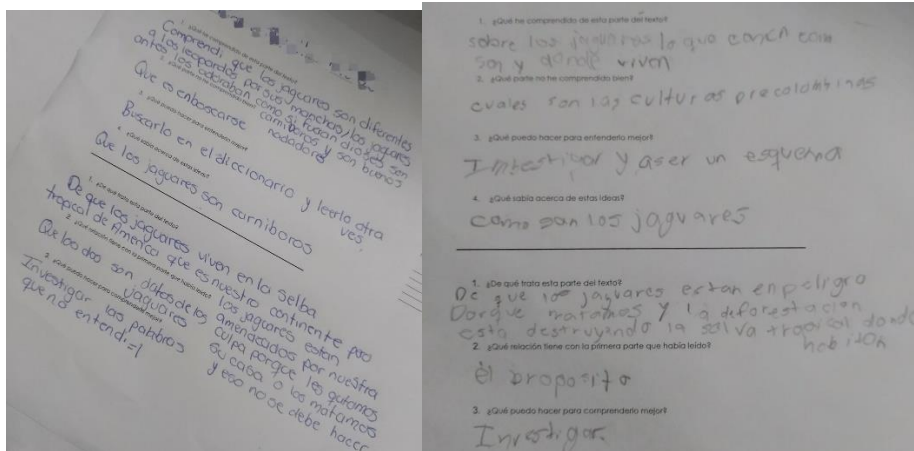
Después de jerarquizar los propósitos de lectura, leyeron el texto de manera general y con velocidad, me percaté de que seis alumnos leyeron el texto en voz baja y el resto en silencio.

5.3 Lectura con autopreguntas

Posteriormente respondieron la primera sección de auto preguntas en el formato impreso que les entregué y después de la lectura estratégica continuaron con la segunda sección de preguntas que respondieron al finalizar de leer el texto (Figura 51).

Figura 51

Ejemplos de respuestas de sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 19 de enero de 2023 [Fotografía].

Veinticuatro alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, de manera muy breve, pero sin copiar y ocho respondieron de forma más amplia sin copiar.

En relación la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, dieciocho alumnos respondieron dando a conocer sus dudas de contenido y vocabulario y catorce señalan que todo les ha quedado claro.

Referente a la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, once respondieron leerlo otra vez; doce, investigar más en otras fuentes; dos, preguntarle a un adulto; dos, poner atención al leer; otro escribió que podría

subrayar; dos, realizar un esquema; y dos escribieron dos acciones para comprenderlo mejor: volver a leer, investigar y realizar un esquema.

En la pregunta ¿qué sabía acerca de estas ideas?, treinta ya tenían algunas ideas previas sobre el texto y dos desconocían la temática del escrito.

5.4 Lectura estratégica

De manera intermedia en el texto llevaron a cabo la acción que escribieron como su respuesta a la pregunta tres ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor? Dentro de las acciones que mencionaron se encuentran:

- Leerlo otra vez.
- Investigar más en otras fuentes.
- Preguntarle a un adulto.
- Poner atención al leer.
- Subrayar.
- Realizar un esquema.

Uno de los alumnos que realizaron un esquema añadió un dibujo e hizo algunos comentarios con su compañera de banca (Tabla 13).

Tabla 13

Conversación entre alumnos sobre el texto

19 de enero de 2023.	<p>Alumno J: ¿A poco tú sabías que los jaguares tienen manchas diferentes a los leopardos?</p> <p>Alumna K: No, yo hasta pensaba que eran el mismo animal.</p> <p>Alumno J: ¿Te imaginas que pasaría si no existieran los jaguares?</p>
-------------------------	--

Nota. Elaboración propia con base en el diario del docente, 19 de enero de 2023.

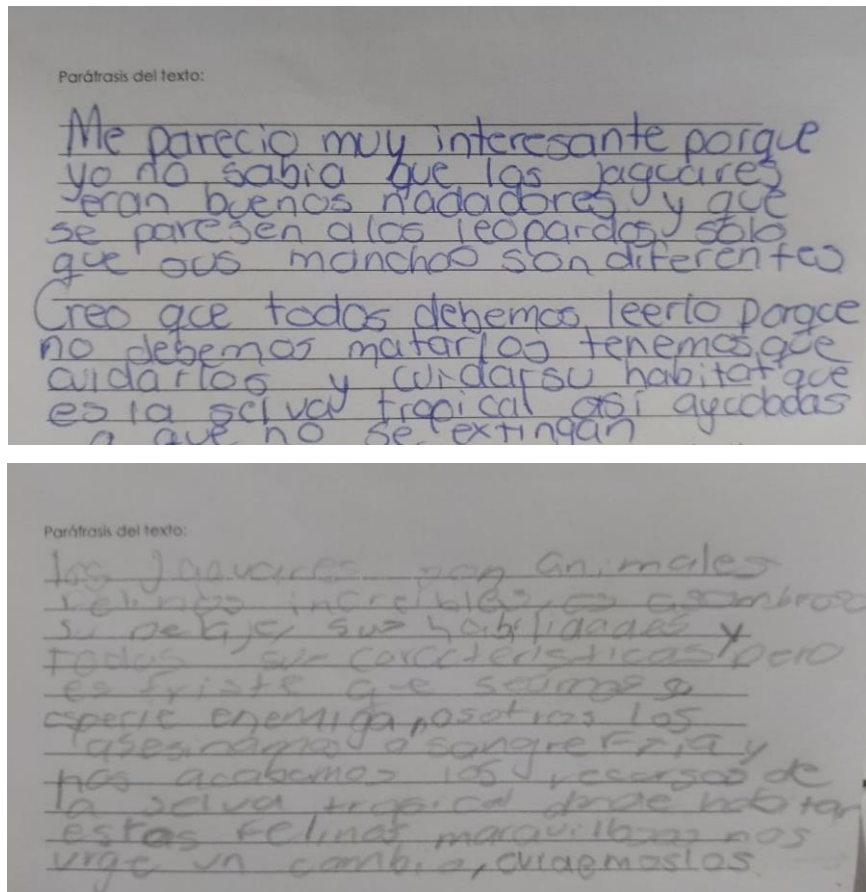
La conversación da cuenta de la apropiación que tenían del texto, pero también demostraba cómo se despertaba su curiosidad al plantearse preguntas de aspectos que no mencionaba el escrito.

5.5 Paráfrasis del texto

Al finalizar escribieron su paráfrasis mostrando que quince redactaron una paráfrasis de dos a tres renglones y diecisiete realizaron una paráfrasis de cinco o más renglones en las cuales se observa un proceso de reflexión personal (Figura 52).

Figura 52

Ejemplos de paráfrasis



Nota. Toma propia, 19 de enero de 2023 [Fotografía].

6. Sexta aplicación. Lectura de un artículo de ERA

El 24 de enero de 2023, en un horario de 10:00 a 11:00 horas, en el salón de clases llevé a cabo la sexta aplicación asistieron 29 alumnos de los 36 que conforman el grupo. Para esta aplicación les entregué una copia del artículo: *Científico chileno crea "pulmón verde" en medio del desierto para combatir el cambio climático*, del volumen *Vamos más allá* (Figura 53).

Figura 53

Artículo del pulmón verde

Científico chileno crea "pulmón verde" en medio del desierto para combatir el cambio climático

Por EFE
SinEmbargo
18 de junio de 2019

Santiago de Chile, 18 de junio (EFE).- Un científico chileno de origen cubano ha apostado por la creación de un pulmón verde en pleno desierto de Atacama, el más árido del planeta, que ayude a frenar el avance del cambio climático en Chile, por medio de un cultivo sostenible que sirva como modelo a las industrias locales.

En un lugar donde los pluviómetros apenas registran unas pocas gotas de lluvia en todo el año, a más de 3 mil metros de altura y con temperaturas de 35 grados en el día y 19 bajo cero en las noches, la iniciativa aporta una solución sencilla y amable con el medioambiente para la reducción de CO₂.

Manuel Paneque, académico de la facultad de Ciencias Agronómicas de la Universidad de Chile, desarrolló desde el 2012 en el seco suelo de la zona cuatro hectáreas de "desierto verde", en medio de las explotaciones mineras de la región de Antofagasta.

El jardín desértico del académico tiene, además de estas utilidades en la lucha por reducir las emisiones industriales de CO₂, una baza para ganarle terreno a la desertización reinante en la mitad norte de Chile y agregarle valor a un suelo en muchas ocasiones estéril e improductivo.

Ahora, este pequeño foco de vegetación en mitad de la nada del despoblado paraje se convirtió en un modelo a seguir para las grandes industrias extractivas con el objetivo de contrarrestar las emisiones de CO₂ que de ellas emanan.

"Aproximadamente se absorben nueve toneladas de CO₂ por hectárea en algunas de las especies que tenemos aquí. Por lo tanto, si sabemos la huella de carbono de la producción de cualquier industria, podemos calcular cómo una empresa puede comprometerse a sembrar suficiente cantidad de hectáreas para capturar el CO₂ que emite durante su proceso productivo", dijo Paneque.

