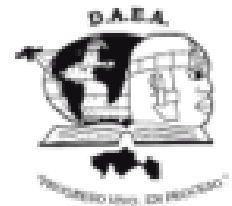


UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**“USO DE ESTRATEGIAS EN EL AULA PARA LA
COMPRESIÓN DE TEXTOS EN ALUMNOS DE
TERCER GRADO DE TELESECUNDARIA”**

**TRABAJO RECEPCIONAL BAJO LA MODALIDAD DE
ESTUDIO DE CASO**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN
DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

PRESENTA:

GABRIELA PASCUAL RÍOS

**DIRECTOR (A) DE PROYECTO:
CLAUDIA ALEJANDRA CASTILLO BURELO**

**CO-DIRECTOR (A) DE PROYECTO:
BELEM CASTILLO CASTRO**

VILLAHERMOSA, TABASCO, NOVIEMBRE 2019



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División
Académica
de Educación
y Artes



INSTITUTO JUÁREZ
18/9-2019

DIRECCIÓN

REF: DAEA/0714/19
Villahermosa, Tabasco; 29 de Octubre de 2019

**LIC. MARIBEL VALENCIA THOMPSON
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CERTIFICACIÓN
Y TITULACIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES
PRESENTE**

De conformidad con lo establecido en el Artículo 66, inciso b) del Reglamento de Estudios de Posgrado de la UJAT, me permito comunicar a Usted, que la **Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo** directora y **Dra. Belem Castillo Castro**, codirectora, dirigieron y supervisaron el trabajo de Estudio de Caso con el proyecto de intervención denominado **"USO DE ESTRATEGIAS EN EL AULA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE TELESECUNDARIA"**, elaborado por la **C. GABRIELA PASCUAL RÍOS**, egresada de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. Los miembros del Jurado de Examen Profesional, integrado por los profesores: Dra. Rossana Aranda Roche, Dra. Belem Castillo Castro, Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo, Dra. Rosaura Castillo Guzmán y Mtra. Teresa de la O de la O revisaron y señalaron las notificaciones que había que hacerle a dicho trabajo y que la interesada ya ha llevado a efecto. Por lo tanto, puede imprimirse.

A T E N T A M E N T E

M.A.E.E. THELMA LETICIA RUIZ BECERRA
DIRECTORA

c.c.p. Archivo.
M'TLRB'D'AEPL'mms*

Miembro CUMEX desde 2008
**Consortio de
Universidades
Mexicanas**
UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, C.P. 86040 Villahermosa, Tabasco
Tel. 01(993) 358.15.00 Ext. 6250-6251 ó (993) 314.23.99, 312.22.00
E-mail: direccion.daea@ujat.mx

CARTA AUTORIZACIÓN

La que suscribe, autoriza por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente el Estudio de Caso denominado **“USO DE ESTRATEGIAS EN EL AULA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE TELESECUNDARIA”**, de la cual soy autor y titular de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco del Estudio de Caso antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación del estudio de caso mencionado y para los fines estipulados en éste documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco; a los veinticuatro días del mes de octubre del año 2019.

AUTORIZO



EL SUSTENTANTE
LIC. GABRIELA PASCUAL RÍOS
MATRÍCULA: 152J19007

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a **DIOS**, por darme la oportunidad de la vida, la fe, la sabiduría y entendimiento de poder culminar este proyecto de investigación.

Me van a faltar páginas para agradecer a las personas que se han involucrado en la realización de este trabajo, sin embargo, merecen reconocimiento especial mi MADRE **MARÍA DEL SOCORRO RÍOS HERNANÁNDEZ** y mi PADRE **ORLANDO PASCUAL PERALTA** que con su esfuerzo y dedicación me ayudaron a culminar un grado académico más y me dieron el apoyo suficiente para no decaer cuando todo parecía complicado e imposible.

A mi directora de tesis, la **DRA. CLAUDIA ALEJANDRA CASTILLO BURELO** que con su sabiduría dedicó tiempo para la realización y acompañamiento de esta investigación, por sus consejos y conocimientos en la materia, porque sin sus asesorías este gran sueño no hubiera culminado. Y a mi co-directora, la **DRA. BELEM CASTILLO CASTRO** por su apoyo y guía en las últimas correcciones de este proyecto.

Asimismo, agradezco infinitamente a mis **HERMANOS** que con sus palabras me hacían sentir orgulloso de lo que soy y de lo que les puedo enseñar. Ojalá algún día yo me convierta en su fuerza para que puedan seguir avanzando en su camino.

Por último; y no menos importante, quiero agradecer a mi querida institución, la **UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO**, a todas las autoridades y profesores por ser la sede de conocimiento todos estos años.

A todos ustedes gracias por su comprensión y apoyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I ANTECEDENTES	4
1.1 Marco referencial	4
1.2 Planteamiento del problema	11
1.3 Justificación	14
1.4 Objetivo general.....	18
CAPÍTULO II PERTINENCIA DEL PROYECTO	19
CAPÍTULO III SUSTENTO TEÓRICO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	23
3.1 Definición de lectura.....	23
3.2 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?	25
3.3 La teoría sociocultural	27
3.4 Teoría del aprendizaje significativo.....	31
CAPÍTULO IV DIAGNÓSTICO	34
4.1 Descripción de la técnica de diagnóstico.....	35
4.2 Resultados de los instrumentos de la fase diagnóstica.....	42
4.3 Conclusiones	48
CAPÍTULO V: PLAN DE ACCIÓN	50
5.1 Planeación de las actividades del plan de acción:.....	55
CAPÍTULO VI: APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	63
6.1 Diseño de la planeación de la evaluación.....	63
6.2 Diseño de los instrumentos de cotejo.....	66
6.2.1 Registro del proceso de aplicación.....	75
6.3 Ajustes durante la implementación	76
6.3.1 Alcances.....	76
6.3.2 Limitaciones.....	76
6.4 Informe de evaluación.....	76
CONCLUSIONES	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

INTRODUCCIÓN

La ardua labor del docente es poder educar a los niños, adolescentes y jóvenes, pero esta gran labor es compleja y muchas veces no es fácil, pues no siempre se obtienen los mejores resultados con todos los alumnos, es un proceso que muchas veces trae consigo problemas que son desde el hogar, hasta el tener un buen maestro comprometido a cumplir con su labor, que repercute muchas veces en el aprendizaje del niño.

Muchos docentes que prestan un servicio educativo con mucha o poca experiencia, se ven influidos en mayor o menor medida por esa experiencia, lo cual les permite analizar su práctica cotidiana, recurriendo a determinados referentes de algunos autores que hablan sobre cómo lograr un mejor aprendizaje en el aula y con qué estrategias o recursos debe contar el docente tomando en cuenta su contexto.

Todo docente que se inserta en el ámbito educativo debe ser capaz de conocer que la enseñanza no es solamente transmitir conocimientos, sino enseñar a modelar situaciones en el que a través de la planeación didáctica ajuste a las necesidades del alumno; actividades, situaciones, recursos, espacios, entre otros. Por lo que cualquier docente debe tener presente que el conocimiento es una construcción de todo lo que nos rodea y que sin ese saber, el docente no podría llevar a cabo la enseñanza.

Por eso es importante que el docente conozca un cumulo de estrategias didácticas que apoyaran su trabajo cuando las implemente en el aula. Es por eso que se creó una guía didáctica de algunas estrategias que ayudaran al logro de los aprendizajes de los alumnos, si bien es cierto que no en su totalidad, pero se busca mejorar la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado de telesecundaria con la aplicación de estas estrategias.

El capítulo I, titulado: Antecedentes, aborda el marco referencial desde que se crea por primera vez la telesecundaria, hasta cuando inician las primeras evaluaciones de la comprensión lectora en el nivel básico; también menciona el planteamiento del problema, su justificación y los objetivos planteados con base a la problemática abordada.

Mientras que el capítulo II, titulado: pertinencia del proyecto, explica a detalle la pertinencia del proyecto de intervención fundamentando su relevancia y vinculación con las diversas políticas y programas educativos actuales.

El capítulo III, titulado: Sustento teórico de la comprensión lectora, abarca la definición de comprensión lectora, las estrategias que ayudan al alumno a mejorar la comprensión basados en autores como Monereo y Fumero F. Así mismo se abordan las corrientes pedagógicas que sustentan el proyecto.

El capítulo IV, integra la fase de diagnóstico, el proceso metodológico, las técnicas e instrumentos utilizados, así como los resultados obtenidos mediante el diagnóstico y el análisis realizado.

En el Capítulo V, denominado: Plan de acción, se presenta la propuesta didáctica a partir de los resultados de la fase del diagnóstico, la organización de las actividades didácticas, los objetivos de la propuesta, metas, recursos y materiales.

En el capítulo VI, titulado Aplicación y evaluación de la propuesta de intervención, se explica detalladamente el proceso seguido para la aplicación y evaluación de la intervención, los procedimientos que se siguieron para poder llegar a los resultados, así como los alcances y las limitaciones que se encontraron durante la intervención.

Finalmente se presentan las conclusiones de todo el trabajo en conjunto y se recuperan algunas reflexiones acerca del trabajo docente.

CAPÍTULO I ANTECEDENTES

1.1 Marco referencial

Los inicios de la escuela Telesecundaria se remontan a la década de los años 60, periodo en el que las transformaciones sociales, políticas y culturales del mundo tendrían gran impacto en el ámbito educativo nacional. Fue durante el periodo presidencial de 1964-1970 que la Secretaría de Educación Pública (sep) inicia uno de sus más ambiciosos proyectos, al usar como apoyo tecnológico la señal televisada: la Secundaria por Televisión (1964). Después de una fase de prueba en circuito cerrado, se implementa el proyecto con la transmisión en señal abierta, esto se puede considerar como la primera versión con validez oficial del modelo educativo de Telesecundaria (1968), que tiene como fundamento el uso de la televisión para fines educativos. La incipiente señal de aquel momento llegó a ocho entidades: Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Distrito Federal. (SEP, 2011, p.2)

La creación de la Secundaria por Televisión, a la que posteriormente se llamaría Telesecundaria, tuvo como objetivo esencial, en aquel momento, ampliar la cobertura llevando la educación secundaria a zonas rurales e indígenas. El servicio llegaría a localidades con menos de 2 500 habitantes donde, por causas geográficas o económicas, no era posible el establecimiento de escuelas secundarias generales o técnicas. (SEP, 2011, p. 2). Cabe resaltar que las deficiencias en las telesecundarias son mayores que en las escuelas secundarias técnicas o estatales porque estas se encuentran en mayor rezago por contar con poca infraestructura, recursos y medios tecnológicos, así como diversos materiales didácticos. Por lo que en casi su totalidad estas escuelas no cuentan con una biblioteca y lo que hace más difícil adentrar al alumno al mundo de la lectura, más sin embargo no se deduce que no se pueda atacar esta problemática si se buscan enseñar las mejores alternativas para motivar al alumno a comprender lo que lee.

El presente trabajo titulado “*el uso de estrategias en el aula para la comprensión de textos en alumnos de tercer grado de telesecundaria*” se llevará cabo en la escuela

telesecundaria Miguel Hidalgo y Costilla ubicada en la ranchería Caparroso primera sección del municipio de Macuspana, Tabasco, donde los servicios con los que cuenta son muy limitados, por lo que para realizar cualquier trámite se tienen que trasladar hasta la cabecera municipal y los servicios de salud de primer nivel los tienen en la ranchería Caparroso segunda sección que está ubicado a 20 minutos de la ranchería Caparroso primera sección.

De los habitantes que viven en la ranchería, la mayoría de las madres son amas de casa y dos tutoras trabajan, de acuerdo a los resultados del estudio socioeconómico y la ficha psicopedagógica aplicada a los padres de familia y/o tutores 2 alumnos viven en familias disfuncionales. Casi en su totalidad los padres de familia se dedican al campo y se sostienen económicamente a través de ello.

El grupo que se atiende corresponde al tercer grado, está conformado por 15 alumnos nueve varones y seis mujeres entre 14 y 15 años de edad. La infraestructura del plantel se encuentra en mal estado con salones amplios, pero con riesgo de derrumbarse y pupitres, un pizarrón y 4 ventiladores en buen estado. No cuenta con biblioteca ni aula de medios, pero si con una televisión y una computadora en cada salón.

A partir del año 2000 se ha valorado a los estudiantes mexicanos de educación básica para conocer su nivel de comprensión lectora; los resultados de estas evaluaciones, nacionales e internacionales [Program for International Student Assessment (pisa), Pruebas de Estándares Nacionales (pen) y Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)] muestran de manera reiterada que alrededor de la mitad de la población escolarizada tiene un nivel insuficiente de lectura que no le permite continuar de manera eficaz con estudios superiores o insertarse adecuadamente en la fuerza laboral (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón y Bouzas, 2006; Weiss, Quiroz y Santos, 2005; ocde, 2001, 2004 y 2007). La lectura es una herramienta básica para el aprendizaje escolar y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida por esta razón, enseñar a leer bien se ha convertido en una prioridad para los sistemas educativos de todo el mundo. La escuela mexicana no ha logrado cumplir eficientemente con el reto de formar lectores que, porque

comprenden lo que leen, desarrollen el hábito de la lectura y la usen para muchos propósitos dentro y fuera de la escuela. (Madero I., Gomez L., 2013, p. 113)

Vemos que no es un problema aislado de nuestros ojos y que requiere que los docentes y las autoridades educativas correspondiente sumen esfuerzos para ir diagnosticando las principales causas, así mismo contemplar cuales serían las posibles soluciones, pues vemos que a los docentes son los que principalmente se ven afectados en su enseñanza, porque son los que más suelen tener complicaciones en su enseñanza cuando se encuentran con alumnos con un bajo nivel de comprensión lectora, es difícil avanzar los contenidos que el curriculum exige, pues aparte de enseñar contenidos tiene que lidiar con alumnos de pobre comprensión lectora y es ahí donde entra el docente en esta problemática buscando las mejores estrategias para lograr que el alumno avance significativamente en su aprendizaje y pueda superar esta barrera.

Las evaluaciones que se han implementado a nivel nacional para conocer los resultados sobre los niveles de comprensión lectora en los adolescentes es la prueba conocida como PISA, el cual se describe a continuación:

¿Qué es PISA?

Conocida como Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés). PISA evalúa hasta qué punto los estudiantes de 15 años han adquirido el conocimiento fundamental y las competencias necesarias para una participación plena en las sociedades modernas. La evaluación se centra en lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas, y no determina solamente si los estudiantes pueden reproducir lo que han aprendido, sino que examina también cómo pueden extrapolar lo que han aprendido y aplicar ese conocimiento en circunstancias desconocidas, tanto dentro como fuera de la escuela. Este enfoque refleja el hecho de que las sociedades modernas recompensen a los individuos no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben. (OCDE, 2014, p. 3)

Los resultados de PISA revelan lo que es posible en educación, mostrando lo que los estudiantes son capaces de hacer en sistemas educativos de más alto rendimiento y con las mejoras más rápidas. Las conclusiones del estudio permiten a los responsables políticos de todo el mundo medir el conocimiento y las competencias de los estudiantes en sus propios países en comparación con estudiantes de otros países, fijar metas de política educativa en referencia a objetivos medibles conseguidos por otros sistemas educativos, y aprender de las políticas y prácticas aplicadas en otros lugares. (OCDE, 2014, p. 3)

La literatura nacional e internacional sobre lectura, comprensión y estrategias didácticas es abundante. Muchos investigadores han aportado evidencias sólidas de que algunas estrategias sirven para fomentar la comprensión (Pressley y Collins, 2002; Rojas-Drummond, Mazón y Velez, 2005; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill y Joshi, 2007; Palincsar y Brown, 1984; Duffy, 2002; Pressley, 2000); sin embargo, hace falta investigación en relación con la manera específica en que leen los adolescentes mexicanos: si se fijan un propósito, qué estrategias utilizan y cómo las ponen en práctica o qué factores están asociados al uso de tales estrategias, entre otros aspectos. (Madero I., Gomez L., 2013, p. 113)

Un mayor conocimiento de las fortalezas, debilidades y percepción de la lectura de los estudiantes de educación secundaria en México ayudará a proponer estrategias que fortalezcan su enseñanza y posibiliten la obtención de mejores resultados.

No cabe duda que uno de los trabajos más importantes en la escuela es desarrollar alumnos lectores competentes, porque no es nada más hacer que el alumno lea, sino que pueda expresar lo que lee, que además de expresarlo, tenga la capacidad de analizar, de hacer inferencias, de comprender y argumentar lo que lee.

La competencia lectora fue uno de los aspectos evaluados por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA 2000-2003) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). En este estudio internacional se consideró a estudiantes de quince años de 41 países. En una estimación global de dicha competencia, México ocupó la posición número 35 de esta lista. Para la evaluación se consideraron varios niveles de aptitud para la lectura que van desde

el quinto, que indica el mayor grado de competencia, hasta el nivel por abajo del primero. En México cerca de 75% de sus estudiantes sólo alcanzan como máximo el nivel 2 de la escala combinada (OCDE, 2002, p. 48). Estos datos junto con otros indicadores del mismo estudio, reflejan una cuestionable enseñanza en lectura que vienen recibiendo los estudiantes mexicanos desde los niveles de educación primaria y secundaria.

