



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**“MEJORANDO LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA EN
EL CONTEXTO 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:
LILIANA PORTA SUÁREZ.**

**DIRECTORA DE PROYECTO:
DRA. CLAUDIA ALEJANDRA CASTILLO BURELO.**

**CODIRECTORA DE PROYECTO:
DRA. BELEM CASTILLO CASTRO.**

VILLAHERMOSA, TABASCO; OCTUBRE DE 2020



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



Villahermosa, Tabasco; 07 de diciembre de 2020

Dra. Leticia Palomeque Cruz
Directora de Servicios Escolares
Presente

En conformidad con lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la UJAT, me permito comunicar a usted que la **Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo** (Directora) y la **Dra. Belem Castillo Castro** (codirectora) dirigieron y supervisaron el trabajo recepcional “Estudio de caso” denominado **“MEJORANDO LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CONTEXTO DE TELESECUNDARIA”** elaborado por la **C. Liliana Porta Suárez**. Egresada de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. El jurado para el examen profesional de la misma (Dra. Rosaura Castillo Guzmán, Dra. Belem Castillo Castro, Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo, Dra. Rossana Aranda Roche, Mtra. Martha Libny Xicoténcatl Valencia) le revisaron y señalaron las modificaciones necesarias para dicho trabajo y que la interesada ha llevado a cabo. Por lo tanto, puede Imprimirse

Para los trámites correspondientes, sin otro particular, aprovecho la ocasión para desearle éxito profesional

Atentamente

M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra
Directora

C.c.p Lic. Maribel Valencia Thompson. -Jefe del Depto. De Certificación y Titulación de la UJAT
Archivo

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 "Mejorando la habilidad de comprensión lectora en el contexto de Telesecundaria", de la cual soy autora 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 veintitres días del mes de Octubre del año 2020.

AUTORIZO



LIC. LILIANA PORTA SUÁREZ
MATRÍCULA: 172J19015

AGRADECIMIENTOS

A mi Dios, por bendecirme y acompañarme en el transcurso de mi vida, dándome la sabiduría para culminar mis metas propuestas. Y sé que lo seguirá haciendo.

A mi madre, por ser mi pilar fundamental y apoyarme incondicionalmente en todo.
Porque gracias a ella soy quien soy.

A mi hija Roxana, por ser la principal motivación en mi vida y la razón por la cual me levanto cada día con la intención de ser su mejor ejemplo.

Al amor de mi vida Rutilo, porque su respaldo y apoyo fueron fundamentales en la realización de este logro. Gracias por tu amor y comprensión.

A mi familia, por haberme brindado su ayuda de todo corazón para que se concretara con éxito este estudio.

A las Dras. Claudia Alejandra Castillo Burelo, Belem Castillo Castro y Rosaura Castillo Guzmán, por guiarme con sus conocimientos durante este tiempo y corregirme en el momento oportuno. Gracias por su tiempo y dedicación.

A todos ellos... **Muchas gracias.**

ÍNDICE

Introducción

CAPÍTULO I. Antecedentes

1.1 Contextualización	1
1.2 Marco referencial	2
1.3 Planteamiento general del problema	5
1.4 Justificación	7
1.5 Objetivo general	8
1.5.1 Objetivos específicos	8

CAPÍTULO II. Pertinencia del proyecto 9

CAPÍTULO III. Fundamentación teórica

3.1 Enfoque humanista	19
3.2 El constructivismo	21
3.2.1 Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo	22
3.2.2 Teoría sociocultural de Vygotsky	25
3.3 La concepción de la lectura	27

CAPÍTULO IV. Diagnóstico

4.1 Sustento metodológico	30
4.2 Metodología para el diagnóstico	35
4.3 Resultados	39
4.4 Problemas encontrados.	46

CAPÍTULO V. Plan de acción

5.1 Descripción de la propuesta de intervención	48
5.2 Fundamentación de la estrategia de intervención	49
5.2.1 La estrategia cuadrorama	51
5.2.2 Niveles de comprensión lectora	53
5.3 Fases de intervención	56
5.4 Plan de acción	57
5.5 Registro del proceso de implementación	67

CAPÍTULO VI. Evaluación de la propuesta de intervención.

6.1 Planeación de la evaluación	84
6.2 Diseño de los instrumentos de evaluación	88
6.3 Informe de la evaluación	96
6.3.1 Primer momento	96
6.3.2 Segundo momento	97
6.3.3 Tercer momento	101
6.4 Alcances y limitaciones	106

Conclusiones 108

Referencias bibliográficas 111

Anexos 117

Anexo 1. Encuesta de comprensión lectora para diagnosticar el problema.