Este pequeño oasis contiene pimientos, leguminosas como tamarugos, chañar y tara, pero sobre todo destaca el potencial de las diversas especies de atriplex, una variedad vegetal acostumbrada a florecer en terrenos salinos como el de Atacama. [...]

Para ello, Paneque toma de las cuatro hectáreas las plantas que "mejor sobreviven y mayor cantidad de biomasa producen" y las lleva al laboratorio para "propagarlas y generar clones".

"Con ellas hacemos estudios específicos para ver cuál es la tolerancia que tienen a la sal y a los distintos metales pesados que podemos encontrar en la zona norte de Chile para generar bosques áridos con las especies apropiadas", señaló.

Asimismo, con el objetivo de completar el circuito de sustentabilidad, el "desierto verde" de Paneque se riega con aguas residuales tratadas del cercano campamento de la Minera Zaldívar.

"Es un ejemplo de economía circular. El agua es tratada a través del sistema Tohá, que consiste en la utilización de lombrices que procesan la materia orgánica para la filtración posterior del agua y su tratamiento con radiación UV que elimina las coliformes", dijo el académico.

Material exclusivamente digital y de uso gratuito.
Prohibida su reproducción.

359

Vamos Más Allá

Y, como la idea es ser amigable con el medio ambiente, nada se desecha, y el humus generado como residuo del tratamiento sirve para fertilizar las plantas.

"Nuestro objetivo es transmitir que esto se puede ejecutar en cualquier industria y

comunidad, sobre todo teniendo a la vista que Chile es un país con un déficit hídrico en el que el agua servida se trata, pero no se usa", agregó Paneque.

Adaptado de: EFE, "Científico chileno crea 'pulmón verde' en medio del desierto para combatir el cambio climático", Sin Embargo, 18 de junio de 2019, en sinembargo.mx/18-06-2019/3699086, consultado el 20 de marzo de 2021.

Nota. Texto recuperado de *6° de primaria. Volumen 1. Vamos más allá. Cuaderno para estudiantes* (Tiempo Para la Educación S.C., 2021, p. 359-360).

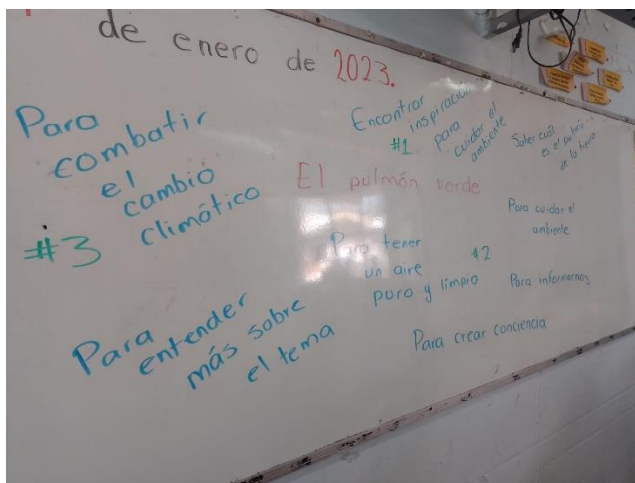
6.1 Selección del propósito

Para comenzar, los alumnos leyeron el título del texto y con ello participaron comentando cuál consideraban que era el propósito de leerlo (Figura 54), los organicé jerárquicamente de acuerdo a las veces que se repitieron quedando en el siguiente orden:

1. Encontrar inspiración para cuidar el ambiente.
2. Para tener un aire puro y limpio.
3. Para combatir el cambio climático.

Figura 54

Propósitos de leer el texto



Nota. Toma propia, 24 de enero de 2023 [Fotografía].

6.2 Lectura panorámica

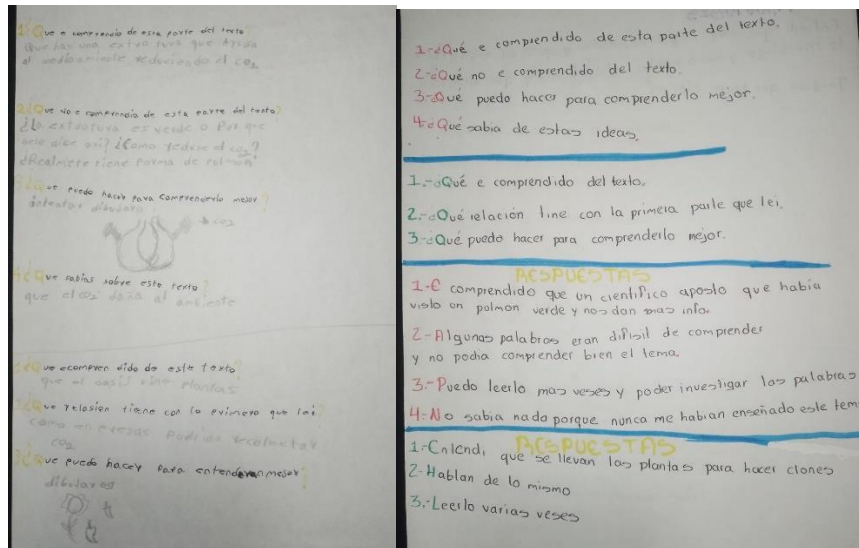
Después leyeron el texto sin detenimiento y con velocidad; observé que cuatro alumnos leyeron el texto en voz baja, dos siguiendo la lectura con el dedo y el resto en silencio.

6.3 Lectura con autopreguntas

Posteriormente respondieron la primera sección de auto preguntas en una hoja blanca que les entregué. Lo mismo sucedió con la segunda sección de preguntas que respondieron al terminar de leer el texto (Figura 55).

Figura 55

Ejemplos de respuestas de sección de auto preguntas



Nota. Toma propia, 24 de enero de 2023 [Fotografía].

Veinticinco alumnos respondieron la pregunta ¿qué he comprendido de esta parte del texto?, de manera muy breve sin copiar y cuatro respondieron de forma más amplia sin copiar.

Las respuestas de la pregunta ¿qué parte no he comprendido bien?, señalan que doce alumnos respondieron dando a conocer sus dudas sobre el contenido, siete escribieron sus dudas respecto al vocabulario, dos señalan que todo les ha quedado claro y ocho escribieron dudas sobre lo que está implícito en los textos como: ¿por qué lo hizo y qué apostó?, ¿la estructura es verde o porqué se dice así?, ¿cómo reduce el CO₂?, ¿realmente tiene forma de pulmón?, ¿cuál es el posible resultado de salvar el medio ambiente?, ¿aceptarán realizarlo?, y ¿por qué estaba en un desierto?

Así mismo, en la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, siete respondieron leerlo otra vez; cuatro, investigar más en otras fuentes; dos,

preguntarle a la maestra; uno, poner atención al leer; seis escribieron que podrían subrayar; tres indicaron que podrían realizar un dibujo; uno, investigar en el diccionario; y cinco alumnos escribieron dos acciones para comprenderlo mejor: volver a leer e investigar, buscarlo en internet y consultarlo con un adulto y subrayar e investigar.

En la pregunta ¿qué sabía acerca de estas ideas?, sus respuestas muestran que nueve alumnos ya tenían algunas ideas previas sobre el texto y veinte desconocían la temática.

6.4 Lectura estratégica

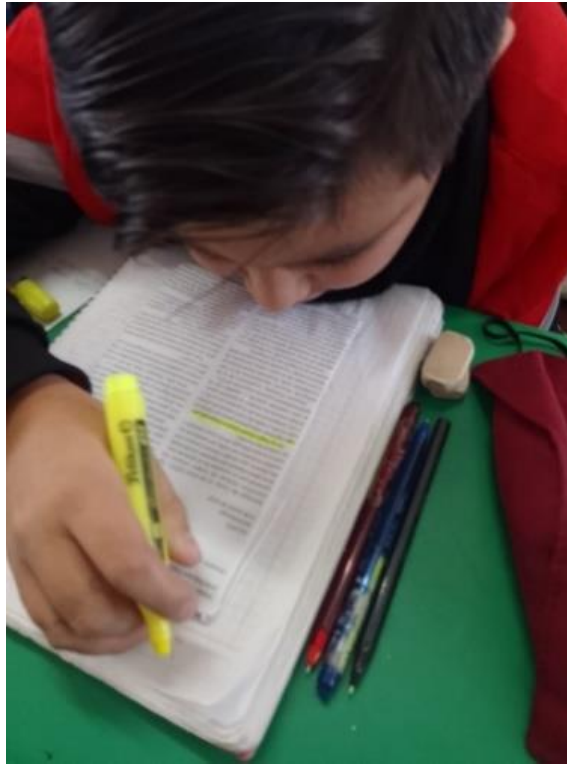
Realizaron la acción que escribieron como su respuesta a la pregunta tres, la cual es: ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, de manera intermedia después de responder la primera sección de auto preguntas, volviendo a leerlo, pero con las estrategias que escribieron (Figura 56), las cuales fueron:

- Leerlo otra vez.
- Investigar más en otras fuentes.
- Preguntarle a la maestra.
- Poner atención al leer.
- Subrayar.
- Realizar un dibujo.
- Investigar en el diccionario.