En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2006 (INEE, 2008) también se hizo una evaluación de la competencia lectora, pero en este caso de los escolares del tercero y sexto grado de educación básica. Aquí participaron 17 países latinoamericanos. En esta ocasión se establecieron cuatro niveles en términos de los puntajes que se alcanzaran: el nivel 4 refleja la mejor competencia para la lectura y el nivel 1, el menor; a ellos se agrega todavía un nivel inferior, al cual se le denomina: abajo del nivel 1. En cuanto al tercer grado, el puntaje promedio de los 17 países participantes fue de 500 puntos, obteniendo México 530 puntos, superado únicamente por Chile (562); Costa Rica (583) y Cuba (627). Sin embargo, a pesar de dichos resultados, cabe destacar que en el caso de México, más de la mitad (57%) de los escolares se ubicaron en los niveles 1 y 2, y 4% por debajo del nivel 1. En cambio, en el caso de Cuba, 72% se ubicó en los niveles 3 y 4.

Al conocer los datos estadísticos que nos hablan sobre los bajos índices de comprensión lectora en alumnos de secundaria podemos saber que cantidad de alumnos y en que estados o países hay mayor índice de bajos niveles de comprensión lectora, bajo esta perspectiva los docentes podemos darle seguimiento a la problemática en el aula y al mismo tiempo interconectarlo con la nueva PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA DEL 2016, ya que en esta propuesta dentro del *campo formativo lenguaje y comunicación* pretende que el alumno desarrolle a cabalidad sus capacidades lectoras y escritoras, y se transforme en un usuario pleno de la cultura escrita. Para ello, la enseñanza de la lengua ha de seguir tres rutas. La primera es la producción contextualizada del lenguaje, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de textos específicos. La segunda se refiere al aprendizaje de diferentes modalidades de leer, escribir,

estudiar e interpretar los textos. La tercera abarca el análisis de la producción lingüística. Estas tres rutas confluyen en la noción de prácticas sociales del lenguaje, las cuales constituyen los contenidos de aprendizaje. De ahí que dichas prácticas sean lo que se espera que los alumnos aprendan y pongan en acción, al considerarlas como contenido curricular se asume que está en juego lo que hacen los lectores y escritores con los textos que les interesa leer o escribir. (SEP, 2016, p.67)

Dentro de esta propuesta se sigue visualizando con mayor énfasis el desarrollo de las capacidades lectoras y escritoras, buscan que el docente sea el guía que lleve hasta estos saberes a los alumnos, que mediante múltiples estrategias alcancen los objetivos planteados en esta propuesta, como vemos la educación sigue estando a favor del desarrollo de estas habilidades que le permitan al alumno comunicarse en su entorno y participar en las decisiones que se tomen como sociedad en diversos ámbitos. Sabemos que esto no se logrará por sí solo, pues se requiere del apoyo y colaboración por parte de docentes, alumnos, padres de familia, directivos y de las autoridades educativas correspondientes, pero sobre todo de la disposición que cada parte tenga de querer mejorar al país.

Por una parte, ha de comprender que, si bien los textos no tienen una única interpretación o una única escritura, tampoco pueden interpretarse o escribirse de cualquier manera. Por otra, aprenderá, con el tiempo y la ayuda del docente, a regular sus interpretaciones y su escritura; a valorar que el intercambio de ideas con otros le permite alcanzar mayor objetividad en la interpretación y claridad en la escritura; a entender diferentes puntos de vista y a recuperar aquello que vale la pena; confirmar, modificar o transformar sus hipótesis con base en la información que el texto proporciona.

Dentro de la PROPUESTA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA 2016 se enseña la lengua materna; *el español* durante la educación básica, es en esta asignatura que se pretenden llevar a cabo las propuestas de aprendizaje que los alumnos cursan durante un ciclo escolar, y es donde el docente propondrá en

su planeación didáctica como favorecer este aspecto conectándolo con los contenidos temáticos.

El estudio de la asignatura debe centrarse en lograr que los alumnos aprendan a comunicarse eficazmente y a construir conocimiento mediante la producción, comprensión y uso de diversos textos orales y escritos, empleando para ello las nociones gramaticales propias del español que garantizan la coherencia y la cohesión. Asimismo, debe promover el conocimiento de los géneros informativos y literarios para propiciar la comprensión de la función estética de la lengua, el conocimiento de distintas manifestaciones culturales del país y el mundo, así como el análisis de situaciones, acciones y comportamientos humanos. (SEP, 2016, p. 67)

Algunos de los propósitos del currículum de español que contribuye a mejorar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora durante la educación básica obligatoria son:

2. Utilizar el lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso; y para analizar y resolver problemas personales y sociales de la vida cotidiana.
6. Reconocer el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales.
7. Disfrutar de la lectura y la escritura como vía para el autoconocimiento y la comprensión de puntos de vista distintos al propio. (SEP, 2016, p. 67)

1.2 Planteamiento del problema

A casi dos años de servicio, en base a mi experiencia como profesora de educación telesecundaria se ha observado que en su mayoría los alumnos presentan resistencia a la lectura, por varias razones, entre ellas se pueden mencionar las siguientes: Que los alumnos no han recibido la motivación adecuada de maestros y padres de familia para despertar el gusto por leer y disfrutar de lecturas acordes a su edad, los alumnos no tienen acceso a libros de su agrado y los profesores no han modificado sus formas tradicionales de enseñanza y eso da como resultado un bajo nivel de comprensión lectora.

Dentro de los programas de estudios secundaria 2011, uno de los ámbitos de las prácticas sociales del lenguaje específicamente del español está el *Ámbito de Literatura*: en este ámbito las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los alumnos aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión. (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.24)

Siguiendo esto que nos marca el currículo vigente para la enseñanza, los docentes nos damos la tarea de contribuir con estas prácticas, llevarlas a cabo con los alumnos para que ellos puedan desarrollar las habilidades de comprensión y así poder expresarse de manera oral y escrita en diversos ámbitos

Cuando se comprende lo que se lee, se refleja en un buen aprovechamiento, en todas las asignaturas que cursa el estudiante. Debe considerarse una necesidad para los profesores que laboran en una institución educativa, buscar la forma de mejorar constantemente su práctica docente incluyendo estrategias que ayuden a desarrollar habilidades de comprensión lectora en los alumnos para que las pongan en práctica en su vida cotidiana.

El proceso de comprensión lectora implica, además, construir puentes cognitivos entre lo nuevo y lo conocido, ya que el lector, cuando lee, no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, implica también hacer inferencias. (González J., Barba J. y González A., 2010, p. 3)

La integración de la información del texto se realiza porque hay conocimiento general sobre el mundo, basado en experiencias de conocimientos almacenadas en la memoria; porque hay conocimiento acerca del tema que se está leyendo, sobre el significado de las palabras (vocabulario) y sobre el contenido del texto, y porque hay conocimiento sobre las estructuras textuales (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; García Madruga, 1991). (González J., Barba J. y González A., 2010, p. 3)

La escuela es el lugar donde se genera el aprendizaje para niños y niñas de una comunidad, brinda además al maestro el lugar adecuado para recuperar el sentido y significado de su práctica docente. Considero que esta problemática es importante analizarla y por supuesto buscar posibles soluciones, no hay límites en la lectura, podemos tener un libro impreso, leer a través de medios tecnológicos, como son los libros digitales, pero lo que si es cierto es que pasaremos toda nuestra vida leyendo en cualquier parte o lugar del mundo que nos encontremos.

Es lamentable ver cifras nacionales en donde México casi siempre ocupa el último lugar en bajos niveles de comprensión lectora, es por eso la importancia de contar con adolescentes y jóvenes que tengan las habilidades de leer y comprender para producir sus propios textos e inyectarles desde muy temprana edad el hábito por la lectura para que puedan desenvolverse en la vida y así poder cumplir con algunos propósitos de la enseñanza del español en la educación básica que marca el programa de estudios de secundaria: sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales y utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la

vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales. (SEP, 2011, p. 13)

No cabe duda que si no motivamos a nuestros niños desde pequeños a leer, estos no tendrán las habilidades de lectura que se requieren en los siguientes niveles de estudios, por supuesto este proceso implica la motivación por parte de los padres de familia como de los docentes, y en estos últimos recae en mayor proporción la forma que tienen de enseñar estas habilidades, pues si el docente no está preparado y capacitado para saber enseñar estrategias para lograr en el alumno una mejor comprensión de lo que lee difícilmente sus alumnos lograrán fortalecer estas habilidades. Si el docente continúa con un mismo rol de trabajo para todas las asignaturas y carece de conocimientos innovadores y se queda en lo habitual y en lo repetitivo no motiva al alumno a despertar el interés, pues las clases se vuelven monótonas y aburridas y el alumno no logra construir nuevos conocimientos puesto que el docente es solamente un transmisor de conocimientos. Es por eso que planteo la pregunta: *¿Cómo motivar a los estudiantes de telesecundaria para que utilicen estrategias de lectura y puedan comprender diversos textos exponiendo sus puntos de vistas y argumentaciones?*

Es por eso que se requiere de maestros capacitados capaces de intervenir en las aulas, enseñándoles a sus alumnos que para comprender lo que se lee, es necesario hacer uso de algunas estrategias de comprensión durante la lectura pues esto les permitirá ir desarrollando la comprensión lectora, quizás no en su totalidad, pero sí en un avance significativo, porque muchas veces los alumnos desconocen si existen estrategias que pueden utilizar durante la lectura y creen en base a sus experiencias que pueden conseguir comprender lo que leen a partir de las formas que ellos consideran les puede servir para comprender, mas no las conocen y por lo tanto tampoco hacen uso de ellas.

1.3 Justificación

La falta de gusto por la lectura en los alumnos es un problema latente en todas las escuelas puesto que si no hay lectura no hay conocimiento y por consiguiente no se logra la comprensión de los mismos. La propuesta nace por el hecho de vivir en carne propia la falta de comprensión lectora en mis alumnos de tercer grado de secundaria, el cual no tienen el hábito a la lectura y por supuesto se les presentan dificultades a la hora de comprender un texto, al elaborar esta propuesta de intervención se pretende que los alumnos conozcan algunas estrategias de comprensión que puedan llevar a cabo durante la lectura y que cada alumno pueda elegir la que mejor se adapte a sus habilidades lectoras, para que mejoren su comprensión lectora, que es la base para desenvolverse en cualquier ámbito de la vida en sociedad. Los docentes requieren conocer estrategias que motiven a sus estudiantes a leer, pero al mismo tiempo no nada más hay que conocer esas estrategias, sino que las apliquen para lograr en sus alumnos conseguir buenos lectores que les sirva en un presente y en un futuro a desenvolverse en la vida. Sobre todo, si se quiere seguir estudiando y lograr una carrera profesional, el estudiante debe estar inmerso en la lectura pues de ello depende su actualización y formación.

Existen en la literatura distintos tipos de programas que van encaminados a instruir en esta habilidad lingüística: la comprensión lectora. Destacar aquellos que enfatizan la instrucción a través de ayudas textuales frente a los que lo hacen a través de la enseñanza de estrategias al alumno.

Los programas de instrucción de la comprensión lectora inducida desde el texto incluyen ayudas extratextuales (organizadores previos, títulos, sumarios, preguntas) que sin alterar la estructura del texto facilitan al sujeto la labor (García Madruga, 1991), o bien ayudas intratextuales (simplificación sintáctica y léxica, organización de contenidos y señalizaciones), que sí alteran la estructura o contenidos del texto pero que igualmente ayudan a la comprensión (Kinscht y Yarbrough, 1982; Loman

y Mayer, 1983; Meyer, 1984). Estas señalizaciones ofrecen ayudas a la memoria, entendida como proceso de selección y reconstrucción de la información.

Los programas de instrucción de la comprensión lectora inducida desde las estrategias del lector se encaminan, en algunos casos, hacia la enseñanza de la estructura y organización de los textos a partir del uso del conocimiento previo del sujeto, ejercitando al sujeto en la selección del plan organizacional utilizado por el escritor y a organizar sus ideas sobre ese plan (Mayer, Cook y Dyck, 1984).

Uno de los programas clásicos más aplicados para la enseñanza y la posterior adquisición de la comprensión lectora es el defendido por Baumann (1990). Propone mejorar esta habilidad a través del aprendizaje de la identificación y extracción de la idea principal del texto. Este programa se fundamenta en una instrucción directa de las reglas para identificar las ideas principales, ya que demuestra que los alumnos que reciben las orientaciones de los profesores avanzan más rápidamente que los que aprenden de forma autónoma (aprendizaje mediado). (González J., Barba J. y González A., 2010, p. 4)

Al aplicarlas en el aula con los alumnos, es probable que de las estrategias que se apliquen algunos alumnos mejoren sus habilidades lectoras, y quizás otros no lo superen por ciertas dificultades que obstaculizan el aprendizaje, como podrían ser: los problemas con necesidades educativas especiales, el material bibliográfico carentes en las escuelas, los resultados pueden variar de acuerdo al contexto de cada institución educativa, pero se pretende mejorar en la mayor medida posible esta problemática. Cabe mencionar que hasta ahora no se ha diagnosticado a ningún alumno con problemas en necesidades educativas especiales en la muestra a estudiar, esto facilita aún más la intervención que se pretende hacer en la escuela, puesto que los alumnos de tercer grado grupo "A" tienen la motivación de querer abatir esta problemática latente en su aprendizaje pues lo han manifestado durante la entrevista para el alumno que se realizó al inicio del ciclo escolar.

Leer es comprender, por lo que la lectura representa el medio por excelencia para adquirir conocimientos. Sin embargo, el conocimiento no se adquiere por el sólo hecho de leer. Se requiere, además, del propósito y la experiencia del aprendizaje

cuya clave se encuentra en la relación entre lo que conocemos y lo que estamos aprendiendo. Esto, a su vez, lleva a la posibilidad de incorporar nuevos conocimientos en un proceso continuo de construcción que puede no tener límites y que depende de la habilidad del alumno para construir significados. Las dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora se entenderán como aquellas deficiencias que presentan los sujetos para identificar la macroestructura y construir un significado global de un texto; para seleccionar y organizar la información (ideas principales y secundarias) no haciendo uso de macrorreglas, utilizando estrategias de suprimir, copiar literalmente o de listado; para la supervisión y autoregulación del proceso lector; y para realizar inferencias entre lo leído y lo conocido. En general, los sujetos con pobre comprensión lectora tienen una lectura apegada al texto y no aprenden leyendo. Carecen de conocimientos o estrategias necesarias para identificar las estructuras textuales y carecen de conocimientos previos sobre los contenidos textuales (González y Romero, 2001).

La propuesta que se plantea en este trabajo también permite aplicar estrategias de comprensión durante la lectura en el aula que ayude al alumno a adaptar alguno a sus necesidades y al mismo tiempo que le ayude a llegar a la comprensión de lo que se lee para que pueda argumentar y dar su opinión acerca de un texto.

El interés que hay en este trabajo nos lleva al mismo tiempo a analizar la práctica de enseñanza de cualquier docente que le permita autoevaluarse sobre lo que se está haciendo para mejorar la enseñanza y que los alumnos obtengan realmente un aprendizaje significativo, sobre todo a ayudarles a mejorar su comprensión lectora, dándoles a conocer y utilizando algunas estrategias de comprensión que puedan servirles a los alumnos cuando leen, el solo hecho de pensar que esta propuesta en un futuro le ayudara al alumno a desenvolverse satisfactoriamente en sus estudios posteriores alcanzando niveles altos en sus habilidades lectoras que le permitan desenvolverse académicamente a comunicarse con otros y producir sus propios escritos hace feliz a cualquier profesional. Sabemos que para el docente esto no es una tarea fácil de conseguir, es cierto que se requiere mucho esfuerzo, dedicación y tiempo por parte de los alumnos y el docente pero se pretende que los

alumnos al conocer las estrategias de comprensión durante la lectura vayan adaptando alguna con la que más se identifique a su estilo de aprendizaje.

El desarrollo de la noción de comprensión de lectura es un paso necesario para entender que, una vez adquirido el código escrito, es decir, una vez aprendidos el alfabeto y la habilidad de escribir, leer sólo tiene sentido si lleva a la comprensión de lo que proponen los textos. La competencia lectora no se considera una capacidad que se adquiere sólo en la infancia, durante los primeros años de escolarización, sino que se concibe como un proceso de evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo a lo largo y ancho de su vida en diversos ámbitos, mediante la interacción con sus pares, con la familia, en la escuela y con la sociedad en la que se encuentran inmersos.

Hoy sabemos lo importante que es adquirir la comprensión lectora durante la educación básica pues es el referente que les servirá a nuestros alumnos a interpretar el mundo cambiante y el cual le dará las herramientas necesarias para interactuar con otras personas en diversas formas del lenguaje tanto oral como escrito. Pues es el paso para adentrarse a la participación ciudadana en diversos aspectos; culturales, sociales, económicos, etc.

1.4 Objetivo general

Implementar estrategias didácticas en el aula para que los alumnos de telesecundaria del tercer grado mejoren la habilidad de comprensión lectora a partir de la creación de una guía didáctica.