Anexo 2. Prueba diagnóstica para identificar el problema.

Anexo 3. Lista de cotejo para evaluar la estructura general del Proyecto.

Anexo 4. Formato de diario de trabajo.

Anexo 5. Escala estimativa para evaluar la participación de los alumnos.

Anexo 6. Escala estimativa para evaluar la participación del agente interventor.

Anexo 7. Lectura para la aplicación de la evaluación diagnóstica y final (SisAT).

Anexo 8. Preguntas de apoyo para el aplicador (SisAT).

Anexo 9: Rúbrica para la toma de lectura (SisAT).

Anexo 10. Ficha de registro (SisAT).

Anexo 11. Formato para el registro de lecturas.

Anexo 12. Lista de cotejo para evaluar el cuadrorama.

Anexo 13. Rúbrica para evaluar el glosario.

INTRODUCCIÓN

Hoy el mundo se comprende como un sistema complejo en constante movimiento y desarrollo, lo que ha transformado la vida de las personas y por consiguiente su forma de aprender. Los jóvenes cada día se encuentran ante nuevos desafíos y corresponde a la escuela y sus actores preparar alumnos que puedan afrontar estas situaciones y logren realizarse plenamente.

Basado en la teoría humanista, el Nuevo Modelo Educativo 2018, plantea que las escuelas no cesen de buscar y gestar condiciones y procesos para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Menciona que cada escuela debe identificar y hacer uso de los recursos humanos, tecnológicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de aprendizaje de cada alumno en condiciones de equidad (SEP, 2017).

Uno de los retos en la mayoría de las escuelas telesecundarias, es que los jóvenes tienen problemas de lectura; no solo en la fluidez al momento de leer textos, sino en la baja comprensión que logran de ellos, lo cual es un factor que impacta en los resultados de su aprendizaje.

Tomando en cuenta lo anterior se decidió realizar este proyecto de intervención a través de un curso-taller titulado “Mejorando mi habilidad de comprensión lectora a través del cuadrorama”, el cual tuvo lugar en la telesecundaria Gral. Emiliano Zapata ubicada en la Ranchería Azucena 2da. Sección del municipio de Cárdenas, Tabasco, escuela en la que laboro como docente y teniendo como protagonistas a los alumnos del tercer grado grupo B, del cual soy responsable.

La realización de esta investigación es producto de la estancia como estudiante de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la cual es reconocida dentro del Programa Nacional

de Programas de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Este proyecto de intervención aborda la problemática de comprensión lectora en contextos vulnerables, problema observado en las clases diarias con los alumnos y que trae entre otras consecuencias que los procesos de aprendizaje sean más difíciles, pues se considera a la comprensión de textos como algo vital en la formación del estudiante. Por ello, este proyecto busca principalmente desarrollar dicha habilidad.

En la planeación de la propuesta se incluyen diversas estrategias, pero la intervención se basa en la estrategia de elaborar cuadroramas, con la finalidad de que el alumno la utilice como un recurso para representar la comprensión y las inferencias que pueda realizar de un texto.

Por otra parte, es importante resaltar que esta investigación se basó en la metodología Investigación-Acción la cual parte de la detección y diagnóstico de la problemática, seguidamente se elabora el plan para solucionar el problema, se realiza la implementación y se evalúan los resultados, después se da lugar a una retroalimentación la cual conduce a la reflexión para elaborar un nuevo diagnóstico.

Con base a lo anterior la estructura de este trabajo es la siguiente:

CAPÍTULO I: Antecedentes, se describe el contexto interno y externo que guarda la institución en el cual se implementará la propuesta de intervención, se destacan algunas investigaciones relacionadas con el tema y que fueron realizadas con anterioridad, se menciona el planteamiento del problema y su justificación, por último, se plasman los objetivos de la presente investigación.

CAPÍTULO II: Pertinencia del proyecto, en este capítulo se menciona la conveniencia y relevancia que el proyecto de intervención tiene para la educación, se señalan las políticas públicas y las pruebas realizadas a nivel mundial, nacional y local.

CAPÍTULO III: Fundamentación teórica, en este apartado se desarrolla el marco teórico de la intervención. Se menciona el enfoque humanista que rige al sistema

educativo de nuestro país y la teoría constructivista que apoya a la presente intervención.

CAPÍTULO IV: Diagnóstico, este capítulo contempla el proceso de la metodología que seguí para determinar el diagnóstico del grupo y poder elaborar un plan de acción de acuerdo a los resultados.