Observé que cinco alumnos realizaron dos acciones distintas para comprenderlo mejor y noté que algunos alumnos decidieron intentar otra estrategia a la que habían estado utilizando.

Figura 56

Alumno subrayando el texto



Nota. Toma propia, 24 de enero de 2023 [Fotografía].

6.5 Paráfrasis del texto

Al concluir de leer estratégicamente, realizaron su paráfrasis mostrando en ellas que doce escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones y diecisiete realizaron una paráfrasis de cinco o más renglones con una reflexión personal más profunda en su redacción (Figura 57).

Figura 57

Ejemplos de paráfrasis

Paráfrasis

Este mundo a pasado de ser un silvestre y admirable espacio natural a convertirse de forma gradual y lenta en un espacio triste y sobrepoblado, gente y animales gravemente enfermos y privados de buena salud, pero hay gente que se esfuerza continua y diuiciamente por combatir los problemas medioambientales provocados por la codicia y maldad de la población, por ese motivo se han creado Formas de combatilo

Paráfrasis:

Este texto habla sobre un científico chileno, él cuenta en este texto lo que pueden hacer las plantas con el CO_2 también decía que aproximadamente una hectárea absorbe 9 toneladas también las industrias pueden capturar el CO_2 un dato que yo encuentre decía que los desiertos nos pueden ayudar a cuidar nuestro medio ambiente ya que no llueve, no hay humanos y plantas y reduce mucho el CO_2 el desierto lucha mucho por reducir el CO_2 , él nos apoya.

Nota. Toma propia, 24 de enero de 2023 [Fotografía].

Reflexión de la acción

En este apartado presento en dos partes los resultados finales obtenidos, primero de la aplicación de la propuesta de acción y posteriormente de los resultados sobre su efectividad.

Aplicación de la propuesta

a) Selección del propósito

En la primera aplicación de la estrategia, los alumnos presentaron dificultades para identificar el propósito de leer el texto; de los tres que mencionaron dos eran de tipo escolar: para aprender y para hacer algún trabajo. Esto sugiere que, inicialmente, los alumnos asociaban la lectura con tareas académicas y el cumplimiento de requisitos escolares. La selección de los propósitos fue mejorando desde el primer ciclo de acción, sin embargo, los propósitos enunciados en la última aplicación iban más allá de lo escolar, mostrando que para ellos los textos tenían más utilidad en su vida cotidiana generando una lectura con sentido y significado. Este cambio sugiere que los alumnos empezaron a percibir la lectura como una herramienta que podía proporcionarles información significativa y valor práctico más allá del ámbito académico. Las dificultades que se tuvieron en esta etapa fue la participación ya que usualmente eran los mismos alumnos los que mencionaban los primeros propósitos y posteriormente el resto del salón solo votaba por el que les pareciera mejor.

b) Lectura panorámica

Durante la primera aplicación del plan de acción fue necesario que solicitara a los alumnos que observaran el texto y las imágenes o gráficas que contenía el texto. Esto indicó que en un principio, los alumnos no se sentían inclinados a prestar atención a los elementos visuales del texto. Desde que finalizó el primer ciclo de acción observé que el grupo en su totalidad, al tener el texto en su posesión, lo

revisaban sin necesidad de que yo se los solicitara e incluso llegaban a hacer comentarios sobre lo que observaron, manteniéndose estos logros hasta el fin de la aplicación del plan de acción. Esto indicó que los alumnos desarrollaron una mayor conciencia de la importancia de observar y analizar el texto y sus componentes visuales. Aunque esta etapa fue de gran utilidad para tener su primer acercamiento con el texto, no se obtuvieron resultados de gran impacto en el fortalecimiento de su comprensión lectora.

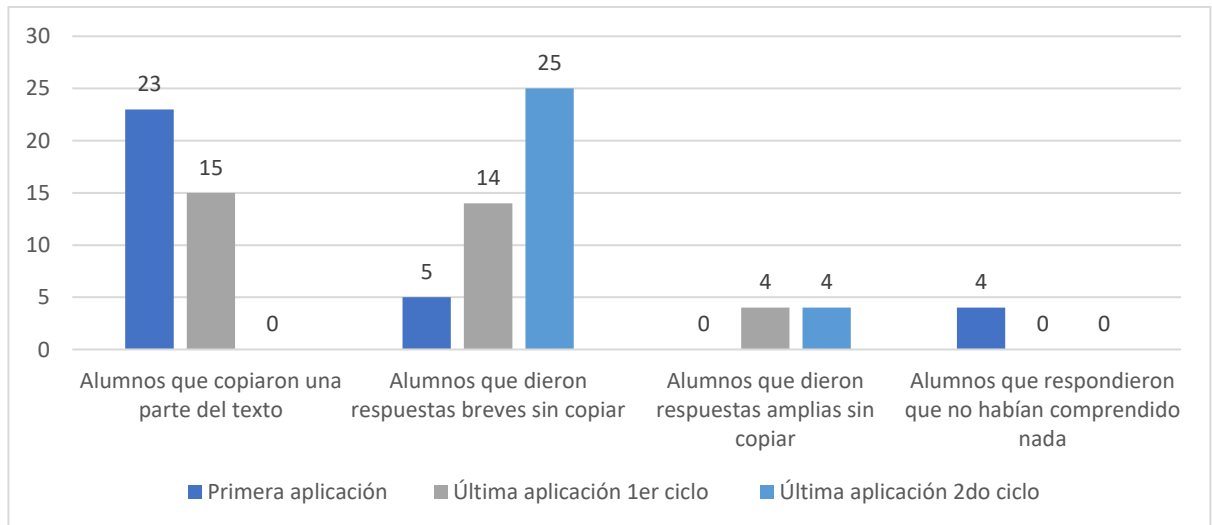
c) Lectura con auto preguntas

Esta fase fue la parte crucial de la propuesta de acción pues es en la que el alumno se vuelve consciente de su proceso de comprensión lectora. Permitted que tuvieran la habilidad de autocontrol de su comprensión, es decir, de su metacomprensión, que es donde el alumno conoce su proceso de comprensión para apropiarse del texto identificando qué comprendió, cuáles fueron los recursos que utilizó para comprender y en qué debe centrar su atención.

Los resultados muestran que en la primera aplicación los alumnos tardaron más tiempo de lo que se esperaba ya que era su primer contacto con la propuesta, esto se favoreció en la última aplicación del segundo ciclo de acción ya que el tiempo que tardaron en esta fase fue menor; así mismo, la cantidad de alumnos que copiaban alguna parte del texto para responder a las preguntas disminuyó considerablemente, pues en la primera aplicación fueron veintitrés los que copiaban una parte del texto y en el primer ciclo de acción quince continuaban copiando, sin embargo para la última aplicación del segundo ciclo de acción ningún alumno copió algún párrafo o renglón del texto sino que lograron redactarlo con sus palabras y a partir de su comprensión (Figura 58).

Figura 58

Respuestas de ¿qué he comprendido de esta parte del texto?



Nota. Elaboración propia: enero de 2023.

En la figura anterior se observa que la cantidad de alumnos que dieron respuestas breves sin copiar aumentó de cinco a veinticinco. En la primera aplicación ningún alumno dio respuestas amplias sin copiar y en la última aplicación cuatro alumnos lo hicieron. Destaca también que desde la última aplicación del primer ciclo de acción ningún alumno escribió que no había comprendido el texto, a diferencia de la primera aplicación donde cuatro dieron esa respuesta.

Sobre la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, en la última aplicación del plan de acción los alumnos respondieron con más técnicas que en la primera aplicación. En la primera solo respondían “investigar” o “leerlo otra vez”, a diferencia de la última aplicación donde respondieron “investigar más en otras fuentes”, “subrayar lo más importante”, “no distraerse al leer”, “realizar un mapa mental o esquema”, “dibujarlo”, “preguntarle a un adulto o a la maestra” y “comentarlo con alguien más”.

Lo anterior da cuenta de la conciencia que los alumnos han tomado sobre las técnicas que les ayudan a apropiarse del texto y, por ende, mejoran su comprensión del texto, esto se sustenta en Couoh, Camara y May (2021) quienes mencionan que:

Para lograr resultados satisfactorios en el área de comprensión lectora se necesita el dominio de estas estrategias, lo cual implica que los estudiantes tomen conciencia respecto a las técnicas, principios o reglas que le facilitan la adquisición, manipulación, almacenaje o recuperación de la información aprendida a través de los textos escritos. (p. 5)

d) Lectura estratégica

En el primer ciclo de acción no se realizaba la técnica que anotaban en la pregunta ¿qué puedo hacer para comprenderlo mejor?, únicamente se dejaba por escrito, para el segundo ciclo de acción se incluyó esta fase para que pudieran llevar a cabo dicha acción, esto se vio reflejado en sus paráfrasis y en sus auto preguntas pues lograron comprender la información explícita pero también la implícita y su grado de apropiación de los textos se acrecentó. En este sentido Couoh, Camara y May (2021) mencionan que “el individuo debe hacer uso de estrategias que le ayuden a darle un valor significativo a lo que lea, seleccionando el que mejor se adecue a sus necesidades” (p. 11).