Objetivos específicos

Identificar a través de un diagnóstico los alumnos con problemas de comprensión lectora.

Diseñar una guía didáctica sobre estrategias para la comprensión lectora.

Estimular en los alumnos diversos materiales de lectura variados y significativos para estimularlos a practicar la lectura de comprensión.

Registrar los resultados sobre la implementación de las estrategias de comprensión lectora.

CAPÍTULO II PERTINENCIA DEL PROYECTO

La pertinencia de este proyecto se basa en el programa de estudios de educación básica para secundaria, que tiene como propósito que los alumnos sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales; desde este punto de vista, los docentes están obligados a darle prioridad al tema de la lectura y por consiguiente a que los alumnos comprendan todo lo que leen. (SEP, 2011, p. 24)

El desarrollo de este proyecto de intervención permite acrecentar los conocimientos acerca de la conceptualización de las habilidades lectoras que un alumno debe desarrollar en el nivel básico, en este caso; nivel de telesecundaria. Si los docentes desconocen las estrategias que pueden implementar en el aula cuando se presenta la problemática de la falta de comprensión lectora en los alumnos, la visión que tendrán a cerca de esta problemática será más amplia, pues la búsqueda de fuentes de información permite conocer cuáles son los obstáculos que se le pueden presentar a los alumnos al momento de leer un texto y cuáles podrían ser las estrategias que permitirán al alumno a desarrollar esta habilidad. Esto hace comprender que no todos los alumnos tienen las mismas habilidades para comprender un texto, unos las desarrollarán antes, otros después, otros quizás no puedan alcanzar este nivel de comprensión por algunas deficiencias intelectuales que puedan padecer desde el nacimiento, pero lo que si nos marca la literatura es que se debe motivar desde niños el gusto de la lectura, pues es una de las prioridades que se requiere el plan de estudios en el nivel básico. Por lo tanto, los docentes son los encargados de poder subsanar lo mejor posible esta problemática.

Todo este bagaje de información sirve en la vida tanto personal como profesional del docente, a partir de las vivencias en el aula, que es el espacio donde se podrá corroborar todo que lo que puede aportar a través de la motivación a sus alumnos, con actividades lúdicas y creativas para la comprensión de textos, aplicación de estrategias, y al mismo tiempo darse cuenta porque está funcionando o no una estrategia, dispuesto hacer modificaciones o innovar si no le está dando resultados

una acción. Para su vida personal el docente que analiza su práctica, es un docente informado, que investiga, lee y aplica estrategias reforzadoras para aquellos alumnos que se encuentran en nivel bajo de comprensión lectora, es un docente que se encuentra preocupado por el aprendizaje de sus alumnos, el cual siempre querrá que el desempeño del alumno sea cada día mejor.

Con base a los resultados de la fase del diagnóstico; de los 15 alumnos solo dos están en el nivel 4; *nivel avanzado* de comprensión lectora, los restantes se encuentran en el nivel *requiere apoyo*. Al llevar a cabo la intervención es muy probable que la mayoría de los alumnos logren superar las barreras que no le permiten llegar a altos niveles de comprensión lectora, permitiendo al docente mejorar en el ámbito profesional y poder trabajar mejor con ellos en el aula, con más facilidad, ya que ellos comprenderán mejor las instrucciones de las actividades que se realicen en el aula, y habrá mayor participación por parte de ellos en las clases, en los temas que se discutan que marcan los programas de estudios y se podrán insertar a la vida en sociedad con una mejor visión acerca de lo que acontece en nuestro mundo y sociedad.

Como docente, uno debe sentirse motivado, para implementar estrategias de comprensión en el aula ya que los alumnos no se encuentran en resistencia por querer aprender, pues de acuerdo al cuestionario aplicado; los alumnos desean conocer estrategias que los ayuden a mejorar su comprensión lectora. Esto hace más fácil la implementación de las estrategias que en un momento dado se aplicarán.

Las diferencias de aprendizaje se manifiestan a una edad temprana, incluso antes de que un niño empiece la escuela, de tal modo que es probable que los niños que procedan de un entorno con desventaja se beneficien más de las oportunidades educativas para la primera infancia. Las conclusiones del informe PISA 2009 establecían que los alumnos de 15 años que habían asistido a por lo menos un año de enseñanza preescolar superaban en resultados a sus compañeros que no lo habían hecho (OCDE, 2010). En la Argentina, la repercusión en el rendimiento en

la escuela primaria de asistir a la enseñanza preescolar era el doble para los alumnos de contextos pobres que para otros alumnos (UNESCO, 2012).

La realización de este proyecto también seguirá teniendo aportaciones en el ámbito social para las futuras investigaciones sobre esta problemática, pues habrá otros antecedentes comprobatorios que permitirán ver si dieron o no resultados, para mejorar la práctica docente o implementar nuevas acciones. Así mismo si los resultados son favorables este proyecto tendrá aportaciones muy marcadas en el nivel básico que permitirá a los docentes conocer acerca de las estrategias que se pueden implementar en el aula con los alumnos ante la problemática de comprensión lectora, permitirá reducir el índice de bajos niveles de comprensión en los alumnos buscando siempre la mejora de estos.

En México, la población total de jóvenes de 15 años en el 2000 era de 2'127,504, mientras que la población inscrita en alguna escuela era de 1, 098,605, esto es, 51.6% de la población total de esa edad. La muestra nacional ponderada fue de 4,600 que representa a 960,011 estudiantes, es decir 87.3% de la población escolar de la edad mencionada. Los resultados mostraron que para el caso de la aptitud para la lectura sólo 1% (9600) de los estudiantes mexicanos logró el nivel 5 que es el más alto, mientras que otros países tienen ahí 19, 18 ó 17% de sus estudiantes. Estos jóvenes son capaces de completar reactivos de lectura sofisticada, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de dichos textos e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo; ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis; recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas. “Los estudiantes que alcanzan el nivel más alto de dominio de PISA tienen una gran probabilidad de mejorar el acervo de talento de su país, son vitales en las economías basadas en el conocimiento” (OCDE, 2002, p.41).

Por otro lado 16% de los estudiantes mexicanos se encuentran por debajo del nivel 1, es decir, que ni siquiera alcanzaron el nivel inferior de la escala. El 6% de los estudiantes se ubicó en el nivel 4; 19 % en el nivel 3; 30% está en el segundo nivel;

y en el nivel 1 se ubicó 28%. En suma, 58% de nuestros estudiantes de 15 años, se ubican entre el segundo y primer nivel de la escala de aptitud para lectura.

Quienes se ubicaron en el nivel 2 son capaces de responder a reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla. Quienes están en el nivel 1 son capaces de realizar sólo los reactivos de lectura menos complejos, como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano; y, los estudiantes que están por debajo del nivel 1 (en México 16%), pueden probablemente leer en el sentido técnico de la palabra pero tienen serias dificultades para emplear la aptitud para la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas. (Zorrilla M., 2004, 19)

En base a los resultados estadísticos encontrados sobre el nivel de comprensión lectora que tienen los alumnos de secundaria en México nos permite ver como es una situación latente hasta el día de hoy, lo cual es preocupante porque sin estos referentes no sabríamos como están nuestros adolescentes en este tema, pues vemos la importancia de buscar subsanar el problema a través de investigaciones que nos permitan corroborar resultados, ver que se está haciendo para seguir aportando a la sociedad con más investigaciones.

CAPÍTULO III SUSTENTO TEÓRICO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

El presente proyecto tiene como bases teóricas el constructivismo, bajo la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y la teoría de la psicología culturalista de Lev Vigotsky.

3.1 Definición de lectura

La lectura puede definirse como un proceso de identificación de diversas clases de unidades y de integración de las mismas en unidades superiores. Estas unidades del lenguaje escrito tienen una superposición jerárquica: los trazos forman letras, las secuencias de letras forman palabras, la combinación de palabras forma oraciones y su conjunto será un texto. (Solá D., 2011, p. 133)

En la escuela nos han enseñado a leer en el nivel más básico. Aprendimos a percibir y pronunciar textos escritos, pero no a mover los ojos, ni adiestrar al cerebro para llegar a leer con eficacia. Sustancialmente, la lectura es una actividad en la que todos somos autodidactas. No todo el mundo lee igual en cuanto a velocidad, estrategias y comprensión. Sin embargo, todos fueron enseñados de manera similar con los mismos sistemas. (Solá D., 2011, p. 133)

Los alumnos aprenden de manera diferente, cada uno de ellos elige mejor una estrategia para aprender a veces consciente o inconscientemente, de acuerdo a las experiencias previas que va teniendo repite patrones que le ayudan a entender lo que aprende en la escuela. Pero como ya se mencionó anteriormente no siempre se logra comprender todo lo que se lee, ya que no solo necesitamos de una fluidez lectora, sino de otros aspectos que nos van a permitir prestar atención a todo lo que leemos, independientemente si lo que leemos, lo hacemos por obligación o por gusto.

Ahora definiremos lo que significa aprender, **aprender** implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas aprenden habilidades cognoscitivas,

lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas. A un nivel sencillo, los niños aprenden a resolver $2 + 2 = ?$, a reconocer la letra *p* en la palabra *papá*, a amarrarse las agujetas y a jugar con otros niños. A un nivel más complejo, los estudiantes aprenden a resolver problemas con divisiones largas, a redactar trabajos escolares, a andar en bicicleta y a trabajar en cooperación para un proyecto de grupo. (Dale H. Schunk, 2012, p. 2)

Es aquí donde también entra el papel del docente cuando tiene que intervenir, para poder lograr que sus alumnos aprendan durante las diferentes etapas de su vida, buscando las estrategias adecuadas que le permitan aplicarlas a su grupo. Se pretende que los docentes integren un cúmulo de estrategias y conocimientos que imparten a sus alumnos, como es el caso de explicar una temática que al mismo tiempo relacione los aprendizajes esperados de diferentes asignaturas. Pues en el constructivismo no se trata de dejar a los alumnos solos, que hagan todo lo que quieran, sino que el docente estimule al desarrollo de la creatividad, imaginación y que lo deje interactuar en el medio donde se desenvuelve con sus demás compañeros y por supuesto con el docente.

Por lo tanto, siempre nos encontraremos con alumnos que cuando leen dan opiniones de vista diferentes o muchas veces argumentan lo mismo, pero utilizan diferentes palabras para expresar lo que entienden. Pero para eso también el alumno puede apoyarse de diversas estrategias que puede realizar durante la lectura y que le va a permitir comprender más allá de lo que piensa.

Quienes se han dedicado a estudiar el aprendizaje de la lectura (Braslavsky, 1996; Solé, 2003; Díaz Barriga y Hernández, 2002, entre otros) han concluido que este proceso cognitivo se relaciona con cada aprendiz y con el mundo que lo rodea. Es un proceso individual, pero no solitario. En el aprendizaje son importantes el contexto del aprendiz y las experiencias. A través de la lectura el educando logra otros conocimientos sobre el mundo y sobre su experiencia personal. Así, autores como Smith, 1995; Cassany, Luna y Sanz, 2003; Lomas (comp.), 2006; Sánchez Lobato, 2007 estudian el proceso de la comunicación y sus implicaciones en el

aprendizaje de la lectura y la escritura y coinciden en que la lectura es algo más que una decodificación. Se mantiene que leer es un proceso en el que intervienen aspectos de orden psicológico, biológico, social y lingüístico. En este particular, Kintsch (1996) describe que leer es “dar significado al lenguaje escrito. Yo lo llamo juego de adivinanza psicolingüística [...] la lectura es la búsqueda del significado, tentativa, selectiva y constructiva” (p. 43). Visto así, el aprendizaje de la lectura se puede concebir como parte de los conocimientos que cada individuo pueda tener. Tales conocimientos son de tipo social porque la información o el aprendizaje se adquieren por medio de las interacciones entre los seres humanos. Es por ello que el docente debe procurar que la enseñanza de la lectura sea a partir de las inquietudes, expectativas y necesidades del alumno, valiéndose de las situaciones que el medio le proporciona. (Fumero F., 2009, p. 46)

La lectura es considerada una competencia fundamental que adquieren y desarrollan los niños y los adolescentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica, ya que es un medio imprescindible para acceder a la sociedad del conocimiento.

La **comprensión de lectura** de un texto, es la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de múltiples pistas contenidas en ese texto, dadas por el autor y mediante la interacción con los conocimientos previos del lector (Morles, 1999). En este proceso de construcción del significado se requiere que el lector sea capaz de procesar las palabras y las oraciones que le propone el texto y de involucrar sus conocimientos del mundo, esquemas y propósitos, así como la forma en que el autor ha organizado sus ideas, que es lo que constituye la estructura del texto (González, 1996) (Alegre A., 2009, p. 207)

3.2 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Antes de conocer algunas estrategias de lectura, es preciso definir que es una estrategia. Según Monereo (2000) afirma: que las estrategias de aprendizaje “Son procesos de toma de decisiones en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una

determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. Para Genovard y Gotzens (1996) las estrategias de aprendizaje pueden definirse como el conjunto de comportamientos que el alumno despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en el proceso de codificación de la información que debe aprender.

Existen coincidencias entre los autores más representativos en este campo en resaltar como elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje los siguientes: por un lado, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otro, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno, ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

Los tipos de estrategias de aprendizaje propuestos por Román y Gallego (1994) son:

- ❖ *Estrategias de adquisición de información:* De acuerdo al modelo de Atkinson y Shiffrin, para adquirir información son necesarios los procesos atencionales, que son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el medio ambiente hasta el registro sensorial. Luego se ponen en marcha los procesos de repetición, encargados de llevar la información (transformarla y transportarla), junto con los atencionales y en interacción con ellos desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo. En el ámbito de la adquisición de la información se han constatado dos tipos de estrategias de procesamiento.
- ❖ *Estrategias de codificación de información:* Se refiere al proceso cognitivo encargado de la elaboración y organización de la información, conectándola con conocimientos previos e integrándola en estructuras de significado más amplias, que forman la base del conocimiento, es decir del paso de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo (MLP).

- ❖ *Estrategias de recuperación de información:* Se refiere a las estrategias que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta.
- ❖ *Estrategias de apoyo al procesamiento:* Durante el tiempo que dura el procesamiento de información, otros procesos de naturaleza meta- cognitiva y no cognitiva, los de apoyo optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje. Por eso los alumnos también necesitan estrategias y tácticas que les ayuden a “manejar” sus estrategias de apoyo. Estas estrategias ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias de adquisición, las de codificación y las de recuperación, incrementando la motivación, la autoestima y la atención. Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. De ahí que para llevar a cabo el procesamiento y la recuperación de información sea imprescindible su identificación y correcto manejo. (Alegre, A., 2009, p. 223)

3.3 La teoría sociocultural

Las más variadas posiciones de *constructivismo* concuerdan que desde su nacimiento, el ser humano está dotado de capacidades naturales o innatas de desarrollo tanto biológico como psicológico. El hombre nace en una cultura determinada y vive en ella, estableciendo una relación con otras personas y un ambiente social, cultural y natural, que le exigirá determinadas conductas. (Mavilo Calero Pérez, 2008, p. 78)

La teoría sociocultural relaciona el aprendizaje del niño con lo que interviene en su entorno, por lo que Vigotsky afirma:

“El aprendizaje es un proceso social donde se desarrollan procesos psicológicos fundamentales: la comunicación, el lenguaje, el razonamiento y otros” (p. 79).

La educación es un proceso de socialización en el que el individuo se convierte en persona humana y se integra a una comunidad asimilando, sus formas culturales,

lenguaje y característica; al mismo tiempo que debe adquirir valores humanos que le permitan desarrollar actitudes básicas de ser humano potencialmente preparados para convertirse en personas, capaces de tener un proyecto de vida.

Por eso se dice que la relación que tiene un niño y su cultura es mutua, la cultura regula nuestras vidas en todo momento desde que nacemos hasta que morimos, estamos constantemente sometidos, tanto si nos damos cuenta de ello o no, a una presión que nos impulsa a seguir ciertos tipos de conducta que otra gente ha creado para nosotros. También es importante mencionar que la herencia biológica del individuo ejerce una influencia directa o indirecta sobre el desarrollo de su personalidad, pero es el caso que los factores culturales, juegan un papel dominante.

Es así como en este proyecto se pretende que los alumnos participen en el proceso de su aprendizaje y que a través de la interacción con sus pares y el medio en el que se desenvuelven vayan aprendiendo de lo que observan y de lo que se les enseña en el aula de clases, apoyados de la instrucción del profesor, pero al mismo tiempo de los recursos materiales y didácticos con los que cuente en el aula, así como el aprendizaje que trae consigo cada uno de los miembros del grupo.

Desde la perspectiva de la psicología contemporánea existe consenso para asumir que el conocimiento es construido. En esta construcción, el actor fundamental es el sujeto, quien, en un intercambio dinámico con el entorno, lo selecciona, lo procesa y lo transforma. El actor realiza este proceso a nivel simbólico, con palabras, imágenes y esquematizaciones de la realidad. Aquí el lenguaje cumple un papel fundamental para la interiorización y elaboración del mundo.