CAPÍTULO V: Plan de acción, en este apartado se describe la propuesta de intervención y se fundamenta la estrategia con la que se trabajó; se hace mención de las fases de la intervención y se presenta el plan de acción, así como el proceso que se llevó a cabo para la aplicación de cada una de las sesiones describiendo la puesta en marcha.

CAPÍTULO VI: Evaluación de la propuesta de intervención, en este capítulo se presenta la planeación y los instrumentos que se utilizaron para evaluar el plan de acción; se muestran los resultados obtenidos durante el proceso en tres momentos mencionando el logro alcanzado sobre los objetivos y metas que dan cuenta de la eficiencia de la intervención, por último, se mencionan los alcances y limitaciones encontrados en el proceso.

Finalmente, se incluye la conclusión, las referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES

1.1 Contextualización

La propuesta de trabajar sobre un Modelo de Intervención en Comprensión Lectora surge debido a las observaciones realizadas en la Escuela Telesecundaria Gral. Emiliano Zapata, ubicada en la R/a. Azucena 2da. Sección del municipio de Cárdenas, Tabasco.

Esta localidad es de un contexto rural, con un alto grado de marginación según estadísticas de Sistema de apoyo para la planeación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (SEDESOL), y lo que se refiere a su nivel socioeconómico, se encuentra ubicada dentro de las Zonas de Atención Prioritarias según el Informe anual sobre situación de pobreza y rezago social 2016 que publica SEDESOL.

La comunidad se encuentra a 10 kilómetros aproximadamente de la costa del Golfo de México, por lo tanto, la principal actividad económica es la pesca, el 65% de las familias se dedican a la pesca de mariscos como camarón, cangrejo, jaiba y ostión, el 25% de la población se dedica a la agricultura siendo el principal cultivo la caña de azúcar y en segundo lugar el cacao y el maíz, e resto de la población se dedica a la ganadería.

En el entorno familiar los alumnos tienen la responsabilidad de contribuir en la economía del hogar por lo tanto el 80% trabaja por las tardes en las actividades antes mencionadas, de manera que descuidan sus actividades escolares, aunado a esto el 45% de mis alumnos viven en familias disfuncionales donde no cuentan con el apoyo necesario para continuar con sus estudios, el 20% de los padres son analfabetas, el 60% solo concluyó la primaria y el resto la educación secundaria.

Los servicios con los que cuenta la comunidad son energía eléctrica, centro de salud, alumbrado e instituciones educativas (primaria, telesecundaria y bachiller),

por ser una comunidad marginal no cuenta con el servicio de agua potable y las calles no están pavimentadas en su totalidad, aunque la población es muy extensa.

En cuanto a la organización escolar la escuela cuenta con 292 alumnos distribuidos en 12 grupos, 12 maestros, un director efectivo, una secretaria y un intendente. Todos los alumnos cuentan con los libros de los grados correspondientes y el mobiliario necesario para realizar sus actividades escolares. Los docentes todos titulados, muestran un buen desempeño en sus actividades diarias.

Es importante mencionar que en esta escuela existe la necesidad de intervenir con un proyecto de Comprensión de textos debido a que la mayoría de los educandos no tienen la Cultura de la Lectura, lo poco que leen no lo comprenden, esto impacta en las bajas calificaciones de las asignaturas como Matemáticas, Historia, Ciencias, Formación Cívica y Ética y principalmente en Español, la cual tiene como uno de los propósitos fundamentales “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” (Programa de español, 2011).

El programa de español nivel secundaria dentro de los Estándares Curriculares exige que el alumno se interese en la lectura de diversos tipos de textos para conocer las características, función y uso del lenguaje, pero en la realidad se observa que el estudiante tiene dificultad para comprenderlos, en entre ellos podemos mencionar documentos científicos, literarios, legales y administrativos, instructivos, narraciones, entrevistas, entre otros.

1.2 Marco referencial

Partiendo de este planteamiento, se han realizado investigaciones relacionadas con nuestra problemática principal “Comprensión lectora” que nos orientan para poder realizar una mejor intervención en nuestros estudiantes, entre estos estudios podemos mencionar uno realizado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú en 2010, con el nombre de “Comparación de la comprensión lectora en alumnos de cuarto año de secundaria de centros educativos estatales y no

estatales en Lima Metropolitana”. Este estudio fue realizado por Ana Delgado V., Luis Escurra M., María Atalaya P., Juan Pequeña C., Abel Cuzcano., Carmen Álvarez T., y Rosa Rodríguez T. Los resultados obtenidos se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de comprensión lectora entre los alumnos de centros educativos no estatales y estatales; los estudiantes de colegios no estatales presentan una mayor capacidad para recordar escenas, repetir las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos, que los participantes de colegios estatales; los alumnos de secundaria de centros educativos no estatales poseen mayor capacidad que los estudiantes de centros estatales para captar las claves contextuales al interior del texto, reconstruirlo y relacionarlo tanto con sus experiencias personales como con los conocimientos previos que poseen acerca del tema; y los participantes de colegios no estatales tienen mayor capacidad para plantearse hipótesis o inferencias que implican la comprensión global del texto, que sus pares de colegios estatales.