Una de las dificultades que observé en esta etapa fue el tiempo, pues algunos alumnos realizaban sus acciones en menor tiempo que otros, este fue un reto ya que cuanto concluían se volvían distractores para sus demás compañeros.

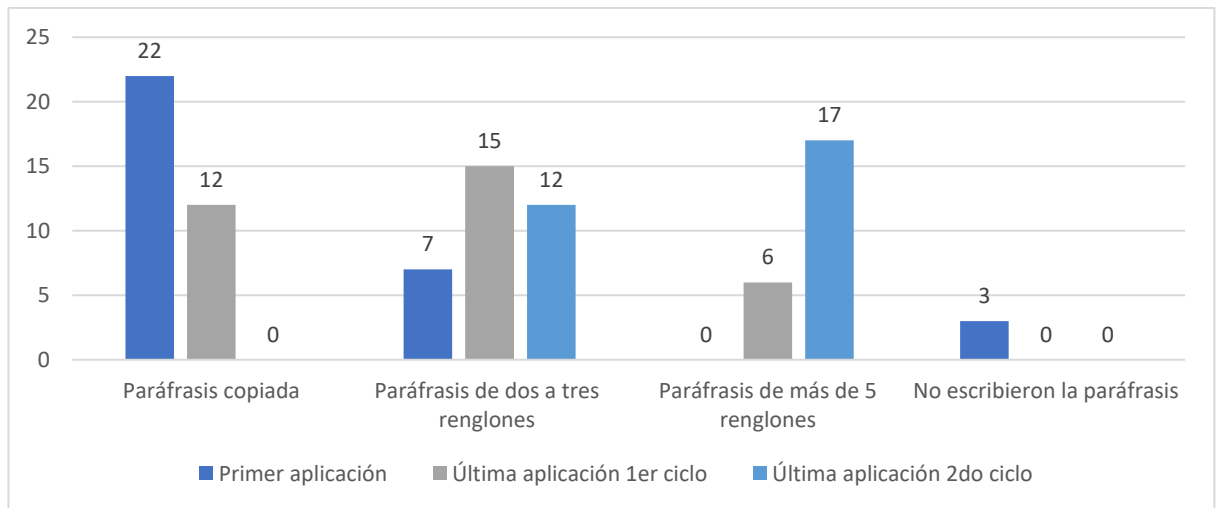
Otra cuestión que podría haberse mejorado fue la selección de las estrategias pues me percaté de que 69.44% realizaban la misma acción para comprender mejor en las diversas aplicaciones. Por lo tanto, consideraría pertinente para otra investigación agregar una etapa extra donde se les muestren nuevas estrategias de lectura para que puedan diversificarlas y seleccionar la que mejor les sirva de acuerdo a sus necesidades en cada texto.

d) Paráfrasis del texto

Observé que al principio les costaba mucho trabajo redactar una paráfrasis, en la primera aplicación veintidós alumnos copiaron algún párrafo del texto, siete escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones y tres no la elaboraron (Figura 59).

Figura 59

Resultados de la paráfrasis del texto



Nota. Elaboración propia: enero de 2023.

En la última aplicación del primer ciclo de acción sus escritos mostraron que la cantidad de alumnos que copiaron disminuyó a doce y, en su lugar, aumentó a quince los que escribieron una paráfrasis de dos a tres renglones y seis realizaron una de cinco o más renglones.

Finalmente, en la última aplicación del segundo ciclo de acción sus paráfrasis muestran que en comparación con la primera aplicación ningún alumno escribió como paráfrasis algún párrafo copiado del texto y aumentó de cero a diecisiete la cantidad de alumnos que realizaron una paráfrasis de más de cinco renglones, en este sentido cabe mencionar que así como aumentó la cantidad de renglones

también se acrecentó su capacidad de apropiación del texto pues en las paráfrasis del segundo ciclo de acción eran más profundas e incluso agregaban juicios de valor sobre el texto.

Lo anterior se refleja también en las observaciones hechas durante la evaluación intermedia de la comprensión lectora donde se aprecian sus logros obtenidos.

Tabla 14

Comparación de la amplitud de las respuestas de los alumnos

N.P	Evaluación diagnóstica	Evaluación intermedia	Evaluación final
1	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
2	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
3	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas amplias
4	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
5	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
6	Respuestas amplias	Respuestas amplias	Respuestas amplias
7	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas cortas
8	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
9	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas cortas
10	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas amplias
11	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas cortas
12	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas cortas
13	Respuestas amplias	Respuestas amplias	Respuestas amplias
14	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas cortas
15	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas amplias
16	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
17	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas amplias
18	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
19	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas amplias
20	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
21	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
22	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas cortas
23	Respuestas amplias	Respuestas amplias	Respuestas amplias
24	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas cortas
25	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
26	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas amplias
27	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas amplias
27	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
29	Respuestas amplias	Respuestas amplias	Respuestas amplias
30	Respuestas amplias	Respuestas amplias	Respuestas amplias
31	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas cortas
32	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas amplias
33	Respuestas amplias	Respuestas amplias	Respuestas amplias
34	Respuestas cortas	Respuestas amplias	Respuestas amplias
35	Respuestas amplias	Respuestas amplias	Respuestas amplias
36	Respuestas cortas	Respuestas cortas	Respuestas cortas

Nota. Elaboración propia: enero de 2023.

En la evaluación diagnóstica sólo siete alumnos dieron respuestas completas, en la evaluación intermedia el número aumentó a dieciocho y en la evaluación final subió a veintiséis, lo cual indica un mayor crecimiento en sus habilidades de

comprensión. Una mayor proporción de alumnos demostró una comprensión profunda del texto al proporcionar respuestas completas y exhaustivas.

Tabla 15

Comparación de las formas de leer de los alumnos

N,P	Cómo lee	Cómo lee	Cómo lee
1	En silencio	En voz alta lentamente. Hace una pausa después del título y después de cada sección	En voz baja, relee algunos párrafos
2	En silencio	En silencio siguiendo la lectura con el dedo	En silencio
3	En voz alta	En voz alta con fluidez	En voz alta y deteniéndose entre párrafos expresando "mj" como expresión de afirmación
4	En voz alta	En voz alta	En voz alta con fluidez
5	En voz alta y con fluidez	En voz alta. Se detiene en el tercer párrafo, se pregunta a sí mismo, vuelve a leer y expresa: Ah, ya	En voz alta. Se detiene después del título y pregunta: ¿puedo ir por mi marca textos? Es que le entiendo mejor así.
6	En silencio, se detiene a preguntarse a sí misma en algunas ocasiones	En silencio, en el segundo párrafo pregunta: ¿si tengo una duda puedo volver a leerlo?	En silencio y pregunta ¿puedo volver a leerlo?
7	En silencio	En silencio y una segunda vez en voz baja	En silencio y una segunda vez en voz baja
8	En voz alta	En voz alta, pregunta ¿qué es mega polis?, al darle la respuesta expresa: Ah, y continúa leyendo	En voz alta, preguntándome el significado de unas palabras
9	En silencio	En silencio	En silencio, pregunta ¿qué es la semántica y la representación perceptiva?
10	En voz alta	En voz alta	En voz alta y subrayando algunas palabras que me preguntó al terminar de leer
11	En voz alta	En silencio siguiendo con el dedo la lectura	En silencio siguiendo con el dedo la lectura
12	En voz alta	En silencio	En silencio
13	En voz alta con rapidez, se detiene en las palabras que desconoce y se pregunta a ella misma.	En voz alta con rapidez, se detiene en las palabras que desconoce y se pregunta a ella misma.	En voz alta con rapidez, se detiene en las palabras que desconoce y me pregunta.
14	En voz alta	En silencio	En silencio
15	En silencio	En silencio	En silencio subrayando algunas ideas
16	En voz alta	En silencio	En silencio
17	En silencio	En silencio	En silencio
18	En voz alta	En voz alta	En voz alta volviendo a leer en los párrafos donde se trababa
19	En voz alta	En voz alta	En voz alta preguntándome el significado de algunas palabras y volviéndolo a leer
20	En voz alta siguiendo la lectura con el dedo	En voz alta	En voz alta siguiendo la lectura con el dedo y preguntándome algunas palabras del texto
21	En voz alta con fluidez	En voz alta volviendo a leer las palabras donde se trababa	En voz alta volviendo a leer las palabras donde se trababa
22	En silencio	En silencio	En silencio
23	En voz alta, y omite algunas letras. Se pregunta a ella misma durante la lectura.	En voz alta. Se pregunta a ella misma durante la lectura.	En voz alta. Se pregunta a ella misma durante la lectura ¿cómo? a ver, y vuelve a leer
24	En silencio.	En silencio.	En silencio.
25	En voz alta	En voz alta, se detiene en algunas palabras y pregunta ¿qué es mega polis?	En voz alta, se detiene en algunas palabras y me pregunta
26	En voz alta	En voz alta	En voz alta siguiendo la lectura con el dedo
27	En voz alta	En voz alta	En voz alta preguntándome el significado de algunas palabras
28	En voz alta	En voz alta	En voz alta
29	En silencio, se detiene y se pregunta ¿cómo? y continua con la lectura	En silencio, se detiene en el párrafo 3 y se pregunta ¿cómo? y continua con la lectura	En silencio, se detiene y se pregunta ¿cómo? y continua con la lectura
30	En silencio.	En voz alta	En voz alta con fluidez. Se detiene en el título y comienza expresando: "a ver", se detiene en algunos párrafos y se pregunta: ¿qué?, ¿cómo?, a ver otra vez porque no le entendí.
31	En voz alta y lento	En voz alta y lento	En voz alta y lento preguntándome el significado de algunas palabras
32	En voz alta con rapidez	En voz alta con rapidez	En voz alta con fluidez y entonación