La escuela es el reflejo de su comunidad, la complejidad, la uniformidad o la variedad de su composición se evidencian allí, si la comunidad está constituida solo por personas oriundas del lugar con actividades económicas similares (pescadores, agricultores o mineros), los niños que asistan a la escuela tendrán costumbres similares puesto que las familias comparten no solo un modo de vida parecido sino también una cosmovisión común. Esta situación conlleva a la escuela y al maestro

a adoptar un aptitud abierta no solo para trabajar con la comunidad y participar en ella sino para comprenderla en su diversidad, aceptarla y respetar sus singularidades. (Mavilo Calero Pérez, 2008, p. 78)

Es así como el docente como miembro de su comunidad debe integrarse a ella viviendo y participando de sus actividades sociales. Propiciar reuniones de información y de formación culturales, recreativas, etc., contribuye al desarrollo de las potencialidades de los individuos de los grupos y de la comunidad, así como la autoestima comunitaria, al rescate y la valoración del patrimonio cultural.

De este modo la psicología culturalista de Vigotsky (2008) plantea un modelo psicológico del desarrollo humano donde la cultura juega el papel principal. Coincide con Piaget al asumir el concepto de construcción:

“El aprendizaje se produce gracias a los procesos sociales y es resultado de: la interacción del niño con el maestro que sirve como modelo y de guía”. (p. 84)

Rescata el elemento social del aprendizaje, otorgando importancia al contexto cultural y social.

Zona de desarrollo próximo

Lev. S. Vigotsky (2008) aplicando el método histórico genético, sustenta que el proceso de regulación y de contradicción existente entre el desarrollo evolutivo del ser humano y el aprendizaje está determinado en última instancia por el mundo exterior al individuo. Para él entre el aprendizaje y desarrollo hay un permanente proceso dialéctico en la que ambos interactúan y se interpenetran. El aprendizaje y el desarrollo no son excluyentes, no existe desarrollo sin aprendizaje. Tampoco puede haber aprendizaje sin desarrollo previo, por lo tanto, son procesos interdependientes, por lo que afirma:

“El aprendizaje escolar orienta y estimula los procesos de desarrollo (...) el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial. (p. 93)

En el desarrollo se advierten dos niveles. El nivel de desarrollo real definido por la capacidad de resolución de problemas de manera autónoma e independiente. El nivel de desarrollo potencial, por la capacidad de resolución de problemas solo con ayuda de otros (padres, niños de más edad, etc.). la distancia entre ellos es la zona de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo próximo es un espacio de interculturalidad en el cual usamos lo que el niño sabe, y de ahí lo vamos introduciendo a nuevos códigos en un trabajo compartido. El psicólogo Vigotsky considera que los procesos cognitivos son productos de la vida social. Al respecto formuló una ley de la doble formación, según la cual todos los procesos cognitivos se construyen primero de manera interpersonal y luego se interiorizan individualmente. Así, el factor sociocultural es para él, las causas de las ideas de los alumnos como también la única vía posible para superar dichos procesos. (Mavilo Calero Pérez, 2008, p. 93)

La educación siempre ocurre en el seno de la comunidad y no fuera de ella. Por eso no hay actividad intelectual verdadera que se pueda llevar a cabo sin la colaboración abierta entre los mismos estudiantes y no solo entre el maestro y el estudiante. En consecuencia preferentemente se deben programar actividades de aprendizaje no solo individuales sino grupales.

La tesis de Vigotsky, acerca del origen social de las funciones mentales superiores en el individuo, cobran mayor importancia al destacar la existencia de dos niveles de desarrollo: la denominada *zona de desarrollo real (ZDR)* y la *zona de desarrollo próximo o potencial (ZDP)*. Generalmente, la escuela o el docente se queda en la primera zona. En este sentido la educación es una fuerza que “empuja” al desarrollo; y solo es eficiente cuando logra despertar aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo potencial. Es decir, logra activar aquellas habilidades que están en construcción y que el niño puede alcanzar y desarrollar si el maestro o un compañero con mayor nivel de desarrollo que él, lo apoyan y lo orientan. (Mavilo Calero Pérez, 2008, p. 96)

3.4 Teoría del aprendizaje significativo

El profesor frente al aprendizaje significativo debe ayudar al niño a descubrir que contenidos son significativos o importantes para él, porque le son útiles o funcionales y de esta manera hacer efectiva una actividad interna cognitiva y también externa y conductual, que deben ser complementados y/o reforzados con la metodología que se trabaja en la escuela. Como efecto de este esfuerzo se acentúa la motivación de logro y la autoestima para aprender, convirtiéndola en una actividad agradable.

Está comprobado que el niño (y el adulto) aprenden mejor lo que es importante y significativo para ellos, en función de su personalidad, nivel de desarrollo psicológico y emocional, sus gustos, necesidades, etc. la concepción funcional de la educación, no implica de ningún modo que haya que abandonar al niño a sus intereses espontáneos. Lo que se necesita es explorar sus intereses. Transformar los fines futuros que se proponen los programas escolares, en intereses presentes para el niño. (Mavilo Calero Pérez, 2008, p. 121)

En el aprendizaje significativo el profesor deja de cumplir la función de director del proceso de aprendizaje. Establece diálogo con los niños, de acuerdo con las características particulares de cada uno de ellos. También el saber deja de emanar de él para concebirse como proceso de construcción, de hallazgo, de descubrimiento; cuya fuente es el interés y cuya verificación es la utilidad. Esto excluye toda idea de programación curricular fija preestablecida. Con ese criterio impulsa a los alumnos a salir de la escuela, para informarse, participar en la comunidad y cultivar valores de cooperación, respeto, amor y solidaridad.

La significatividad está definida por la tarea del educando, para adquirir un conocimiento nuevo a partir de los conocimientos previos. Los mismos que actualizan el aprendizaje cuando se adquiere un nuevo contenido. La articulación entre unos y otros determina la construcción del nuevo significado. Pero, la rapidez y la meticulosidad con que una persona aprende depende de:

- a. El grado de relación que existe entre los conocimientos anteriores y el material nuevo.
- b. La naturaleza de la relación que se establece con la información nueva y la antigua.

Aprendemos cuando los datos se convierten en significativos, es decir los relacionamos con los conceptos y proposiciones relevantes que tenemos sobre el asunto. Lo así aprendido se integra a nuestra estructura cognoscitiva, que es una red de conceptos y de relaciones entre conceptos. Un aprendizaje significativo fortalece el aprendizaje de tres maneras:

- a) Proporcionando un significado adicional
- b) Reduciendo el olvido
- c) Haciéndolo más recuperable.

El aprendizaje significativo se opone al aprendizaje repetitivo o memorístico, con el cual difícilmente se alcanza la significación.

Para lograr la conexión con los conocimientos previos la condición es que el nuevo material se relacione en forma significativa con lo que el niño ya sabe y pueda llegar a asimilar e integrar en su estructura cognitiva, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar la estructura previa, siendo a la vez duradero y sólido. Si no se alcanza dicha conexión se producirá tan solo un aprendizaje repetitivo, sin arraigo en la estructura cognitiva del sujeto y condenado a un rápido olvido. (Mavilo Calero Pérez, 2008, p. 125)

A la clase el niño viene con el saber común o cotidiano y el docente trae un saber erudito o científico. En la interrelación ambos saberes se conflictúan y en ese proceso el alumno internaliza un nuevo saber válido.

En el afán de realizar aprendizajes significativos la memorización como proceso cognitivo no es malo, si se encuentra enmarcada dentro de un proceso comprensivo del acto de aprender. En esta concepción la memoria es más que un recuerdo de lo

aprendido. Es el punto de partida para que el niño aprenda nuevos saberes, permitiéndole mejorar cualitativamente su estructura cognitiva.

Tipos de aprendizaje

Ausubel considera dos tipos de aprendizaje: por recepción y descubrimiento, y el aprendizaje por repetición y significativo. Fundamenta su teoría en que el proceso de formación del pensamiento es producto de la organización sistemática de un fenómeno o estructura cognoscitiva. Plantea la polaridad entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento. Sostiene que el aprendizaje significativo se da al relacionarse las nuevas ideas con las antiguas. Resalta luego que en situaciones de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje receptivo no es siempre memorístico ni el aprendizaje por descubrimiento es siempre significativo.

- ❖ *Por recepción mecánica.* El estudiante recibe el material y lo memoriza sin relacionarlo con sus estructuras cognoscitivas previas.
- ❖ *Por recepción significativa.* El profesor presenta el contenido en su forma final y el estudiante lo integra a su estructura cognoscitiva previa.
- ❖ *Por descubrimiento mecánico.* El alumno elabora el contenido, lo memoriza sin integrarlo a sus estructuras cognoscitivas.
- ❖ *Por descubrimiento significativo.* La persona elabora la información y la integra a su propia estructura cognoscitiva.

Ausubel plantea que en la situación educativa se aprende básicamente por recepción. Es decir, a partir de los conocimientos ya acabados que extraemos del medio; por ejemplo, de la explicación del maestro, de las lecturas o lo que se muestra en la televisión. El aprendizaje por recepción no es malo por naturaleza. Lo que debe propiciarse es que sea significativo a fin de que adquiera sentido para el que aprende. Señala que usualmente se han confundido las dos dimensiones, pensándose que el aprendizaje por recepción era siempre repetitivo y que por lo tanto no debía utilizarse en la escuela. El demuestra que esto no es cierto. Lo que el maestro debe hacer es que el aprendizaje por recepción, es decir, las lecciones y tareas que enseña en el aula, sean significativos y tengan sentido.

CAPÍTULO IV DIAGNÓSTICO

La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa. Desde esta perspectiva la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino fundamentalmente para aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. (Paz E., 2003, p. 161)

Es por eso que este proyecto está basado en este método de investigación-acción, ya que todos los procesos a realizar nos llevarán a identificar una problemática en el ámbito educativo y a su vez, a través de sus resultados, proponer una alternativa de solución interviniendo así en el problema encontrado y poder mejorar la realidad educativa presente.

Aunque algunos autores señalan que no hay un solo marco ideológico para la investigación-acción (Goyette y Lessar Hebert, 1988), sino que existen diversos lenguajes epistemológicos en los que se pueden fundamentar sus prácticas, la mayoría coincide en situarla en los paradigmas interpretativo y crítico. En la investigación-acción predominan estos enfoques, pues se pretende, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. (Paz E., 2003, p. 161)

Para llevar a cabo este trabajo de intervención titulado el “uso de estrategias en el aula para la comprensión de textos en alumnos de tercer grado de telesecundaria” se aplicará un instrumento de valoración para la comprensión lectora que es emitido por la SEP que se aplica en el nivel básico, el cual permitirá evaluar los niveles de logro en la Competencia Lectora de sus alumnos individualmente. Y posteriormente se aplicará un cuestionario con 9 preguntas dentro de las cuales 5 son preguntas abiertas y 4 son de opción múltiple, esto con el fin de recabar información acerca de las posibles dificultades que se puedan encontrar los alumnos con respecto a la comprensión de los textos que leen.

4.1 Descripción de la técnica de diagnóstico

Uno de los instrumentos para recabar información sobre el nivel de comprensión lectora de los alumnos es el cuadro de valoración; se le proporciona al alumno una lectura acorde al grado que está cursando, el alumno lee el texto que viene en *el manual de fomento para la competencia lectora* emitido por la Secretaría de Educación Pública y posteriormente se realizan cuatro preguntas en el cual evalúan las competencias lectoras, el mismo texto permite evaluar la fluidez, la velocidad y la comprensión lectora, pero es en este último en el que se basará este trabajo de intervención. Se valorará el nivel de comprensión lectora del alumno de acuerdo a los parámetros de este instrumento, que consta de cuatro niveles <requiere apoyo, se acerca al estándar, estándar y avanzado>. En este apartado el alumno debe contarnos lo que haya entendido acerca del texto que leyó y dependiendo de lo que el alumno exprese se le dará un puntaje como se muestra en las preguntas de la *hoja de lectura para el alumno* y ubicara en un nivel de comprensión.

Posteriormente se aplicará un cuestionario de nueve preguntas a cada alumno, las cuales cinco son preguntas abiertas y cuatro son de opción múltiple que nos permitirá recabar información sobre que tanto están inmersos en la lectura los alumnos, la comprensión que tienen de los textos que leen y cuáles podrían ser las dificultades u obstáculos que se les presenta a la hora de comprender un texto.

La población a la cual se va a investigar son los alumnos de la telesecundaria Miguel Hidalgo y Costilla del turno matutino, del cual hay tres grados: 1ro, 2do y 3ro con un total de 50 alumnos. La mayoría de los alumnos son de escasos recursos, provenientes de familias disfuncionales y su actividad económica principal es la agricultura, pues se dedican a la siembra y cosecha de maíz, yuca y plátano.

Se toma como muestra al tercer grado grupo A que cuenta con 16 alumnos, de los cuales nueve son varones y siete mujeres con una edad aproximadamente de 14 y 15 años.

A continuación, se muestran los instrumentos de cotejo antes mencionados:

CUADRO PARA CONCENTRAR RESULTADOS (cuadro de valoración)

NOMBRE DE LA ESCUELA: MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA

CCT: 27ETV0394D TURNO: MATUTINO GRUPO: 3"A"

FECHA DE LA VALORACIÓN Y DIAGNÓSTICO: 3 AL 7 DE OCTUBRE DEL 2016



NO.	ALUMNO	VELOCIDAD DE LECTURA		FLUIDEZ LECTORA	COMPRENSIÓN LECTORA				
		ppm	NIVEL	NIVEL	PREGUNTAS/CRÉDITO				NIVEL
					1	2	3	4	
1	Alonso Correa Pedro Luis				1	1	1	2	Avanzado
2	Arcos Vázquez Santa				0	0	0	1	Requiere apoyo
3	Gutiérrez Hernández Raymundo				0	0	0	0	Requiere apoyo
4	González Cañas Marisol				0	1	0	0	Requiere apoyo
5	Hernández López Orbelín				1	0	0	0	Requiere apoyo
6	Hernández Vázquez Jesús Manuel				1	0	0	0	Requiere apoyo
7	López López Fermín				0	0	0	0	Requiere apoyo
8	López López José Alberto				0	0	0	0	Requiere apoyo
9	López López Santa Trinidad				0	0	0	1	Requiere apoyo
10	López Martínez Yurid del Carmen				0	0	0	1	Requiere apoyo
11	López Vázquez Sandra				0	1	0	1	Se acerca al estándar
12	López Jiménez Gabriel				0	0	0	0	Requiere apoyo
13	López Alonso Jazmín Elizabeth				0	1	0	1	Se acerca al estándar
14	López Hernández José Alberto				0	1	0	0	Requiere apoyo
15	López Jiménez Kevin Yahir				1	1	1	2	avanzado
16	Carmen Vázquez Hernández				0	0	0	0	Requiere apoyo

COMPRENSIÓN LECTORA

Para contar con un referente de comparación a nivel nacional se presenta el siguiente cuadro que consta de 4 niveles obtenidos con los resultados del estudio realizado por la SEP. Los niveles de logro detallados en el cuadro se aplican, como en el caso de fluidez, a todos los grados escolares de primaria y secundaria. La extensión y dificultad de la lectura cambia y deberá ser creciente al aumentar el grado escolar. Para utilizarlo, una vez que terminó el alumno de leer el texto, se le debe solicitar “Cuéntame la historia que leíste”.

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
<p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente.</p> <p>En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p>	<p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración. • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado</p>

	enojado decidió...etc.) impiden percibir a la narración como fluida.	decidió...etc.); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.
--	--	--

**COMPETENCIA LECTORA
HOJA DE LECTURA PARA EL ALUMNO (A)
TERCER CICLO**

DOS AMIGAS AMIBAS

Dos amibas vivían muy contentas en el estómago de Fausto, relativamente cerca del Píloro. Pasaban la vida cómodamente, comían muy bien y nunca trabajaban: eran lo que se llamaba unas parásitas. Se querían mucho, eran buenas amigas, pero de vez en cuando entraban en fuertes discusiones porque tenían temperamentos muy distintos y cada una aprovechaba su ocio de manera diferente: una era muy pensativa y siempre se preguntaba qué sucedería al día siguiente; la otra, en cambio, era muy glotona, se pasaba el día comiendo y prefería vivir con gusto cada instante de su vida sin pensar en el mañana.

Una vez, a la hora de la comida, la amiba pensativa le platicó a su compañera lo que había estado pensando esa mañana:

—A lo mejor —le dijo— el mundo que nos rodea, los ríos, las montañas, los valles, los grandísimos canales, el cielo, no son tan grandes como los vemos; a lo mejor este mundo es muy pequeñito y todos los que vivimos aquí no somos más que unos bichitos diminutos que estamos adentro de otro bicho más grande, y ese otro bicho está en otro más grande y...

La amiba glotona, que estaba comiéndose una lenteja gigantesca, le dijo que eso no era posible y que consideraba una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías.

Cuando Fausto terminó el plato de lentejas que estaba comiendo, se tomó una medicina y las dos amibas desaparecieron.