33	En voz alta. Lento.	En silencio	En silencio preguntándome solo una palabra
34	En silencio	En silencio	En silencio
35	En voz alta siguiendo la lectura con el lápiz. Mientras lee se confunde y dice ¿cómo?, vuelve a leer y retoma la lectura.	En voz alta, lee el título y expresa: "ah ya, a ver", lee la primera parte y se detiene mostrándose, pensando y continúa leyendo, realizando lo mismo en cada apartado.	En voz alta, lee el título y expresa: lee la primera parte y se detiene mostrándose pensando y continúa leyendo.
36	En voz alta	En voz alta	En voz alta

Nota. Elaboración propia: enero de 2023.

En la evaluación diagnóstica diez alumnos leyeron el texto en silencio, mientras que veinte lo hicieron en voz alta, seis emplearon una estrategia de lectura específica. En la evaluación intermedia, el número de alumnos que leen con alguna técnica aumentó a trece y en la evaluación final, la cantidad que lee con alguna estrategia aumentó hasta veinticuatro. Esto significó una mejora continua en la adopción por parte de los alumnos de estrategias y técnicas de lectura para mejorar su comprensión del texto, además de una evolución positiva de las destrezas lectoras de los alumnos, ya que reconocen el valor de emplear estrategias eficaces para mejorar su comprensión.

Tabla 16

Comparación de las veces que leyeron los alumnos

N.P	Cuántas veces	Cuántas veces	Cuántas veces
1	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Dos veces
2	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
3	Una vez de corrido	Una vez de corrido, y una más para localizar visualmente la pregunta 6	Dos veces
4	Una vez de corrido	Una vez de corrido y una más para localizar visualmente la pregunta 6	Dos veces
5	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
6	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Dos veces
7	Una vez de corrido	Dos veces, una en silencio y otra en voz baja	Dos veces
8	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
9	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
10	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
11	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
12	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
13	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
14	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Dos veces
15	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
16	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
17	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
18	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Dos veces
19	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
20	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
21	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
22	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
23	Una vez visualmente y una vez de corrido	Una vez visualmente y una vez de corrido	Dos veces
24	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
25	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Dos veces
26	Una vez de corrido	Una vez de corrido y una más para localizar la respuesta de la pregunta 7	Una vez de corrido
27	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
27	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
29	Una vez de corrido.	Una vez de corrido.	Una vez de corrido.
30	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez haciendo pausas
31	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
32	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Dos veces
33	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
34	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido
35	Primero lee el título una vez, y después lo vuelve a leer junto con el resto del texto.	Primero lee el título una vez, lo lee completo deteniéndose en cada apartado. Y lee otra vez durante las preguntas para localizar la pregunta 7	Dos veces
36	Una vez de corrido	Una vez de corrido	Una vez de corrido

Nota. Elaboración propia: enero de 2023.

En la evaluación diagnóstica la mayoría de los alumnos leyó el texto de forma lineal, sin revisarlo ni releerlo y sólo dos lo hicieron más de una vez. En la valoración intermedia la cifra de alumnos que leían más veces aumentó a seis y en la evaluación final subió a once. Esto significó un progreso continuo en el enfoque de la lectura por parte de los alumnos, ya que un número aún mayor de estudiantes comprendió el beneficio de las lecturas múltiples para una mejor comprensión y entendimiento.

Tabla 17

Comparación de lo que hacen con el texto los alumnos

N.P	Qué hace con el texto	Qué hace con el texto	Qué hace con el texto
1	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo entrega	Lo entrega
2	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo deja boca abajo	Lo entrega
3	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo entrega	Lo lee y lo entrega
4	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo entrega	Lo entrega
5	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo entrega
6	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo
7	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo deje y lo deja sobre la mesa
8	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo
9	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo entrega	Lo entrega
10	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa
11	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo entrega	Lo lee y lo entrega
12	Lo deje y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa
13	Lo lee y deja frente a ella	Lo lee y deja frente a ella	Lo lee y deja frente a ella
14	Lo lee y deja frente a ella	Lo deja sobre la mesa	Lo deja sobre la mesa
15	Lo lee y deja frente a ella	Lo lee y deja frente a ella	Lo lee y deja frente a ella
16	Lo lee y deja frente a el	Lo lee y deja frente a el	Lo lee y deja frente a el
17	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo
18	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo entrega
19	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo sostiene mientras responde
20	Lo lee y lo deja frente a ella.	Lo lee y lo entrega	Lo lee y lo entrega
21	Lo lee y lo deja frente a el	Lo lee y lo entrega	Lo lee y lo entrega
22	Lo lee y lo deja frente a ella.	Lo lee y lo deja frente a ella.	Lo lee y lo deja frente a ella.
23	Lo lee y lo deja frente a ella.	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo
24	Lo lee y lo deja frente a el	Lo lee y lo deja frente a el	Lo lee y lo sostiene
25	Lo lee y lo deja frente a ella	Lo lee y lo entrega	Lo lee y lo entrega
26	Lo lee y lo deja frente a ella	Lo lee y lo deja frente a ella	Lo lee y lo deja frente a ella
27	Lo lee y lo deja frente a ella	Lo lee y lo deja frente a ella	Lo lee y lo deja frente a ella
27	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa
29	Lo lee y lo deja frente a el	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo
30	Lo lee y lo deja frente a el	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo entrega
31	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo sostiene mientras responde	Lo lee y lo sostiene mientras responde
32	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo sostiene
33	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo	Lo lee y lo deja boca abajo
34	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa
35	Lo lee y lo sujeta en sus manos	Lo lee y lo entrega	Lo lee y lo entrega
36	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa	Lo lee y lo deja sobre la mesa

Nota. Elaboración propia: enero de 2023.

En la primera aplicación la mayoría de los alumnos optó por mantener el texto mientras respondían las preguntas. En la valoración final la cantidad de alumnos que contestaba las preguntas sin consultar el texto aumentó de cero a trece alumnos mostrando el desarrollo de sus habilidades de comprensión de lectura, lo que les permitió internalizar y recordar la información sin necesidad de hacer referencia al texto directamente.

Tabla 18

Comparación de la forma en que responden preguntas

N.P	Cómo responde las preguntas	Cómo responde las preguntas	Cómo responde las preguntas
1	Con nerviosismo buscando las respuestas en el texto	Con seguridad	Con seguridad agregando sus conocimientos previos y juicios de valor
2	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad agregando sus conocimientos previos	Con seguridad agregando sus conocimientos previos y comentarios personales sobre la utilidad del texto
3	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad	Con seguridad
4	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad	Con seguridad
5	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad
6	Con seguridad, y rapidez, solo duda en la pregunta 3.	Con seguridad	Con seguridad
7	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con seguridad
8	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad agregando sus conocimientos previos	Con seguridad agregando sus conocimientos previos
9	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios	Con seguridad agregando sus conocimientos previos y juicios de valor
10	Con seguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad	Con seguridad agregando sus conocimientos previos y juicios de valor
11	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con inseguridad y distraído	Con seguridad
12	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con nervios
13	Con nervios y rápidamente	Con nervios y rápidamente	Con seguridad añadiendo juicios de valor y sus experiencias
14	Con seguridad, busca las respuestas en el texto.	Con seguridad	Con seguridad
15	Con inseguridad, busca las respuestas en el texto.	Con inseguridad, busca las respuestas en el texto	Con inseguridad
16	Con seguridad, busca las respuestas en el texto.	Con seguridad	Con seguridad añadiendo juicios de valor y conocimientos previos
17	Con inseguridad, busca las respuestas en el texto.	Con seguridad	Con seguridad
18	Con inseguridad	Con seguridad	Con seguridad y añadiendo sus conocimientos previos
19	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con inseguridad pidiendo que se le repita la pregunta 5	Con seguridad añadiendo juicios de valor
20	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad	Con seguridad añadiendo sus conocimientos previos y juicios de valor sobre el texto
21	Con inseguridad	Con seguridad	Con seguridad
22	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios
23	Con seguridad, solo duda en la pregunta 6.	Con seguridad	Con seguridad añadiendo juicios de valor
24	Buscando las respuestas en el texto y con sus experiencias	Buscando las respuestas en el texto	Con inseguridad pidiendo que le repita las preguntas
25	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad sin ver la hoja	Con seguridad sin ver la hoja
26	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios
27	Con seguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad añadiendo sus conocimientos previos y juicios de valor
28	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad agregando sus conocimientos previos	Con seguridad agregando sus conocimientos previos y juicios de valor
29	Duda en algunas preguntas.	Con seguridad	Con seguridad
30	Con seguridad y rapidez.	Con seguridad y agregando juicios de valor en la pregunta 1.	Con seguridad y agregando juicios de valor y sus conocimientos previos
31	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios buscando las respuestas en el texto	Con nervios
32	Con seguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad buscando las respuestas en el texto	Con seguridad añadiendo sus conocimientos previos y juicios de valor sobre el texto
33	Con seguridad, con rapidez.	Con seguridad y con rapidez.	Con seguridad y con rapidez.

34	Con seguridad buscando las respuestas en el texto.	Con seguridad y agregando sus conocimientos previos.	Con seguridad y agregando sus conocimientos previos y juicios de valor
35	Con duda, localiza visualmente la respuesta de la pregunta 6.	Con seguridad y agrega juicios de valor.	Con seguridad y agrega juicios de valor.
36	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto.	Con inseguridad buscando las respuestas en el texto.	Con inseguridad

Nota. Elaboración propia: enero de 2023.

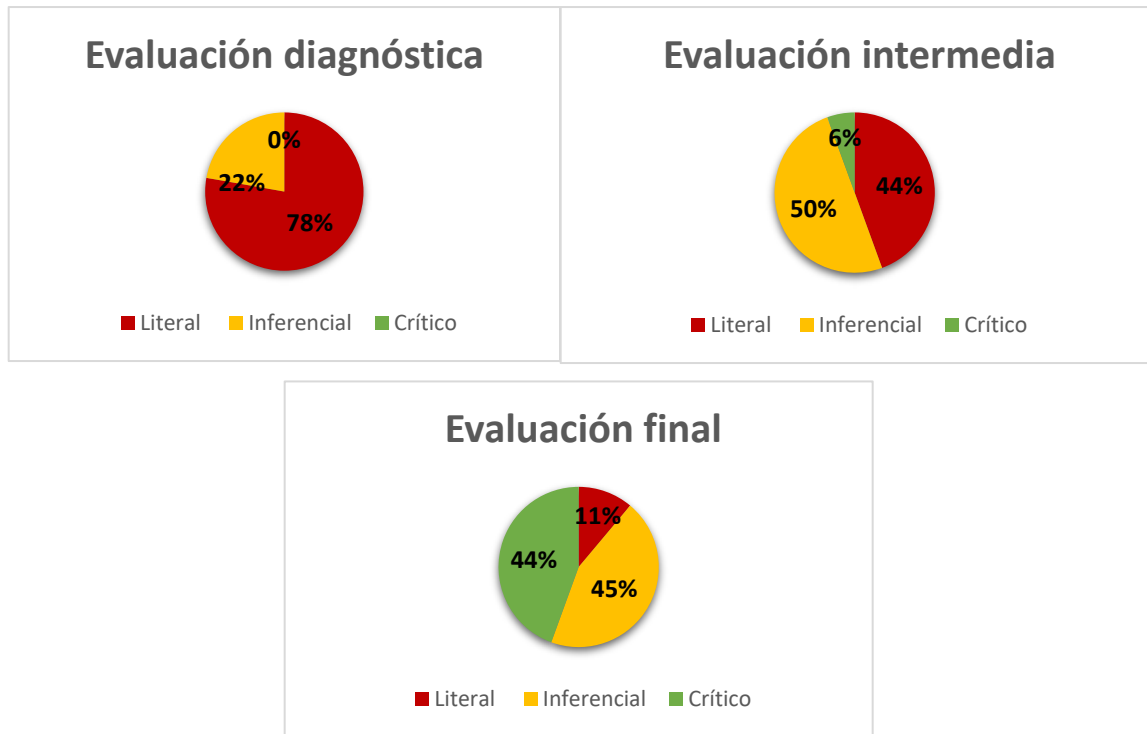
En la evaluación diagnóstica solo el 28% de los estudiantes respondieron las preguntas con seguridad y en la evaluación final el porcentaje aumentó significativamente al 80%. Esto indica un cambio sustancial en el comportamiento, con una mayor proporción de estudiantes expresando confianza en sus respuestas y mostrando un mayor nivel de certeza en su comprensión del texto. Con ello se afirma que, con las diversas aplicaciones de la propuesta de acción, los alumnos se volvieron más seguros de sí mismos y de su capacidad para proporcionar respuestas precisas a las preguntas en función de su comprensión del texto.

Resultados de la propuesta

Los resultados de la evaluación final de la comprensión lectora y su comparación con los de las evaluaciones diagnóstica e intermedia son los siguientes (Figura 60).

Figura 60

Comparación de niveles de comprensión lectora



Nota. Elaboración propia: enero de 2023.

Las gráficas anteriores sobre los niveles de comprensión lectora muestran que el porcentaje de alumnos que se encuentran en el nivel literal disminuyó de 78% a 11%. Los alumnos que se encontraban en nivel inferencial subieron de 22% a 45% y en el nivel crítico aumentó de 0% a 44%, es decir que 89% puede comprender más de lo que está explícito en los textos y logra apropiarse de los mismos.

Tabla 19*Comparación de niveles de comprensión lectora*

N.P	Nivel de comprensión lectora inicial	Nivel de comprensión lectora intermedia	Nivel de comprensión lectora final
1	Literal	Inferencial	Crítico
2	Literal	Inferencial	Crítico
3	Literal	Literal	Inferencial
4	Literal	Literal	Literal
5	Literal	Literal	Inferencial
6	Inferencial	Inferencial	Crítico
7	Literal	Literal	Inferencial
8	Literal	Inferencial	Crítico
9	Literal	Literal	Crítico
10	Literal	Inferencial	Crítico
11	Literal	Literal	Inferencial
12	Literal	Literal	Inferencial
13	Literal	Inferencial	Crítico
14	Literal	Inferencial	Inferencial
15	Literal	Literal	Literal
16	Inferencial	Inferencial	Crítico
17	Literal	Inferencial	Inferencial
18	Literal	Inferencial	Inferencial
19	Literal	Literal	Crítico
20	Literal	Inferencial	Crítico
21	Literal	Inferencial	Inferencial
22	Literal	Literal	Literal
23	Inferencial	Inferencial	Crítico
24	Literal	Literal	Literal
25	Literal	Literal	Inferencial
26	Literal	Literal	Inferencial
27	Literal	Inferencial	Crítico
28	Literal	Inferencial	Crítico
29	Inferencial	Inferencial	Inferencial
30	Inferencial	Crítico	Crítico
31	Literal	Literal	Inferencial
32	Literal	Literal	Inferencial
33	Inferencial	Inferencial	Inferencial
34	Inferencial	Inferencial	Crítico
35	Inferencial	Crítico	Crítico
36	Literal	Literal	Inferencial

Nota. Elaboración propia: enero de 2023.

La comparación de niveles de comprensión lectora (Tabla 19) permite identificar que, de los veintiocho alumnos que estaban de manera inicial en un nivel literal, doce transitaron a un nivel inferencial y dieciséis se mantuvieron en un nivel literal en el primer ciclo de acción.

De los ocho alumnos que se encontraban inicialmente en un nivel inferencial solo dos avanzaron a un nivel crítico en el primer ciclo de acción y seis se mantuvieron en el nivel inferencial.

Se observa que los niveles de lectura se ven favorecidos en el segundo ciclo de acción, pues de los dieciocho alumnos que estaban en un nivel inferencial, doce aumentaron a un nivel crítico; y de los dieciséis que se encontraban en un nivel literal, diez ascendieron a un nivel inferencial.

En el segundo ciclo de acción podemos observar que cuatro alumnos se quedaron en un nivel literal de comprensión lectora debido a que no asistían regularmente y faltaron en la mayoría de las aplicaciones del plan de acción. Dos se mantuvieron en un nivel inferencial desde la evaluación diagnóstica hasta la evaluación final y el resto transitó de un nivel de comprensión al siguiente. Resalta que en la evaluación diagnóstica no había alumnos en un nivel crítico y en la evaluación final dieciséis se ubicaron en este nivel.

Los resultados que se presentan coinciden con los de Blasco y Allueva (2010), quienes demuestran la relación entre las dificultades de comprensión lectora y las habilidades metacognitivas de la persona, especialmente las habilidades de metacompreensión y de metaatención. También cuando concluyen que mejorando las habilidades de metacompreensión lectora estaríamos facilitando la asimilación consciente de los contenidos y aprendizajes, su interiorización y relación con los propios conocimientos y, por tanto, mejorando los resultados académicos.