Fausto y Enrique, su gordísimo invitado, se quedaron platicando de sobremesa. Fausto

decía que a lo mejor el hombre no era más que un bichito diminuto que vivía adentro de otro bicho más grande...Pero Enrique, que no había acabado de comerse su inmenso plato de lentejas, lo interrumpió:

—Eso no es posible —le dijo—, y creo que es una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías...

Gonzalo Celorio

DOS AMIGAS AMIBAS

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
1. ¿Qué creía la amiba pensadora?	1. Que el mundo en que vivían no lo es todo, que existía la posibilidad de otro universo más extenso, más allá de lo que podían ver y percibir. (Otorgar el punto si el alumno expresa esta idea en sus propias palabras.)
2. ¿En qué se parecen Enrique y la amiba glotona?	2. En que ninguno de los dos se cuestiona nada más allá que sus necesidades básicas (comer). En que a ninguno de los le interesa filosofar o ver más allá de lo que tienen enfrente. A los dos les gusta comer y vivir el presente. (Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir, con sus propias palabras, una de las ideas o alguna cercana que se pueda derivar lógicamente del texto.)
3. ¿Es una tontería lo que piensa Fausto? Explica tu respuesta.	3. No es una tontería, es un hecho que formamos parte de un universo más amplio.
4. Ahora cuéntame la historia que leíste.	4. <u>Crédito total 2 puntos</u> : si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. <u>Crédito parcial 1 punto</u> : si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores.

	<p><u>Crédito nulo 0 puntos:</u> si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño lo puede narrar con sus propias palabras.)</p>
--	--

CUESTIONARIO



ESTV. MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA C.C.T. 27ETV0394D ZONA: 07 SECTOR: 03
R/A PROFESOR CAPARROSO PRIMERA SECCION, MACUSPANA, TAB.
CICLO ESCOLAR 2016-2017



El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer de manera individual que tanto leen los alumnos y cuáles podrían ser los obstáculos o dificultades que se les presentan para comprender al momento de leer un texto.

Instrucciones: contesta las siguientes preguntas marcando la opción que consideres y argumenta tu respuesta.

1. ¿Te gusta leer?

Si _____ no _____ ¿Por qué?

2. ¿En qué lugares dedicas más tiempo para leer algún texto?

a) En la escuela b) En casa c) en otro sitio especifique: _____

3. ¿Cuándo lees, porque lo haces?

A) Por gusto b) Obligación c) Por cumplir alguna tarea en clases d) otro: _____

4. ¿Qué tipo de textos lees?

A) Literarios b) descriptivos c) científicos, d) informativos d) otro: _____

5. ¿Qué tipos de lecturas o temas te llaman la atención para leer en el ámbito escolar o fuera de ella?

6. ¿Qué es lo que más se te dificulta cuando lees un texto?

a) Las palabras desconocidas b) el Ruido c) desconocer el tema d) otro: _____

7. ¿Cuándo lees, que haces durante la lectura para comprender el texto?

a) buscar palabras desconocidas

b) subrayar las ideas importantes

c) leer en voz alta

d) leer en pares

otra: _____

8. ¿Te gustaría conocer algunas estrategias que te ayuden a comprender textos?

Si _____ no _____ ¿Por qué?

4.2 Resultados de los instrumentos de la fase diagnóstica

En la primera pregunta la mayoría de los alumnos manifiestan que les gusta leer, solo uno dice que ha desarrollado el hábito de la lectura, los demás muestran interés por la lectura porque le permiten desarrollar con mayor facilidad las actividades y las tareas en la clase, además que las lecturas les parecen interesantes y les permite tener un mayor aprendizaje, por lo contrario, en menor cantidad los alumnos que no les gusta leer dicen que es porque las lecturas son extensas y sobre todo porque se dificulta entenderles (comprensión).

Pregunta 1: ¿Te gusta leer?		¿Por qué?
Si	11	Porque les ayuda a comprender y aprenden más cosas y hay lecturas interesantes que les llama la atención.
No	5	Porque hay textos largos, se les complica leer, no tienen el hábito de lectura y no comprenden lo que leen.
Total	16	

La mayoría de los alumnos indican que en la escuela es el lugar donde más leen, pues es en las asignaturas donde se encuentran con diversos textos y durante el desarrollo de sus actividades. Muy pocos alumnos indican que donde leen más es en casa y solo dos mencionaron que el lugar donde más leen es en la iglesia.

Pregunta 2. ¿En qué lugares dedicas más tiempo para leer algún texto?	
a) En la escuela	11
b) En casa	5
c) En otro sitio: especifique	(en la iglesia)
Total	16

Encontramos que a la mitad de los alumnos manifiestan que cuando leen lo hacen por gusto y la otra mitad lee solo por cumplir la realización de las tareas que desarrollan en las clases.

Pregunta 3. ¿Cuándo lees, porque lo haces?	
a) Por gusto	9 (un alumno contesto dos opciones)
b) Por obligación	0
c) Por cumplir alguna tarea en clases	8
Otro:	16

En esta pregunta las respuestas fueron que muy pocos alumnos leen textos literarios, casi la mitad se va por los textos científicos y los demás leen textos informativos, aquí vemos que los textos que más leen y predominan en los alumnos son los científicos e informativos.

Pregunta 4. ¿Qué tipos de textos lees?	
a) Literarios	3
b) Descriptivos	0
c) Científicos	7
d) Informativos	6
e) Otro:	
Total	16

En la quinta pregunta la cuarta parte de los alumnos contestaron que los temas que más les llaman la atención para leer son temas relacionados con la naturaleza. Otra cuarta parte mencionan que los temas que les llama la atención son temas de alcoholismo, drogadicción y prevención de enfermedades, muy pocos alumnos mencionan los temas acerca de valores y los restantes mencionan temas de su interés como textos de historia, matemáticas, la biblia, ciencia y tecnología. Como vemos en este apartado son variados los temas de interés de los alumnos, pues no hay una constante que predomine.

Pregunta 5. ¿Qué tipo de lecturas o temas te llaman la atención para leer fuera del ámbito escolar?	
Acerca de la naturaleza	5
acerca de valores	2
Alcoholismo	3
Salud y prevención de enfermedades y adicciones	2
Matemáticas	1
Historia	1
Ciencia y tecnología	1
Temas de la biblia	1
Total	16

La mitad de los alumnos manifiestan que lo que más se les dificulta para comprender un texto es desconocer el significado de algunas palabras que se encuentran durante la lectura, solo uno menciona que lo que hace que no comprenda un texto es el desconocimiento el tema. Otro alumno menciona que lo que hace que se le dificulte para comprender un texto son los textos largos y los demás alumnos su mayor distracción es el ruido.

Pregunta 6. ¿Cuándo lees, que es lo que más se te dificulta para comprender un texto?	
a) Las palabras desconocidas	8
b) El ruido	6
c) Desconocer el tema	1
d) Otro	Que sean textos largos
Total	16

Algunos alumnos mencionan que cuando leen utilizan la técnica del subrayado para comprender mejor un texto. Muy pocos mencionan que para comprender un texto buscan el significado de las palabras desconocidas que encuentran durante la lectura, muy pocos alumnos mencionan que se les facilita comprender un texto cuando leen en voz alta. Solo un alumno mencionó que para comprender un texto necesita leer en pares o con otros compañeros, otro alumno menciona que debe releer varias veces para comprender y los demás mencionaron que para comprender un texto debe haber silencio.

Pregunta 7. ¿Cuándo lees, que haces durante la lectura para comprender un texto?	
a) Buscar el significado de las palabras desconocidas	4
b) Subrayar las ideas importantes	6
c) Leer en voz alta	3
d) Leer en pares	1
Otro:	Releer varias veces y leer en silencio
Total	16

La mayoría de los alumnos manifiestan que les gustaría conocer esas estrategias de comprensión que pueden utilizar durante la lectura ya que para ellos el motivo más mencionado es; para que les ayude a mejorar el desarrollo de su habilidad de comprensión, así mismo también hubieron algunos que mencionaron que conociendo esas estrategias además de mejorar su comprensión lectora mejorarán su aprendizaje.

Pregunta 8: ¿Te gustaría conocer algunas estrategias que te ayuden a comprender textos? ¿Por qué?		
Si	16	Porque aprenderé más y me ayudará a comprender lo que leo.
No	0	
Total	16	

4.3 Conclusiones

Los resultados anteriores evidenciaron que una de las causas del bajo rendimiento en lectura entre los alumnos es la pobreza de vocabulario, pues la mayoría no recurre al diccionario cuando se encuentran palabras desconocidas durante el texto y la mayoría no tiene hábitos lectores.

Los bajos niveles de comprensión lectora que tienen los alumnos de tercer año grupo A de la telesecundaria Miguel Hidalgo y Costilla, lo podemos constatar en lo que en un principio se ha ido comentando y al mismo tiempo se ha ido sustentando con referentes teóricos que se ha encontrado, esto no es una problemática aislada de la sociedad educativa, pues vemos que no habido avance significativo en cuanto a los estudios aplicados anteriormente y se requiere poner énfasis en esto, ya que en la aplicación del instrumento de valoración de la comprensión lectora la mayoría de los alumnos no lograron el nivel deseado que se requería (*avanzado*) pues la mayoría obtuvo el nivel *requiere apoyo* se pudo observar que tienen dificultades para relacionar las ideas y organizarlas desde el ámbito cognitivo e interpretativo. Podemos conocer a partir del cuestionario que se aplicó a los alumnos, que no tienen resistencia a la lectura, por lo contrario la mayoría manifiesta que le gusta leer, aunque eso no significa que todos comprenden, pues ya vimos que a pesar de ello, salieron bajos en el nivel de comprensión lectora.

Al mismo tiempo en los resultados se encontraron que la mayoría de los alumnos manifestaron tener dificultades a la hora de leer un texto pues desconocen las estrategias que pueden utilizar durante la lectura, y que les gustaría poder conocerlas para aplicarlas pues consideran que con ello aprenderán a desarrollar las habilidades de comprensión lectora. Ya que muy pocos alumnos utilizan la técnica del subrayado y la búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario para poder entender lo que leen, aunque no siempre les dan buenos resultados y manifiestan trabajar de acuerdo a las experiencias que han ido aprendiendo durante su escolaridad sin saber si esas estrategias les ayudarán a mejorar, también cabe

recalcar que no todos hacen uso de estrategias de lectura, pues como se mencionó anteriormente no siempre conocen acerca de estas.

Por lo tanto, la comprensión a la que el lector llega durante la lectura proviene de sus experiencias acumuladas, que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas.

Por eso la importancia de diseñar una guía didáctica de estrategias de comprensión para la lectura para que los alumnos conozcan que pueden ir desarrollando su comprensión lectora a partir de su aplicación.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO V: PLAN DE ACCIÓN

El siguiente Plan de acción se llevó a cabo para aplicar una guía didáctica sobre estrategias para la comprensión lectora en estudiantes de la telesecundaria “Miguel Hidalgo y Costilla” en el municipio de Macuspana Tabasco, con el fin de mejorar la comprensión lectora, dicha guía también permitirá a los alumnos conocer las estrategias y aprenderán a elaborarlas correctamente.

A través de esta guía didáctica se pondrán en marcha tanto las estrategias de comprensión como las aptitudes de los adolescentes, descubrir si estos pueden superar las barreras que se les presentan cuando leen un texto y que es lo que hacen que dificulte su comprensión. Este proyecto de intervención está orientado a un enfoque constructivista y sociocultural.

Esto es lo que en esta propuesta se pretende realizar pues se busca que con la aplicación de estrategias los alumnos conozcan las estrategias que existen para lograr una mejor comprensión, así mismo se buscarán los materiales y recursos lúdicos y variados para motivar al alumno de tercer grado en la realización de sus actividades y que al mismo tiempo se lleve un aprendizaje significativo.

Objetivo general: Que el alumno conozca las estrategias didácticas que permitan la comprensión cuando leen un texto.

Objetivos específicos:

- ✓ Solicitar los permisos correspondientes con la autoridad educativa del plantel.
- ✓ Explicar cada una de las estrategias de la guía didáctica para que los alumnos las conozcan.
- ✓ Que los alumnos aprendan a elaborar correctamente las estrategias didácticas.
- ✓ Que los alumnos empleen las estrategias didácticas durante la implementación.

- ✓ Llevar un registro en la bitácora de las sesiones que se llevaran a cabo durante la implementación.

A continuación, se presenta la propuesta de intervención, el cual a partir de los resultados de la fase diagnóstica se elaboró una guía didáctica, que muestra cómo se llevaron a cabo las actividades del Plan de acción, especificando objetivos, metas, indicadores, actividades, espacio, tiempo y responsables de las actividades realizadas.

México.

FORMATO PLAN DE ACCIÓN

Propuesta didáctica: Guía didáctica de estrategias para la comprensión lectora

OBJETIVO	META	INDICADOR	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS	RESPONSABLE
<p>Presentar el proyecto de intervención a los alumnos.</p> <p>Explicar las estrategias para una lectura comprensiva</p>	<p>Que el 90% del alumnado asista el día de la exposición.</p>	<p>El alumno identifica las estrategias de comprensión a través de un cuestionario</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se da a conocer el proyecto de intervención a los alumnos donde se les invita a participar en todas las actividades y la finalidad que tiene la propuesta. ✓ Se les presenta a los alumnos “el cuadro motivador” que consiste en diplomas y regalos para los primeros tres mejores lugares que cumplan con los criterios de evaluación de cada una de las estrategias que realizarán. ✓ Se les hace entrega a los alumnos de un tríptico “aprende una nueva forma de leer” que pegarán en su libreta el cual van a tenerlo presente durante la intervención. ✓ Exposición de las estrategias de comprensión de manera general. ✓ El alumno contesta un cuestionario de opción múltiple sobre las estrategias de comprensión. 	<p>3 sesiones de 60 minutos</p>	<p>Televisión</p> <p>Laptop</p> <p>Fotocopias</p> <p>Tríptico</p>	<p>Docente</p>

Explicar al alumno en que consiste la estrategia "del subrayado".	Que el 70% de los alumnos aprenda a utilizar el subrayado cuando leen	El alumno emplea el subrayado en un texto. El alumno expresa oralmente lo que comprende del texto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposición de la estrategia del "subrayado". ✓ El alumno lee el texto "<i>estuche de monerías</i>" de la pág. 16 y 17 de su libro de español y hace uso del subrayado. ✓ Comenta lo que haya entendido del texto al grupo. 	3 Sesiones de 60 minutos	Televisión Laptop. Libro del alumno. Libreta	Docente
Explicar al alumno en que consiste la estrategia el "resumen".	Que el 70% de los alumnos aprenda a realizar un resumen.	Emplea el subrayado en el texto. Expresa claramente sus ideas en el resumen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposición de la estrategia "el resumen". ✓ El alumno lee de manera individual el texto "<i>la formación de nuevos materiales</i>" pág. 16 y 17 de su libro de ciencias (química), utiliza el subrayado y elabora un resumen. ✓ Leerá su resumen al grupo y lo explicará con sus propias palabras. 	3 Sesiones de 60 minutos	Televisión Laptop Libro del alumno Libreta Cartulina Plumones rotafolio	Docente
Explicar al alumno en que consiste la estrategia "cuadro sinóptico".	Que el 70% de los alumnos aprenda a realizar un cuadro sinóptico	Estructura en un conjunto ordenado y jerarquizado los elementos y conceptos de un tema.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposición de la estrategia como elaborar un cuadro sinóptico. ✓ El alumno lee en voz alta de manera individual el texto "<i>los caudillos y el partido único</i>" de la pág. 22 y 23 de su libro de historia. ✓ Utiliza el subrayado y elabora su cuadro sinóptico. <p>Explica su cuadro sinóptico al grupo.</p>	3 Sesiones de 60 minutos	Televisión Laptop Papel bond Rotafolio Plumones	Docente

Explicar al alumno en que consiste la estrategia "mapa conceptual"	Que el 70% de los alumnos aprenda a realizar un mapa conceptual	Organiza la información desde las ideas principales a las secundarias. Explica oralmente su mapa conceptual desde la información analizada.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposición de la estrategia "el mapa conceptual". ✓ El alumno lee la lectura "<i>sufragio efectivo no reelección</i>" de la pág. 24 y 25 de su libro de formación cívica y ética, utiliza el subrayado y elabora un mapa conceptual a partir de las ideas encontradas en el texto. ✓ Expone el contenido de su mapa conceptual al grupo. 	3 Sesiones de 60 minutos	Laptop Televisión Libro del alumno Papel bond Plumones.	Docente
Explicar al alumno en que consiste la estrategia del "mapa mental"	Que el 70% de los alumnos aprenda a realizar un mapa mental.	Organiza y asocia el contenido de un tema con las imágenes para dar a conocer la idea central del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposición de la estrategia "el mapa mental". ✓ El alumno lee en voz alta el tema "<i>El calentamiento global y sus consecuencias</i>" utiliza el subrayado y elabora su mapa mental con imágenes previamente investigadas. ✓ Expone su mapa mental al grupo. 	3 sesiones de 60 minutos	Televisión Laptop Fotocopias Libreta Plumones Imágenes Papel bond	Docente
Conocer por parte de ellos que aprendieron durante las actividades realizadas.	Que el 70% de los alumnos comente su experiencia	Que el alumno exprese su opinión oralmente y por escrito.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar una plenaria de comentarios sobre cómo se sintieron durante la aplicación del proyecto. ✓ Plasmear en un periódico mural a través de recortes, dibujos y palabras o frases todo lo que lograron aprender de las actividades que se realizaron. 	2 sesiones de 60 minutos.	Recortes Dibujos Plumones Revistas Tijeras Pellón	Docente

5.1 Planeación de las actividades del plan de acción:

Para la aplicación del plan de acción de este proyecto se requirió siete semanas, cada semana con tres sesiones de 60 minutos, con la utilización de diversos recursos como: la televisión, laptop, rotafolio, pizarrón, cartulinas, papel bond, plumones y recortes, dándose lugar en el aula de los alumnos de tercer año.

Cabe señalar que cada una de las semanas de intervención está conformada por tres momentos: en el primer momento se describen los elementos teóricos de la estrategia que corresponde a esa semana, en el segundo momento se realiza la aplicación de la estrategia en textos de las diferentes asignaturas del programa (español, formación cívica y ética, historia y ciencias) y el tercer momento se evalúa a través de plenarias, recomendaciones y observaciones por parte del docente.

Semana 1 (21-23 de marzo)

- En la primera sesión se presentó el proyecto a los alumnos, se les dio a conocer el cuadro motivador con la finalidad de estimular la realización de las actividades del proyecto, por cada actividad realizada en tiempo y forma se harían acreedores de un diploma y un premio (el cual consistía en material de papelería en general) quien más diplomas acumulara se haría acreedor del reconocimiento del primero, el segundo o el tercer lugar, para identificar cada uno de estos lugares fue necesaria la implementación de una rúbrica (ver tablas 1-5). Se les otorgó un tríptico “aprende una nueva forma de leer” se les pidió que lo pegaran en su libreta. Se les solicitó a algunos alumnos que leyeran en voz alta el contenido del tríptico y comentaron junto con el maestro acerca de la importancia de leer y acrecentar el conocimiento, se resolvieron dudas sobre algunos conceptos que aún no tenían claro como: comprensión, estrategias, mapa mental, entre otros.
- Para la segunda sesión el docente expuso en diapositivas, de manera general tres de las estrategias para la comprensión lectora: estas fueron el subrayado,

resumen y mapa conceptual, en esta sesión se les sugirió a los alumnos que tomaran notas sobre el tema.

- En la tercera sesión el docente terminó de exponer las otras dos estrategias faltantes; el cuadro sinóptico y el mapa mental, el cual les pidió a los alumnos que le ayudaran a leer en voz alta todas las diapositivas y posteriormente les explicó de que trató cada estrategia.

Al finalizar la exposición de todas las estrategias de manera general, se les aplicó un cuestionario de opción múltiple sobre las estrategias vistas a todos los alumnos presentes.

Semana 2 (28-30 marzo)

- En la sesión cuatro el docente a través de diapositivas expone la técnica del “subrayado” alternando en algunas diapositivas la lectura en voz alta de algunos alumnos. Posteriormente realiza un ejemplo de cómo subrayar correctamente un texto, eligiendo un texto de su libro de español “*entrevistar el mañana*” de la página 12 y 13 y elabora en papel bond el subrayado del mismo, esta sesión concluye con la explicación del subrayado y el ejemplo.
- En la sesión cinco se elige un tema del libro de español “*estuche de monerías*” de la pág. 16 y 17 se solicita a los alumnos leer el texto y subrayar las ideas principales o conceptos claves y secundarios del mismo. Se les pide que en su cuaderno escriban en forma de lista las palabras que hayan subrayado y escriban un texto corto a partir de ello. En forma de plenaria comentaron con sus propias palabras lo que comprendieron acerca del texto que leyeron. Y al finalizar escribieron un texto corto a partir de lo que leyeron y comprendieron del texto.
- En la sesión seis, el docente informa los resultados a los alumnos sobre la comprensión del texto que subrayaron, y les dio a conocer los tres primeros lugares, que son acreedores a los diplomas y a los premios en base a los criterios de la rúbrica. Así mismo, de manera general les hizo las observaciones y las recomendaciones a cada uno de los alumnos sobre los trabajos realizados

Semana 3 (4-6 abril)

- En la sesión siete, el docente expuso en que consiste la estrategia del resumen a través de diapositivas, en el que en todo momento invitó a la lectura en voz alta de todos los alumnos. El docente realizó un ejemplo de “resumen” con el texto *“cambia la materia”* de la pág. 12 del libro de química para posteriormente plasmarlo en un papel bond.
- En la sesión ocho, en base al ejemplo que el docente realizó, el alumno leyó de manera individual el texto *“la formación de nuevos materiales”* pág. 16 y 17 del libro de química, utilizó el subrayado para identificar las ideas principales y secundarias del texto.
Posteriormente elaboró un resumen en su cuaderno y elaboró un resumen en una cartulina, que después de manera individual los alumnos presentaron su resumen y explicaron acerca de lo que entendieron del texto con sus propias palabras.
- En la sesión nueve, el docente informa los resultados a los alumnos sobre la comprensión del texto y el contenido de su resumen, y les dio a conocer los tres primeros lugares, que son acreedores a los diplomas y a los premios en base a los criterios de la rúbrica. Así mismo de manera general les hizo las observaciones y las recomendaciones a cada uno de los alumnos sobre los trabajos realizados.

Semana 4 (25-27 de abril)

- En la sesión 10 el docente expuso en que consiste la estrategia del “cuadro sinóptico” mediante diapositivas, invitó a la lectura en voz alta de todos los alumnos. El docente realizó un ejemplo de como elaborar un cuadro sinóptico en el pizarrón con el texto *“frente a la constitución”* de la pág. 20 del libro de historia.
- En la sesión 11 el docente invitó a los alumnos a leer en voz alta de manera individual el texto *“los caudillos y el partido único”* de la pág. 22 y 23 de su libro

de historia. Escribieron en su cuaderno las palabras o ideas principales y secundarias que subrayaron. Posteriormente se reunieron en equipos de trinas y comentaron los puntos importantes, conceptos principales y secundarios que escribieron en su cuaderno. De manera individual con lo que comentaron y escribieron en su cuaderno elaboraron un cuadro sinóptico. De manera individual plasmaron en un papel bond la información de su cuadro sinóptico y al finalizar explicaron al grupo con sus propias palabras el contenido su cuadro sinóptico apoyándose de su esquema.

- En la sesión 12, el docente informa los resultados a los alumnos sobre la comprensión y elaboración del texto de su cuadro sinóptico, y les dio a conocer los tres primeros lugares, que son acreedores a los diplomas y a los premios en base a los criterios de la rúbrica. Así mismo de manera general les hizo las observaciones y las recomendaciones a cada uno de los alumnos sobre los trabajos realizados.

Semana 5 (2-4 mayo)

- En la sesión 13 el docente expuso en que consiste la estrategia “*el mapa conceptual*” mediante diapositivas, invitó a todos los alumnos ayudarle a leer las diapositivas y después explicarles más detalladamente cada una de las diapositivas. El docente realizó un ejemplo de un mapa conceptual en un papel bond con el texto “*México ¿federalismo o centralismo?*” de la pág. 23 del libro de formación cívica y ética.
- En la sesión 14, los alumnos se reunieron en binas y leyeron el texto “*sufragio efectivo no reelección*” de la pág. 24 y 25 del libro de formación cívica y ética, subrayaron las palabras claves del texto, los escribieron en su cuaderno en forma de lista y comentaron acerca de lo que trató el texto. De manera individual elaboraron un mapa conceptual a partir de las palabras y conceptos claves que encontraron en el texto y algunos los plasmaron en una cartulina y otros en papel bond. Posteriormente, de manera individual expusieron el contenido de su mapa conceptual.

- En la sesión 15, el docente informa los resultados a los alumnos sobre la comprensión y elaboración de su mapa conceptual, y les dio a conocer los tres primeros lugares, que son acreedores a los diplomas y a los premios en base a los criterios de la rúbrica. Así mismo de manera general le hizo las observaciones y las recomendaciones a cada uno de los alumnos sobre los trabajos realizados.

Semana 6 (9-11 de mayo)

- En la sesión 16, el docente expuso en que consiste la estrategia del mapa mental a través de diapositivas y elabora un ejemplo de cómo elaborar un mapa mental en papel bond sobre el texto de *“los seres vivos”* (tema libre), utilizando recortes y dibujos que previamente había elegido.
- En la sesión 17, los alumnos se reunieron en trinas. Leyeron en voz alta el tema *“el calentamiento global y sus consecuencias”* (tema libre) subrayaron las ideas principales y secundarias del texto, después los escribieron en su libreta. De manera grupal los alumnos comentaron en plenaria sobre los puntos importantes a resaltar en su mapa mental. En esta sesión el docente solicitó a los alumnos traer libros, periódicos o revistas para recortar imágenes en la siguiente sesión sobre el tema *“calentamiento global y sus consecuencias”*.
- En la sesión 18, los alumnos de manera individual elaboraron su mapa mental con todo lo leído hasta el momento, plasmando sus ideas claves, ideas principales y secundarias, apoyándose de recortes, dibujos y palabras que eligieron. En esta sesión cada uno pasa al frente y coloca su mapa mental en el rotafolio y nos da a conocer el contenido de su mapa mental y lo que comprendió del tema.

Semana 7 (16-18 de mayo)

- En la sesión 19, el docente informa los resultados a los alumnos sobre la comprensión y elaboración de su mapa mental, y les dio a conocer los tres primeros lugares, que son acreedores a los diplomas y a los premios en base a los criterios de la rúbrica. Así mismo de manera general le hizo las observaciones y las recomendaciones a cada uno de los alumnos sobre los trabajos realizados.

En esta sesión el docente solicita a los alumnos traer para la siguiente sesión; libros, periódicos y revistas variadas (educativas, culturales, sociales, etc.) para elaborar un *periódico mural* de los comentarios finales del alumno sobre la intervención del proyecto.

- En la sesión 20, todo el grupo reunido en un semicírculo comentó como se sintió en cada una de las actividades. Posteriormente el docente les solicitó que de manera individual escribieran en una hoja blanca que fue lo más les gustó y que no les gustó durante la aplicación del proyecto. En base a los comentarios, con los libros y revistas que se les solicitó la sesión anterior, recortaron todas aquellas palabras, frases o imágenes que relacionaron con lo que aprendieron durante la realización de las actividades.
- En la sesión 21 y última elaboraron un periódico mural en grupo con las palabras, frases o imágenes que recortaron en la sesión anterior, el cual colocaron a la vista de todos. Por último, el docente agradece a los alumnos su participación, disponibilidad y responsabilidad ante los trabajos realizados.

Contenido programático

Para llevar a cabo el plan de acción, se trabajaron algunos contenidos de los programas de estudios de las asignaturas de Español III, Ciencias (énfasis en Química III), Historia II y Formación Cívica y Ética II, el cual es emitido por la Secretaría de Educación Pública de educación básica.

Estos programas conforme al plan de estudios 2011 tienen la finalidad de reconocer que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Es por eso que conforme a los programas de estudios se eligieron los textos de algunas asignaturas para que los alumnos trabajaran las actividades en el plan de acción, esto para no interferir con los aprendizajes propuestos en su programa de estudios.

A continuación, se muestra el contenido:

Contenido temático:

Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos.

Español

Entrevistar el mañana.

Entrevista: estuche de monerías.

Ciencias (química III)

Cambia la materia.

La formación de nuevos materiales.

Historia

Frente a la constitución.

Los caudillos y el partido único.

Formación Cívica y Ética

México ¿federalismo o centralismo?.

Sufragio efectivo, no reelección.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO VI: APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1 Diseño de la planeación de la evaluación

Con la intención de llevar a cabo la evaluación del proyecto en general, se realizó la siguiente tabla para explicar y valorar la ejecución del proyecto desde los resultados y las acciones que se realizan en su puesta en marcha. El cual describe las fases del proyecto de intervención, los criterios con los que se buscaba indagar acerca de la problemática y poder intervenir a través de un plan de acción, así como también contiene preguntas que guían cada una de las fases, los instrumentos con los que se pretende recolectar información y para quien va a dirigido el proyecto de intervención.

PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Objetivo:

Evaluar el plan de intervención: Uso de estrategias en el aula para la comprensión de textos en alumnos de tercer grado de telesecundaria para conocer sus resultados favorables o desfavorables.

COMPONENTES	Criterios	Preguntas	Acopio de datos	
			Métodos/Instrumentos ¿Cómo reunirá la información? ¿Qué instrumentos utilizará?	Muestra ¿A quién interrogará?
I.- Evaluación de la estructura general.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problematicación de las necesidades presentes a evaluar. 2. Fundamentación teórica. 3. Propósito claro del proyecto. 	¿La problemática que se atiende es identificada en base a las necesidades de un grupo en específico?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observaciones ✓ Cuadro de valoración ✓ Cuestionario 	Alumnos
II.- Propuesta de intervención. (Plan de trabajo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos de la propuesta 2. Las actividades a implementar 3. Los recursos y materiales con que se va a trabajar las actividades. 	<p>¿El objetivo de la propuesta es congruente con las actividades a realizar?</p> <p>¿Los recursos y materiales son acordes con las actividades a implementar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lista de cotejo ✓ Rubrica 	Alumnos

III.- Evaluación del proceso de implementación (operatividad)	1.	El alumno muestra interés por realizar las actividades.	¿Las actividades fueron de impacto para atacar la problemática?	✓ ✓	Rubrica Guía de observación (bitácora)	Alumnos
	2.	El alumno tiene avances durante el desarrollo de las actividades.	¿Se realizaron todas las actividades planeadas y/o se modificaron/anexaron otras?			
	3.	Las actividades y el avance ideal que debe alcanzar el alumno.	¿Se aplicó en el tiempo que se determinó?			
IV.- Análisis e interpretación de los resultados de la implementación.	1.	Efectos favorables o desfavorables de los resultados en los alumnos.	¿Fue viable realizar el proyecto de intervención? ¿Se alcanzaron todos los objetivos planteados?	✓	Guía de observación	Docente que implementa el proyecto.
	2.	Logro de las metas en participación de la mayoría de los alumnos.				
V.- Evaluación del impacto del proyecto.	1.	El alcance de los objetivos de la propuesta	¿El impacto del proyecto permitió el alcance de lo que se esperaba en la propuesta de intervención?	✓ ✓	Rúbrica Lista de cotejo	Los resultados obtenidos del plan de acción

NOTA: Adaptado de "guía para el seguimiento y la evaluación de proyectos comunitarios", UNESCO, 2009.

Para la evaluación de la ejecución de este proyecto de intervención se diseñó un modelo en el cual consta de cinco componentes sustentándose en los principios de Stake (2006) y en la propuesta operativa para evaluar programas educativos de Pérez (2006).

El modelo está estructurado por cinco componentes o fases que valoran aspectos relacionados con la estructura general de la propuesta de intervención, el proceso de aplicación, análisis e interpretación de los resultados y la evaluación del impacto del proyecto. Todos estos tienen criterios establecidos que se deben llevar a cabo para que se pueda verificar el impacto del proyecto. (Covarrubias P., Marín R., 2015, P. 32)

En el componente 1: Evaluación de la estructura general. Se evaluó a través de observaciones directas, cuadro de valoración y un cuestionario de opción múltiple (ver anexo 1 y 2) lo que permitió conocer cuál era la principal problemática a abordar, conocer el propósito claro del proyecto y al mismo tiempo fundamentarla teóricamente.

Componente 2: La propuesta de intervención (plan de trabajo), se evaluó a través de una rúbrica (ver tabla 6) y una lista de cotejo (ver tabla 8), en este caso nos permitió conocer si los objetivos del proyecto fueron diseñados de manera viable, si las actividades que se implementaron estuvieron en función de los objetivos, así como los recursos y materiales que se utilizaron.

Para el componente 3: Evaluación del proceso de implementación (operatividad), se evaluó el interés que el alumno mostraba al realizar las actividades y los avances que se iban dando al realizar las actividades, a través de rubricas (ver tablas 1-5) una guía de observación: bitácora (ver tabla 9) y un cuestionario de opción múltiple (ver anexo 3), además nos dio pauta para conocer si la operatividad del proyecto atendía a la problemática detectada en la el fase diagnostica.

En el componente 4: Análisis e interpretación de los resultados de la implementación. Al término de la recogida de datos, se llevó a cabo el análisis y la interpretación de los resultados. En el cual se conocieron los efectos favorables o desfavorables al que llegaron los alumnos y se conocieron también el logro de las metas establecidas a partir del grado de participación de los alumnos, esta fase se evaluó a través de una guía de observación: bitácora (ver tabla 9) y las rubricas (ver tablas 1-5).

En el componente 5: Evaluación del impacto del proyecto. Esta fase se evaluó a través de una rúbrica (ver tabla 6) y una lista de cotejo (ver tabla 7), que nos dio a conocer el alcance de los objetivos de la propuesta y si los resultados de la ejecución tuvieron impactos relevantes, así como sus limitantes.