También tienen relación con los resultados de Muñoz y Ocaña (2017), pues concluyen, que “se mejoró significativamente la comprensión del texto expositivo-explicativo mediante la aplicación de estrategias metacognitivas en la planificación, supervisión y evaluación de la lectura” (p. 241).

A pesar de que la mayoría de los textos que utilicé fueron expositivos también tiene aplicabilidad con otros tipos de textos, como los narrativos, en relación a ello Barriga y Laguna (2019), muestran que los estudiantes lograron aplicar las estrategias de metacompreensión propuestas para cumplir con la comprensión total y exitosa de los textos narrativos.

Los resultados de la puesta en práctica de la propuesta afirman la relevancia de utilizar la metacompreensión para el fortalecimiento de la comprensión lectora, tal y como lo demuestran Arreola y Coronado (2021), que demuestran que los docentes deben estimular a los estudiantes para llegar a niveles cognitivos más altos, no se trata de conocer, sino de comprender e ir más allá, además destacan que las estrategias para desarrollar una metacompreensión buscan siempre la conciencia del alumnado sobre sus procesos cognitivos.

Una desventaja que observé fue que, al ser un proceso repetitivo, los alumnos llegaban a hacer expresiones como: “Otra vez”, “ya no quiero”, “ya me fastidié de hacerlo”, a pesar de ello la mayoría aplicaba algunas de las acciones de la propuesta en clases posteriores que involucraban la lectura de un texto. Observé que más de la mitad del grupo se preguntaba a sí misma la razón por la cual leer los textos y en diversas ocasiones escuché decir “le entiendo mejor sí... (y mencionaban alguna acción)” o los observaba que subrayaban el texto o hacían anotaciones sobre él.

Conclusiones

La comprensión lectora se fortalece mediante la metacompreensión a través de la definición de un propósito colectivo, una lectura con sentido mediante el uso de autopreguntas, una lectura estratégica individual y la elaboración de una paráfrasis del texto.

En la selección de un propósito de lectura los alumnos fueron capaces de establecer propósitos más allá de las tareas escolares, lo que se tradujo en una lectura con sentido y significado. Esto contribuye significativamente a la comprensión lectora pues se aprecia que cuando se lee con un propósito específico en mente es más probable que se involucre activamente con el texto, centrando la atención en la información importante y utilizando estrategias de comprensión que le ayuden a entender y recordar lo que lee.

En adición a ello, seleccionar un propósito de lectura colaborativa tiene varias ventajas, entre ellas permite una comprensión más profunda del texto, ya que se comparten diferentes perspectivas e interpretaciones. Esto puede conducir a un análisis más exhaustivo del texto, lo que lleva a una mejor comprensión del contenido, ayuda a mejorar las habilidades de pensamiento crítico y anima a los individuos a mirar más allá de sus propias perspectivas.

La lectura con autopreguntas fue crucial para que los alumnos tomaran conciencia de su proceso de comprensión y mejoraran la interpretación del texto. Los alumnos también fortalecieron su metacompreensión mediante el autocuestionamiento, el seguimiento de su proceso de comprensión y la identificación de las técnicas que les ayudaron a comprender mejor.

La autopreguntas contribuyen significativamente a la comprensión lectora ya que fomentan la participación activa en el texto y favorecen una comprensión más profunda del material. Cuando se hacen preguntas a sí mismos mientras leen mantienen un diálogo con el texto, lo que ayuda a aclarar sus ideas, identificar la información importante y retenerla mejor. Además, se identifica que las autopreguntas ayudan a centrar la atención en el material y a reconocer la

información más importante, también ayudan a controlar la propia comprensión del material si se hacen preguntas como "¿entiendo esto?" o "¿qué quiso decir eso?", permitiendo identificar las áreas en las que es necesario releer o aclarar la comprensión.

En general, las autopreguntas son una herramienta poderosa para mejorar la comprensión lectora ya que promueven el compromiso activo con el texto y fomentan una comprensión más profunda de los escritos.

La lectura estratégica permitió a los alumnos comprender no sólo la información explícita sino también la implícita, lo cual contribuye ampliamente en la comprensión lectora, ya que implica utilizar las propias estrategias de comprensión como predecir, resumir, preguntar y visualizar. Estas estrategias permiten al lector comprometerse activamente con el texto y a comprenderlo mejor. Leer con una mentalidad estratégica implica controlar la propia comprensión del texto e identificar las áreas en las que puede ser necesario releer o aclarar la comprensión. Al hacerlo, permite identificar cualquier malentendido o laguna en sus conocimientos y corregirlos a medida que avanza.

También requiere adaptar las propias estrategias de comprensión en función del tipo de material que esté leyendo y del propio estilo de aprendizaje. De este modo, puede utilizar las estrategias que mejor le funcionen y maximizar su comprensión lectora. La fase de lectura estratégica también arrojó resultados positivos, pero la desventaja es que algunos alumnos emplearon menos tiempo que otros y la selección de estrategias podría haberse mejorado.

Finalmente, la elaboración de una paráfrasis beneficia la comprensión lectora al ayudar a procesar y entender el texto con sus propias palabras, además escribiendo una paráfrasis demuestra su comprensión y apropiación del texto. La redacción de paráfrasis mejoró su capacidad para expresar su comprensión con sus propias palabras. Aunque hubo dificultades, como la gestión del tiempo y la

diversificación de las estrategias de lectura, los resultados generales indican que el plan de acción consiguió mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

La comparación de los niveles de comprensión lectora reveló que, en el primer ciclo de acción, sólo un pequeño número de alumnos fue capaz de progresar de un nivel literal a un nivel inferencial o crítico. Sin embargo, en el segundo ciclo de acción, un número significativo de alumnos pudo pasar a un nivel superior de comprensión. Esto indica que, utilizando estrategias de lectura eficaces, los alumnos pueden desarrollar una comprensión más profunda del texto, más allá de su significado superficial.

Según los datos de la evaluación de diagnóstico, la mayoría de los alumnos (78%) se encontraba en un nivel de comprensión lectora literal, mientras que sólo una minoría (22%) había progresado a un nivel inferencial, y ninguno se encontraba en un nivel crítico. Las cifras de la evaluación final muestran una mejora significativa de las capacidades de comprensión lectora de los alumnos. El porcentaje de alumnos en un nivel literal disminuyó drásticamente hasta el 11%, mientras que el porcentaje de alumnos en un nivel inferencial aumentó hasta el 45%. Además, el 44% de los alumnos alcanzó un nivel crítico de comprensión lectora, ausente en la evaluación de diagnóstico.

En general, los datos sugieren que los alumnos han progresado considerablemente en sus habilidades de comprensión lectora, con una mejora significativa en su capacidad para inferir y analizar críticamente los textos. Sin embargo, todavía hay margen de mejora en la comprensión literal, ya que una proporción considerable de alumnos permanecen en este nivel.

Se afirma que los alumnos que utilizaron técnicas como preguntarse a sí mismos mientras leían, preguntar a otros o releer el texto fueron capaces de dar respuestas más amplias y seguras en las evaluaciones, demostrando un mayor nivel de comprensión. Esto sugiere que la forma en que se lee el texto

desempeña un papel fundamental en la profundidad de la comprensión que se obtiene de él.

Cabe destacar que las actitudes de los alumnos hacia la naturaleza repetitiva del proceso fueron dispares. Aunque algunos expresaron su frustración, la mayoría aplicó algunas de las acciones de la propuesta en clases posteriores de lectura de un texto. Esto indica que, a pesar de la reticencia inicial, los alumnos reconocieron el valor de las estrategias para mejorar su comprensión.

El estudio demuestra también la importancia de utilizar estrategias de lectura eficaces, como el cuestionamiento y la relectura del texto, para mejorar la comprensión lectora; de este modo, los alumnos estarán mejor preparados para comprender y analizar el texto y, en última instancia, tendrán más éxito en sus actividades académicas.

En general, el estudio demuestra la importancia de fortalecer la comprensión lectora mediante la metacompreensión, sin embargo, surgen algunas vetas que se podrían explorar en futuras investigaciones, tales como ¿qué estrategias adicionales se podrían aplicar para adaptarlas a las necesidades individuales de los alumnos?, y ¿cuál sería el efecto de la metacompreensión en la producción de textos y en el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos? Estas vetas de estudio aportarían ideas importantes sobre el efecto de la metacompreensión en otros escenarios.

Finalmente, es necesario mencionar que las competencias profesionales que logré desarrollar durante la elaboración de este documento fueron las siguientes: “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio” (DOF, 2018), ya que realicé diagnósticos de necesidades formativas de los alumnos a partir de los cuales diseñé la propuesta de acción para esta investigación.

Del mismo modo, apliqué los resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de mis alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo, además de que elaboré este documento para dar a conocer mis indagaciones. Esta competencia profesional se encuentra como “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” (DOF, 2018).