6.2 Diseño de los instrumentos de cotejo

Para la aplicación del plan de acción se diseñaron listas de cotejo y rubricas. De las cuales cinco rubricas fueron para evaluar las cinco estrategias: subrayado, resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual y mapa mental, los alumnos debían entregar como producto su estrategia y en base a las rubricas (ver tablas 1-5), constatar en qué nivel se encontraba cada alumno en comprensión lectora. Se diseñó también una lista de cotejo y una rúbrica para evaluar el plan de acción (ver tablas 6 y 8) y una lista de cotejo (ver tablas 6 y 7) para evaluar el proyecto de intervención en toda su extensión. Estas rubricas y listas de cotejo fueron diseñadas en base a las especificaciones del libro *las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, (Secretaría de Educación Pública, 2013), el cual nos orienta que para poder elaborar una rúbrica debemos tener presente:

- Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados.
- Establecer los grados máximo, intermedio y mínimo de logros de cada indicador para la primera variante. Redactarlos de forma clara.
- Proponer una escala de valor fácil de comprender y utilizar.

Así mismo en cuanto a las listas de cotejo la define como una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar. La lista de cotejo generalmente se organiza en una tabla que sólo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso, y los ordena según la secuencia de realización. (SEP, 2013, p. 57)

En el cual se pretendía evaluar si los trabajos de los alumnos cumplían con los criterios propuestos en las rubricas y en base a ello verificar si el alumno que se encontraba en nivel bajo en la fase diagnostica mejoró su comprensión en esta última fase. (ver tablas 1-5)

Las rubricas que permitieron evaluar el desempeño de los alumnos en cuanto a la elaboración de la estrategia de aprendizaje y la comprensión de los textos que leyeron son las siguientes:

Tabla 1

RUBRICA PARA EVALUAR EL RESUMEN					
Criterios /indicadores	Excelente (5)	bueno (3-4)	Regular (2)	Insuficiente (0-1)	TOTAL
ALTA CALIDAD DEL DISEÑO	Estrategia realizada de manera sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía	Estrategia realizada que cumple con algunos criterios de diseño planteados, con al menos un error de ortografía.	Estrategia realizada simple pero bien organizado, con al menos tres errores de ortografía	Mal planteado, no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.	
ELEMENTOS PROPIOS DEL RESUMEN	El resumen fue breve y las ideas se relacionan entre sí en un solo texto. Solo fueron plasmadas las ideas principales y secundarias más importantes.	El resumen fue breve, se seleccionaron algunas ideas principales y secundarias, solo menciona algunos detalles sin plasmar la idea general.	Se seleccionaron algunas ideas principales y secundarias pero no se relacionan coherentemente, el resumen carece de sentido.	El resumen es extenso y no se distinguen las ideas más importantes de las ideas secundarias.	
COMPRESION DEL TEMA	Señala el tema general, distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; su descripción es clara y da a conocer buena cantidad de detalles, además de dar opiniones propias.	Señala algunas ideas principales y secundarias del texto, pero no logra emitir juicios propios para dar a conocer el tema general.	Señala pocas ideas de un texto y le cuesta construir un enunciado que logre dar a conocer el tema general, usa palabras y oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del tema	
resultados					

Elaboración propia

Tabla 2

RUBRICA PARA EVALUAR EL MAPA MENTAL					
Criterios/ indicadores	Excelente (5)	Bueno (3-4)	Regular (2)	Insuficiente (0-1)	Total
CALIDAD DEL DISEÑO	Estrategia realizada de manera sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Estrategia realizada que cumple con algunos criterios de diseño planteados, con al menos un error de ortografía.	Estrategia realizada simple pero bien organizado, con al menos tres errores de ortografía	Mal planteado, no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.	
ELEMENTOS PROPIOS DEL MAPA MENTAL	La imagen central se asocia correctamente con el tema, las ideas principales y secundarias se distinguen unas de otras y las palabras clave representan conceptos importantes. Las imágenes utilizadas son adecuadas.	La imagen central se asocia al tema, se distinguen algunas ideas principales y secundarias del texto, las palabras claves tienen relación con las imágenes, utiliza únicamente de dos a tres imágenes.	La imagen central se asocia con el tema pero no se distinguen las ideas principales de las secundarias, las palabras clave no aportan una idea clara de cada concepto tratado y las imágenes no se relacionan con los conceptos.	La imagen central representa una idea o concepto ambiguo, las ideas principales y secundarias están mal organizadas y no cuenta con palabras clave. Las imágenes han sido mal seleccionadas porque no representan ideas relacionadas al tema.	
COMPRESION DEL TEMA	Señala el tema general, distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; su descripción es clara y da a conocer buena cantidad de detalles, además de dar opiniones propias.	Señala algunas ideas principales y secundarias del texto, pero no logra emitir juicios propios para dar a conocer el tema general.	Señala pocas ideas de un texto y le cuesta construir un enunciado que logre dar a conocer el tema general, usa palabras y oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del tema	
Resultados					

Elaboración propia

Tabla 3

RUBRICA PARA EVALUAR EL MAPA CONCEPTUAL					
Criterios/ indicadores	Excelente (5)	Bueno (3-4)	Regular (2)	Insuficiente (0- 1)	Total
CALIDAD DEL DISEÑO	Estrategia realizada de manera sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Estrategia realizada que cumple con algunos criterios de diseño planteados, con al menos un error de ortografía.	Estrategia realizada simple pero bien organizado, con al menos tres errores de ortografía	Mal planteado, no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.	
ELEMENTOS PROPIOS DEL MAPA CONCEPTUAL	Se manejan todos los conceptos importantes destacando y diferenciando las ideas principales de las secundarias por medio de colores diferentes, recuadros u otras formas.	Solo algunas palabras claves están resaltadas para destacar su importancia utilizando cuadros y colores pero no establece conectores.	Se manejan pocos conceptos claves utilizando cuadros y colores, pero no están ordenados según su relevancia	Los conceptos no tienen ninguna relación con el tema por lo que el mapa pierde su concordancia y relación con este.	
COMPRESION DEL TEMA	Señala el tema general, distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; su descripción es clara y da a conocer buena cantidad de detalles, además de dar opiniones propias.	Señala algunas ideas principales y secundarias del texto, pero no logra emitir juicios propios para dar a conocer el tema general.	Señala pocas ideas de un texto y le cuesta construir un enunciado que logre dar a conocer el tema general, usa palabras y oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del tema	
Resultado					

Elaboración propia

Tabla 4

RUBRICA PARA EVALUAR EL SUBRAYADO					
Criterios/indicadores	EXCELENTE (5)	BUENO(3-4)	REGULAR (2)	INSUFICIENTE (0-1)	Total
ALTA CALIDAD DEL DISEÑO	Estrategia realizada de manera sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía	Estrategia realizada que cumple con algunos criterios de diseño planteados, con al menos un error de ortografía.	Estrategia realizada simple pero bien organizado, con al menos tres errores de ortografía	Mal planteado, no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.	
ELEMENTOS PROPIOS DEL SUBRAYADO EN EL TEXTO	Se identificaron todas las ideas centrales y secundarias a través de palabras claves utilizando colores, líneas o símbolos para el subrayado.	Se identificaron algunas ideas centrales y secundarias a través de palabras claves utilizando colores, líneas o símbolos para el subrayado.	Se identificaron algunas palabras claves pero no utilizo colores para señalar la idea central de las ideas secundarias.	Se identificaron pocas ideas centrales y secundarias a través de palabras claves y no hizo uso de colores, líneas o símbolos.	
COMPRESION DEL TEMA	Señala el tema general, distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; su descripción es clara y da a conocer buena cantidad de detalles, además de dar opiniones propias.	Señala algunas ideas principales y secundarias del texto, pero no logra emitir juicios propios para dar a conocer el tema general.	Señala pocas ideas de un texto y le cuesta construir un enunciado que logre dar a conocer el tema general, usa palabras y oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del tema	
Resultado					

Elaboración propia

Tabla 5

RUBRICA PARA EVALUAR EL CUADRO SINOPTICO					
Criterios/indicadores	Excelente (5)	Bueno (3-4)	Regular (2)	Insuficiente (0-1)	Total
CALIDAD DEL DISEÑO	Estrategia realizada de manera sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Estrategia realizada que cumple con algunos criterios de diseño planteados, con al menos un error de ortografía.	Estrategia realizada simple pero bien organizado, con al menos tres errores de ortografía	Mal planteado, no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.	
ELEMENTOS PROPIOS DEL CUADRO SINOPTICO	Se organizaron todas las ideas de forma jerárquica y el título expresó claramente la idea central del tema. Las ideas secundarias complementaron el tema.	Se organizaron algunas ideas de manera jerárquica, el título expuso la idea central, pero no están presentes algunas ideas secundarias.	Las ideas se organizaron de forma jerárquica pero las ideas secundarias fueron vagas, el título no corresponde al tema asignado.	La organización de ideas no fue adecuada ya que no están jerarquizadas y no existe coherencia con las ideas secundarias.	
COMPRESION DEL TEMA	Señala el tema general, distingue lo relevante de un texto; hace preguntas sobre lo que lee; su descripción es clara y da a conocer buena cantidad de detalles, además de dar opiniones propias.	Señala algunas ideas principales y secundarias del texto, pero no logra emitir juicios propios para dar a conocer el tema general.	Señala pocas ideas de un texto y le cuesta construir un enunciado que logre dar a conocer el tema general, usa palabras y oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del tema	
Resultado					

Elaboración propia

En las rubricas (tabla 1-5) se sumaron los puntos que cada alumno obtuvo al elaborar cada estrategia y se aplicó la siguiente regla:

Si obtuvo de 13 a 15 puntos el nivel de logro será "Excelente".

Si obtuvo de 9 a 12 puntos el nivel de logro será "Bueno".

Si obtuvo de 6 a 8 puntos el nivel de logro será "Regular".

Si obtuvo de 0 a 5 puntos el nivel de logro será "Insuficiente".

Tabla 6

RUBRICA PARA EVALUAR UN PLAN DE ACCIÓN				
Criterios	Bueno (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)	PUNTAJE
EL PROBLEMA ES CLARO	El problema es claro y permiten identificar los elementos que afectan a la práctica educativa	Existe un problema, pero no está del todo bien delimitado y no se logra identificar el problema en sí que afecta a la práctica educativa.	El problema que se aborda está confuso, no tiene relación con la práctica educativa y se aleja de la realidad.	
OBJETIVO	Los objetivos atienden al problema	Solo algunos objetivos atienden una parte del problema	Ninguno de los objetivos atienden el problema	
META	Las metas son coherentes con los objetivos y el problema planteado.	Solo algunas metas son coherentes con los objetivos y el problema planteado.	Ninguna de las metas es coherente con los objetivos y problema planteado.	
SELECCIÓN DE LA ESTRATEGIA	Las estrategias que se aplicaron tienen relación con la problemática evidenciada desde la fase diagnóstica.	Algunas estrategias que se aplicaron tienen relación con la problemática evidenciada desde la fase diagnóstica.	Las estrategias que se aplicaron no tienen ninguna relación con la problemática evidenciada desde la fase diagnóstica.	
DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Las estrategias fueron explicadas de manera lúdica y creativa que provocaron en el alumno una mejora en su aprendizaje.	Algunas estrategias fueron explicadas de manera lúdica y creativa que provocaron en el alumno una mejora en su aprendizaje.	Las estrategias no fueron explicadas de manera lúdica y creativa, no hubo mejora en el aprendizaje de los alumnos.	
TIEMPO	Se aplicó en tiempo y forma y en un lapso de tiempo adecuado.	Se aplicó alterando algunos tiempos, agregando algunas sesiones para concluir el plan de acción.	No se llevó a cabo en tiempo y forma y aún no concluye el plan de acción.	
RECURSOS MATERIALES	Y Todos los recursos y materiales didácticos y tecnológicos estuvieron	Algunos recursos y materiales didácticos y tecnológicos estuvieron	No estuvieron disponibles los recursos y materiales	

		disponibles durante la aplicación del plan y fueron lúdicos y creativos.	disponibles durante la realización del plan.	didácticos durante la aplicación del plan.
ALCANCES Y LIMITACIONES		Todos los alumnos asistieron a todas las sesiones de la explicación de las estrategias de aprendizaje.	Algunos alumnos asistieron a todas las sesiones de la explicación de las estrategias de aprendizaje.	Pocos alumnos asistieron a algunas sesiones de la explicación de las estrategias de aprendizaje.
IMPACTO DE LOS RESULTADOS	LOS	Todas las estrategias de aprendizaje aplicadas mejoraron el nivel de comprensión de los alumnos participantes.	Algunas estrategias de aprendizaje mejoraron el nivel de comprensión de algunos alumnos participantes.	Ninguna estrategia de aprendizaje mejoró el nivel de los alumnos participantes.

Bueno	19-27 puntos.
Regular	9-18 puntos.
Insuficiente	0-8 puntos

Tabla 7

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL PROYECTO DE INTERVENCION		
CRITERIOS A EVALUAR	SI	NO
Los objetivos y metas son claros y precisos y fácil de alcanzar		
La problemática está contextualizada en base al diagnóstico.		
La propuesta se fundamenta con referentes teóricos sólidos y de fuentes confiables		
El trabajo es pertinente con la propuesta de intervención		
Las actividades a realizar son claras y entendibles y menciona a quien van dirigidas		
Se realizó un diagnostico pertinente para retroalimentar la puesta en marcha del proyecto		
Se aplican los instrumentos y técnicas de observación y recolección de datos adecuados.		

Tabla 8

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL PLAN DE ACCION		
CRITERIOS A EVALUAR	SI	NO
Contiene los objetivos específicos y generales.		
Las metas son fáciles de alcanzar		
Los indicadores van acorde con el logro de la meta		
Las estrategias y/o actividades que se aplicaron son acordes a los objetivos planteados en la propuesta		
Cuenta con los recursos y materiales necesarios para llevar a cabo las actividades del plan de acción		
El plan de acción soluciona algunas de las problemáticas que se plantearon.		
Las actividades realizadas se evalúan por medio de instrumentos de evaluación (rubricas, lista de cotejo u observación).		

Elaboración propia

Cabe resaltar que la importancia de aplicar la guía didáctica de estrategias de aprendizaje era conocer como a través de estas, si el alumno podía comprender e interpretar con sus propios puntos de vista el contenido de un texto.

6.2.1 Registro del proceso de aplicación

A demás durante el proceso de aplicación se llevó un registro de manera general a través de una bitácora en donde diariamente se escribió como se dio la participación de los alumnos y como llevaron a cabo las estrategias durante la realización de las actividades, que dificultades mostraron o que habilidades tenían a la hora de realizar las actividades, así como la falta de apatía y la motivación que se iba dando por algunos alumnos.

A continuación, se muestra el formato de la bitácora que se utilizó para la recogida de datos durante la implementación del plan de acción:

Tabla 9

SEMANA 1 (-----)			
TEMA:			
Total de alumnos		Grado y grupo	
DIAS			
ASISTENCIA DE ALUMNOS			
OBSERVACIONES GENERALES			
QUE DIFICULTADES SE PRESENTARON			
AVANCES QUE SE OBTUVIERON			
EVALUACION			
ASPECTOS A MEJORAR			

6.3 Ajustes durante la implementación

En la sesión número 5 se recorrieron 15 minutos más para terminar las exposiciones de los alumnos.

Durante la explicación de la estrategia del cuadro sinóptico algunos alumnos no lograron entender cómo elaborarlo, por lo que el docente realizó otro ejemplo en papel bond, eligiendo un texto de su libro de historia, pero esto no alteró el horario establecido, ya que se concluyó en tiempo y forma esa sesión.

Observaciones. Situaciones y eventos en los sujetos de estudio que surgieron en la implementación.

6.3.1 Alcances

Uno de los alcances durante la implementación de las actividades del plan de acción fue que de los alumnos que llevaron una secuencia en todas las sesiones mejoraron tanto en la realización de la estrategia, como también mejoraron el nivel de comprensión lectora, por lo menos un nivel por arriba del que se encontraba en la fase diagnóstica.

6.3.2 Limitaciones

En este apartado destacan algunos inconvenientes para la realización del proyecto, el primero se relaciona con la percepción que la comunidad le da a la formación educativa, la escuela y el aprendizaje en la misma tiene poca relevancia. Derivada de la primera, los alumnos no asisten constantemente a las clases y esto limitó parcialmente la implementación del proyecto.

6.4 Informe de evaluación

Para alcanzar los objetivos propuestos del plan de acción se implementó una guía didáctica de estrategias de aprendizaje para los alumnos del 3 "A" de la telesecundaria Miguel Hidalgo y Costilla, esto se originó a raíz de los resultados de la fase diagnóstica y se pretendía mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Los resultados finales que se encontraron en la fase de análisis e interpretación de resultados fue que la mayoría de los alumnos que elaboraron el subrayado lograron el nivel bueno, una minoría obtuvo el nivel regular y excelente y solo un alumno obtuvo el nivel insuficiente, aquí se pudo observar que los alumnos no sabían subrayar correctamente un texto de acuerdo al desempeño de cada uno durante el ciclo escolar, pero al término de la exposición de cada alumno se apreció que los alumnos lograron desarrollar de manera exitosa esta estrategia, aunque no todos alcanzaron un nivel excelente en comprensión.

En cuanto a la estrategia del resumen la mayoría de los alumnos participantes obtuvieron en el nivel bueno y regular, una minoría se encontraba en nivel excelente, cabe señalar que de los alumnos que se encontraban en el nivel regular, cumplían con los criterios de diseño planteados en el resumen, pero en comprensión se quedaban en un nivel bajo, por lo tanto, les restaba puntos para alcanzar el nivel bueno.

En la estrategia del cuadro sinóptico la mitad de los alumnos participantes se encontraron en el nivel regular, una minoría en el nivel excelente, bueno e insuficiente. Pero también se puede constatar que casi todos los alumnos que obtuvieron el nivel regular aprendieron a realizar la estrategia, aunque no lograron los puntos suficientes para alcanzar un nivel bueno en comprensión.

En la estrategia del mapa conceptual de los alumnos participantes la minoría obtuvo el nivel excelente, la mayoría obtuvo el nivel regular y solo un alumno obtuvo el nivel de insuficiente, cabe mencionar que los mapas conceptuales de la mayoría de los alumnos que estaban en nivel regular, contaban con casi todos los criterios establecidos en la rúbrica, pero en el nivel de comprensión no llegaban al puntaje suficiente y eso les restaba puntos para alcanzar un nivel bueno.

En cuanto a la estrategia del mapa mental, la mayoría de los alumnos obtuvieron el nivel regular y solo una minoría se encontró en nivel bueno y excelente, la mayoría de los alumnos que se encontraron en el nivel regular aprendieron a realizar la estrategia, aunque en no alcanzaban el nivel suficiente en comprensión por lo que

eso les restaba puntos para lograr un nivel *bueno* o *excelente*. Pues a pesar de que las estrategias de la mayoría de los alumnos estaban bien realizadas o por lo menos cumplían con la mayoría de los criterios, no todos alcanzaban la comprensión de los textos que leían.

Lo que sí es evidente en los resultados es que la mayoría de los alumnos aprendieron a realizar las estrategias y que, si bien es cierto que en comprensión no todos alcanzaron el nivel alto, es cierto que algunos alumnos que se encontraban en el nivel bajo en la fase diagnóstica pudieron mejorar su comprensión en la utilización de algunas estrategias llegando a un nivel quizás no el más avanzado, pero sí en una categoría más arriba del que se encontraban.

Para hacer una comparación de los resultados encontrados en la fase diagnóstica y los resultados encontrados en la fase de implementación u operatividad del plan de acción, se retomó la misma escala de valores que se utilizó en la fase diagnóstica del (cuadro de valoración) del anexo 1. Utilizando los mismos intervalos y niveles: “avanzado, estándar, se acerca al estándar y requiere apoyo”.

PUNTUACION	NIVEL	RESULTADOS DE LA FASE DIAGNOSTICA	RESULTADOS DE LA FASE DE INTERVENCION
5	AVANZADO	2	2
3-4	ESTANDAR	0	1
2	SE ACERCA AL ESTANDAR	2	5
0-1	REQUIERE APOYO	12	8
TOTAL DE ALUMNOS		16	16

Los alumnos que en la fase diagnóstica se encontraron en el nivel “avanzado” permanecieron en el mismo nivel durante la implementación del plan de acción y de los alumnos que se encontraron en el nivel “se acerca al estándar” solo uno mejoró obteniendo el nivel “estándar”.

En la fase diagnóstica también se pudo observar que la mayoría de los alumnos se encontraron en el nivel “requiere apoyo” y al final de la implementación del plan de acción se redujo a un tercio de los resultados encontrados, pasando estos a un nivel más “se acerca al estándar”.

Una de las recomendaciones finales que se plantean en esta propuesta es que la guía didáctica se aplique al inicio del ciclo escolar, debido a que en el nivel secundaria; modalidad *telesecundaria* algunos alumnos faltan constantemente a clases, esto por las razones antes mencionadas en el apartado de las limitaciones encontradas en este proyecto. Ya que cuando inicia un ciclo escolar no se presentan tantas inasistencias por los menos en los primeros meses.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CONCLUSIONES

Sabemos que la tarea de un docente no es fácil, sobre todo la de un docente que trabaja en comunidades rurales, marginadas, en donde se tiene que redoblar esfuerzos para sacar adelante al grupo, en el que el docente es el encargado de ayudar a desarrollar en los alumnos las capacidades, las destrezas y las habilidades que deben poseer cuando el alumno se inserte a la sociedad.

En la actualidad el docente enseña en base a un modelo por competencias, en el que el docente ya no solo da instrucciones sino que diseña situaciones de aprendizaje, situaciones que sean creativas y llamativas para el alumno, donde buscará siempre la mejora de los alumnos.

Es por eso que se hace necesario una educación fundamental en el que el alumno tenga las herramientas necesarias para ser capaz de leer, comprender, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos, con el fin de ampliar sus conocimientos como nos lo marca en uno de los propósitos del plan de estudios.

En el enfoque por competencias, debe asegurarse el vínculo metodológico entre el programa, el diseño didáctico y la evaluación, una estricta congruencia entre estos tres componentes, garantiza un actuar docente sistemático y autorregulado. Esto quiere decir que debe tener el dominio de estrategias didácticas variadas, ese arsenal deseable en cada profesor y profesora, que responda a las mil y una modalidades y situaciones de necesidad educativa que se pueden presentar en el cotidiano quehacer.

Quien practica un oficio repite recetas, aplica instrucciones, sigue indicaciones al pie de la letra, en cambio quien ejerce una profesión tiene un notable grado de construcción personal, iniciativa propia y creatividad. Es entonces donde entra el papel del docente con un fuerte auge en el que se vea como aquella persona que investiga, que se interesa por los problemas educativos que enfrenta hoy la sociedad y sobre todo los que enfrenta en su aula.

Esta ansiedad por investigar y conocer más allá de lo que puede hacer para ayudar a los alumnos a mejorar su aprendizaje, lo guiara para hacer cosas diferentes y al mismo tiempo para buscar posibles soluciones y realizar proyectos innovadores que permitan corroborar la eficacia de estos o de igual manera el conocer porque no dieron resultados y que podrían mejorar de las propuestas que se implementen.

Un docente que no investiga y que se queda esperando a que los problemas en el aula se solucionen por sí solo o que es insensible a los problemas que enfrenta hoy la educación, podemos decir que es un docente sin vocación, porque esto no le permitirá explorar nuevos retos y tampoco le permitirá aprender de su misma práctica.

Este plan de acción, no solo buscaba resultados favorables en los alumnos, también invita a la exploración de revisar la estructura del proyecto, para que en conjunto con otros docentes enriquezcan con sus experiencias y conocimientos teóricos que otras alternativas de solución hay para mejorar tanto la práctica del docente como el aprendizaje de los alumnos.

A pesar de las dificultades que vive día a día un docente comunitario, las carencias económicas, de aprendizaje, la falta de valores y el sin fin de problemas que traen consigo sus alumnos y sus propias familias, el docente busca en la mayor medida posible desarrollar en sus alumnos aptitudes, actitudes, destrezas y habilidades que le permitan cumplir con los propósitos del curriculum, pero al mismo tiempo no solo cumplir con el curriculum, sino busca que todo lo que aprenden sus alumnos en el aula les sirva para poder desenvolverse en los diferentes contextos de una sociedad.

No queda más que seguir motivando a los docentes a que sigan siendo personas profesionales, comprometidas con la educación de su país, que permitan en sus alumnos cambios radicales, porque no solo están formando alumnos, sino ciudadanos que van insertarse en la sociedad y que continuarán con la tarea de seguir apoyando a otros ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *PERSONA*, 207-223.
- Covarrubias P., Marín R. (2015). Evaluación de la Propuesta de Intervención para Estudiantes Sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Actualidades Investigativa en Educación*, 1-32.
- Dale H. Schunk. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: PEARSON.
- Fumero F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una Propuesta de Investigación Acción Participativa en el Aula. *Redalyc*, 46-73.
- González J., Barba J. y González A. (2010). La comprensión Lectora en Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4.
- M. Paz Sandín Esteban. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: MC GRAW HILL.
- Madero I., Gómez L. (2003). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *RIME Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 113-139.
- Mavilo Calero Pérez. (2008). *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.
- OCDE. (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco*. México: OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, ciencia y la cultura. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. París, Francia: UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *El modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica ESPAÑOL*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.

SEP. (2016). Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. México: SEP.

Solá D. (2011). Haciendo fácil lo difícil. México: APP.

UNESCO. (2009). Guía para el seguimiento y la evaluación de proyectos comunitarios. Francia: UNESCO.

Zorrilla M. (2004). La Educación secundaria en México: Al filo de su reforma. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

ANEXO 1

CUADRO PARA CONCENTRAR RESULTADOS

NOMBRE DE LA ESCUELA: MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA

CCT: 27ETV0394D TURNO: MATUTINO GRUPO: 3"A"

FECHA DE LA VALORACIÓN Y DIAGNÓSTICO: 3 AL 7 DE OCTUBRE DEL 2016



NO.	ALUMNO	VELOCIDAD DE LECTURA		FLUIDEZ LECTORA	COMPRESIÓN LECTORA				
		ppm	NIVEL	NIVEL	PREGUNTAS/CRÉDITO				NIVEL
					1	2	3	4	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
<p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente.</p> <p>En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p>	<p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.) impiden percibir a la narración como fluida.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración. • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.</p>

**COMPETENCIA LECTORA
HOJA DE LECTURA PARA EL ALUMNO (A)
TERCER CICLO**

DOS AMIGAS AMIBAS

Dos amibas vivían muy contentas en el estómago de Fausto, relativamente cerca del Píloro. Pasaban la vida cómodamente, comían muy bien y nunca trabajaban: eran lo que se llamaba unas parásitas. Se querían mucho, eran buenas amigas, pero de vez en cuando entraban en fuertes discusiones porque tenían temperamentos muy distintos y cada una aprovechaba su ocio de manera diferente: una era muy pensativa y siempre se preguntaba qué sucedería al día siguiente; la otra, en cambio, era muy glotona, se pasaba el día comiendo y prefería vivir con gusto cada instante de su vida sin pensar en el mañana.

Una vez, a la hora de la comida, la amiba pensativa le platicó a su compañera lo que había estado pensando esa mañana:

—A lo mejor —le dijo— el mundo que nos rodea, los ríos, las montañas, los valles, los grandísimos canales, el cielo, no son tan grandes como los vemos; a lo mejor este mundo es muy pequeñito y todos los que vivimos aquí no somos más que unos bichitos diminutos que estamos adentro de otro bicho más grande, y ese otro bicho está en otro más grande y...

La amiba glotona, que estaba comiéndose una lenteja gigantesca, le dijo que eso no era posible y que consideraba una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías.

Cuando Fausto terminó el plato de lentejas que estaba comiendo, se tomó una medicina y las dos amibas desaparecieron.

Fausto y Enrique, su gordísimo invitado, se quedaron platicando de sobremesa. Fausto decía que a lo mejor el hombre no era más que un bichito diminuto que vivía adentro de otro bicho más grande... Pero Enrique, que no había acabado de comerse su inmenso plato de lentejas, lo interrumpió:

—Eso no es posible —le dijo—, y creo que es una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías...

Gonzalo Celorio

DOS AMIGAS AMIBAS

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
1. ¿Qué creía la amiba pensadora?	1. Que el mundo en que vivían no lo es todo, que existía la posibilidad de otro universo más extenso, más allá de lo que podían ver y percibir. (Otorgar el punto si el alumno expresa esta idea en sus propias palabras.)
2. ¿En qué se parecen Enrique y la amiba glotona?	2. En que ninguno de los dos se cuestiona nada más allá que sus necesidades básicas (comer). En que a ninguno de los le interesa filosofar o ver más allá de lo que tienen enfrente. A los dos les gusta comer y vivir el presente. (Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir, con sus propias palabras, una de las ideas o alguna cercana que se pueda derivar lógicamente del texto.)
3. ¿Es una tontería lo que piensa Fausto? Explica tu respuesta.	3. No es una tontería, es un hecho que formamos parte de un universo más amplio.
4. Ahora cuéntame la historia que leíste.	<p>4. <u>Crédito total 2 puntos</u>: si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina.</p> <p><u>Crédito parcial 1 punto</u>: si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores.</p> <p><u>Crédito nulo 0 puntos</u>: si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño lo puede narrar con sus propias palabras.)</p>

ANEXO 2



ESTV. MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA C.C.T. 27ETV0394D ZONA: 07 SECTOR: 03
R/A PROFESOR CAPARROSO PRIMERA SECCION, MACUSPANA, TAB.
CICLO ESCOLAR 2016-2017



El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer de manera individual que tanto leen los alumnos y cuáles podrían ser los obstáculos o dificultades que se les presentan para comprender al momento de leer un texto.

Instrucciones: contesta las siguientes preguntas marcando la opción que consideres y argumenta tu respuesta.

1. ¿Te gusta leer?

Si _____ no _____ ¿Por qué?

2. ¿En qué lugares dedicas mas tiempo para leer algún texto?

a) En la escuela b) En casa c) en otro sitio especifique: _____

3. ¿Cuando lees, porque lo haces?

A) Por gusto b) Obligación c) Por cumplir alguna tarea en clases otro: _____

4. ¿Qué tipo de textos lees?

A) Literarios b) descriptivos c) científicos, d) informativos otro: _____

5. ¿Qué tipos de lecturas o temas te llaman la atención para leer en el ámbito escolar o fuera de ella?

6. ¿Qué es lo que más se te dificulta cuando lees un texto?

a) Las palabras desconocidas b) el Ruido c) desconocer el tema otro: _____

7. ¿Cuándo lees, que haces durante la lectura para comprender el texto?

a) buscar palabras desconocidas

b) subrayar las ideas importantes

c) leer en voz alta

d) leer en pares

otra: _____

8. ¿Te gustaría conocer algunas estrategias que te ayuden a comprender textos?

Si _____ no _____ ¿Por qué?

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

ANEXO 3



ESTV. MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA C.C.T. 27ETV0394D ZONA: 07 SECTOR: 03
R/A PROFESOR CAPARROSO PRIMERA SECCION, MACUSPANA, TAB.
CICLO ESCOLAR 2016-2017



El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer de manera individual los conocimientos teóricos que el alumno alcanzó sobre las estrategias de comprensión que se iban abordar durante las siguientes sesiones.

Nombre del alumno (a): _____

Instrucciones: lee la pregunta detenidamente y subraya correctamente las preguntas.

1. Llamamos estrategia de aprendizaje a:
 - a) Procesos o serie de acciones en el que el alumno toma decisiones y elige de manera coordinada los conocimientos que necesita para poder complementar una tarea.
 - b) Todo aquello que nos permite identificar nuestros estilos de aprendizajes y la manera en que nos definimos como persona.
 - c) Todos los recursos y materiales que el docente utiliza para enseñar a sus alumnos.

2. Subrayar significa:
 - a) Poner rayas a todas las palabras de un texto con un solo color.
 - b) Poner una raya debajo de los puntos, ideas, detalles y notas importantes del texto que se está leyendo o estudiando.
 - c) Marcar con varios colores las palabras en mayúsculas.

3. Es uno de los consejos para realizar un mejor subrayado:
 - a) Leer párrafos intercalados en el texto y subrayarlos conforme los vayas leyendo.
 - b) Dedicarle todo el tiempo a la lectura sin interrupciones y al final subrayar todas las ideas juntas.
 - c) Evita subrayar párrafos enteros. Si es posible subraya palabras sueltas.

4. ¿Qué es un resumen?
 - a) Versión breve del contenido que ha de aprenderse.
 - b) Transcribir algunos párrafos del texto.
 - c) Escrito amplio que abarca muchas frases del autor.

5. ¿Qué es un cuadro sinóptico?
- Es una recopilación de ideas en forma de escrito para dar a conocer una idea.
 - Es la exposición estructurada y ordenada de las ideas y conceptos más importantes de un texto.
 - Son frases breves escritas en cuadros.
6. Son algunas consideraciones que el alumno debe seguir para diseñar un cuadro sinóptico:
- Escribir frases y oraciones largas para que el lector tenga mucha información en el cuadro sinóptico.
 - Transcribir algunos párrafos del texto y utilizar muchos colores para llamar la atención.
 - Escribir frases cortas y concisas y empleando determinados signos convencionales para simplificar al máximo el texto y reducir el trabajo de transcripción.
7. ¿Cuál es el objetivo de un mapa conceptual?
- Que la persona sea capaz de identificar los conceptos claves de los contenidos bajo estudio e identificar las relaciones entre ellos.
 - Que la persona elabore un escrito breve que contenga las ideas principales de un tema.
 - Que la persona sea capaz de contar una historia a través de los conceptos.
8. Son elementos que componen a un mapa conceptual:
- Conectores, frases cortas y símbolos.
 - Conceptos, palabras enlaces y proposiciones
 - Frases cortas, frases largas y dibujos.
9. Consideramos al mapa mental como:
- Como un texto breve que nos ayuda a entender un tema.
 - Conceptos claves que se organizan en cuadros.
 - Las ideas que se organizan radialmente alrededor de un tema, un concepto, una palabra o una imagen, de manera libre.