Así mismo fortalecí mi competencia profesional “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos” (DOF, 2018) a través de la cual elaboré la propuesta de este documento para mejorar los resultados de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Referencias

- Arreola, E. y Coronado, J. M. (2021). El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso. *Revista Educación*, 45(1), 1-14.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134023>
- Barriga, L. y Laguna, F. (2019). *La Metacomprensión como herramienta de desarrollo en la comprensión lectora en ciclo quinto del Colegio Nacional Nicolás Esguerra* [Tesis de pregrado]. Universidad Libre de Colombia.
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/19309/TESIS%20FINAL%20CORREGIDA%20ENERO%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blasco, A. C. y Allueva, P. (2010). La metacomprensión en relación a la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 721-730.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326076>
- Castillo, M.A. (2003). La educación emocional en Educación Primaria: Currículo y Práctica. [Tesis doctoral] Universitat de Barcelona.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf
- Castrillón, E. M., Morillo, S. y Restrepo, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231.
https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412/3031
- Couoh, J. J., Camara, A. L. y May, B. (2021). Metacognición: Estrategia para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria [Ponencia]. 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1371-538-Ponencia-doc-.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Gaona, G., Oyanguren, J. Y. y García, V. E. (2021). Nivel de uso estrategias de metacomprensión lectora de estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 515-522.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/192/446>
- González, L.A. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Electrónica*

- Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(36), 33-40.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477865646004>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
<http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- INEE. (2018). PLANEA. Resultados Nacionales 2018. 6° de primaria. INEE.
<https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06 Rueda de prensa 27nov2018.pdf>
- Latorre. A. (2005). *La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Leyva, J.A., Turrubiarres, N.J. y Colunga, N.M. (2021). Comprensión lectora, un desafío de la educación de San Luis Potosí [Ponencia]. 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.
<https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1398-212-Ponencia-doc-.pdf>
- Linares, A.R. (2008). Desarrollo cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. UAB.
http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Macay, M.E. y Véliz, F. Z. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del conocimiento*, 4(3), 401-415.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1090/1523>
- Míguez, C. M. (2021). *Habilidades cognitivas y metacompreensión lectora en lengua española. Estudio del alumnado de educación primaria de entre 8 y 11 años* [Tesis de doctorado]. Universidad de Vigo.
<http://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/2715>
- Muñoz, A. E. y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322249834011>
- Neri, G. (2018). *Desarrollo de habilidades de metacompreensión lectora a través de la implementación de análisis de casos en alumnos de sexto grado de la escuela primaria Tlacaélel* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/33936.pdf>
- OCDE. (2019). Resultados de PISA 2018. ¿Qué saben y pueden hacer los estudiantes? OCDE *iLibrary* (1). <https://www.oecd->

[library.org/sites/5f07c754-en/index.html?itemId=/content/publication/5f07c754-en#s1](https://www.library.org/sites/5f07c754-en/index.html?itemId=/content/publication/5f07c754-en#s1)

Paz, L. V. (2019). *Estrategias de metacomprensión lectora en estudiantes del 6º grado de educación primaria de la ie fe y alegría 73 – Paíta* [Tesis de maestría]. Universidad de Piura. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/4008>

Piaget, J. (1968) *Educación e instrucción*. Proteo.

Pinzas, J. R. (2017). *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la lectura*. 3ed. (2reim), Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rodríguez, B. A., Calderón, M. E., Leal, M. H. y Arias, N. (2016). Uso de estrategias metacomprensivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Revista Folios*, (44), 93-108. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3959/3438>

Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. y Bernal, S. (2011). *Investigación Acción*. <https://es.calameo.com/read/002638567bd56389bb642>

Rojas, W. O. (2018). *Actividades pedagógicas alternativas para mejorar las estrategias de metacomprensión de textos escritos en niños de cuarto grado de primaria de la institución educativa pública Sagrado Corazón de Jesús, Puno* [Tesis de grado]. Universidad Nacional San Agustín De Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6369/EDCrochwo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ronqui, V. Sánchez, M. F. y Trías, D. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>

Secretaría de Cultura y Turismo del Gobierno del Estado de México. (2022). *Educación primaria. Igualdad de género. Libro para el docente*. SCyTGEM. <https://edomex.gob.mx/sites/edomex.gob.mx/files/files/2-primaria%20digital.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2019a). *Ciencias Naturales. Sexto grado. (4ª ed.)*. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2022/P6CNA.htm?#page/1>

Secretaría de Educación Pública. (2019b). *Formación Cívica y Ética. Sexto grado*. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2022/P6FCA.htm>

Secretaría de Educación Pública. (2019c). *Geografía. Sexto grado*. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2022/P6GEA.htm>

- Solé, I (1993) Estrategias de lectura y aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, 216, 25-27.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf
- Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital *Ministerio de Educación*, 17-24.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13939.pdf&D=OK>
- Tiempo Para la Educación S.C. (2021). *6° de primaria. Volumen 1. Vamos más allá. Cuaderno para estudiantes.*
<https://mex.plandereforzamiento2022.mx/wp-content/uploads/2022/08/VMA.6.ESTUDIANTE.COMPLETO.pdf>
- Torres, J. y Prado, J. I. (2019). Estrategia SPLR2: Su Eficacia en el Desarrollo de la Metacompreensión Lectora en Estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria. *Revista Espacios*, 40(36), 1-7.
<http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p07.pdf>
- Vargas, Z.R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>

Asunto: Se asume responsabilidad.

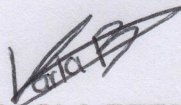
Toluca, Méx., 10 de julio de 2023.

**H. CUERPO DE SINODALES
P R E S E N T E**

Quien suscribe C. KARLA PAOLA BERNAL AGUILAR estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, por este conducto, asume de manera total la responsabilidad de haber estructurado y elaborado el documento titulado: Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Sexto Grado, conforme a las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. Con la supervisión del director de trabajo de titulación fue estructurado en la modalidad de: Tesis de investigación; así como de haberlo adecuado a las observaciones hechas por la Comisión de Titulación. Finalmente, defenderlo suficiente y de manera argumentada ante los sinodales, de tal forma que demuestre mis saberes categóricamente ante ellos, a través del diálogo académico que tenga lugar durante el desarrollo del examen profesional.

Agradece ampliamente el interés y el apoyo que siempre se me brindó como estudiante.

A T E N T A M E N T E



C. KARLA PAOLA BERNAL AGUILAR

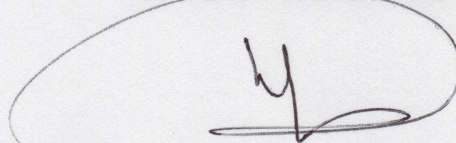
Toluca, México 12 de julio de 2023.

Dra. Ana Laura Cisneros Padilla
Secretaria de la Comisión de titulación
PRESENTE

El que suscribe Dr. HECTOR VELAZQUEZ TRUJILLO Asesor de la estudiante KARLA PAOLA BERNAL AGUILAR matrícula 191526060000 de 8° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria quien desarrolló el trabajo de titulación denominado Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Sexto Grado en la modalidad de Tesis de Investigación; se dirige a esta Comisión a su digno cargo para informar que este documento ha sido concluido satisfactoriamente de acuerdo con lo establecido en los documentos del Plan de Estudios 2018 rectores del proceso de titulación.

Sin otro particular, le envío un atento y cordial saludo.

ATENTAMENTE

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'H' followed by a horizontal line and a flourish, enclosed within a large, hand-drawn oval.

DR. HECTOR VELAZQUEZ TRUJILLO

"2023. Año del Septuagésimo Aniversario del Reconocimiento del Derecho al Voto de las Mujeres en México".

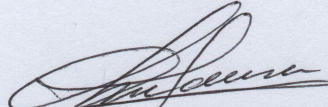
Toluca, Méx., 30 de junio de 2023

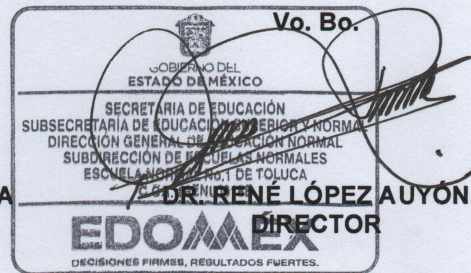
**C. BERNAL AGUILAR KARLA PAOLA
ESTUDIANTE DEL OCTAVO SEMESTRE (LEP)
P R E S E N T E.**

La Dirección de esta casa de estudios, a través de la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación Primaria del Ciclo Escolar 2022–2023, comunica a usted que su Tesis de Investigación intitulado: Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Sexto Grado, fue **Dictaminado Favorablemente**. Ello significa que a partir de la fecha podrá realizar los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional.

Sabedor de su alto sentido de responsabilidad, le envió un cordial saludo.

ATENTAMENTE


DRA. ANA LAURA CISNEROS PADILLA
SECRETARIA DE LA COMISIÓN DE
TITULACIÓN



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL No. 1 DE TOLUCA