Alejo (2012) realizó una investigación titulada “Desarrollo de estrategias para la comprensión lectora con un enfoque de competencias en alumnos que cursan el primer grado, de la escuela secundaria 164, Rumanía del Distrito Federal”. En esta investigación se plantea la pregunta, ¿por qué los docentes no desarrollan estrategias de comprensión lectora con un enfoque de competencias, entre los alumnos que cursan el primer grado? Su hipótesis sobre este tema enmarca que esta problemática se debe a que los docentes no han incrementado sus conocimientos sobre este tema, así como tampoco, han puesto en vigencia sus aptitudes creativas en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de aula.

El objetivo general de la investigación de Alejo (2012) fue: Investigar el por qué los docentes de la Escuela Secundaria “Rumanía” no crean estrategias de trabajo académico que fomenten la comprensión lectora en los niños que cursan el primer grado de este nivel.

Como resultado de un diagnóstico de investigación, para posteriormente plantear la propuesta, la investigadora obtuvo los siguientes resultados:

- Los docentes no cuentan con el tiempo para la actualización o para preparar clase.
- Los docentes por cubrir la currícula, no propician espacios para identificar si los procesos cognitivos son asimilados por los alumnos.
- Se identifica que la mayoría de los docentes no innovan en las técnicas de comprensión lectora.
- El diseño de los materiales didácticos y/o ejercicios deben ser significativos, ya que de acuerdo a lo mencionado por los alumnos las clases son aburridas.
- Los docentes mencionan desconocer y tener deficiencias sobre los nuevos enfoques por competencias de la RIEB. Hecho que hace que el facilitador, use como ejercicio y/o actividad en clase, la transcripción de textos.
- Se identifica que uno de los motivos por los que los alumnos no les gusta la clase, es porque se pierde tiempo, no se les explica, solo hay regaños y desorden. Lo que se refiere que es preciso impartir un curso sobre el diseño de estrategias de interés y creativas, para que estas sean centradas en el alumno.
- Se identifica la necesidad de abordar dentro del diseño del curso sobre estrategias de comprensión con un enfoque por competencias, los conceptos de aprendizaje significativo, dinámicas grupales, proceso cognitivo, y constructivismo.
- Debido a que hay alumnos que, al leer un texto, dejan de leerlo cuando no lo comprenden, se concluye que el docente debe generar estrategias de interés, tomar en cuenta los sentidos, la imaginación, la expresión oral, escrita y de reflexión del alumno, para que de esta manera logre asimilarlo y alcance los aprendizajes esperados.

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco también se han realizado investigaciones en torno a la misma problemática. Broca y Fuentes (2012) realizaron un trabajo de investigación titulado “La comprensión lectora: una problemática de los alumnos del 1er. Grado grupo “B” de la escuela Telesecundaria Luis Donaldo Colosio Murrieta ubicada en la R/A Santa Ana, Cárdenas, Tabasco”.

El objetivo general de la investigación de Broca y Fuentes (2012) fue: Determinar cuáles son los principales factores que impiden la comprensión lectora en los alumnos del 1er. Grado, grupo "B" de la escuela telesecundaria Luis Donaldo Colosio Murrieta.

Para obtener resultados las investigadoras realizaron encuestas a los maestros de la escuela y a 26 alumnos de primer grado.

Los resultados obtenidos fueron:

- A los alumnos se les dificulta comprender determinadas lecturas, porque el material en ocasiones es muy complejo, es decir, maneja muchos tecnicismos.
- Los maestros se preocupan porque sus alumnos comprendan lo que leen y los motivan a que lean lecturas que a ellos les agradan.
- Los alumnos no se sienten motivados por la institución, al realizar exposiciones de diferentes temas.
- Los alumnos no quieren leer porque no están acostumbrados y porque no es requerido para aprobar una materia.
- En los hogares no se fomenta el hábito de la lectura.

Al final de esta investigación se mencionan algunas sugerencias para lograr la comprensión lectora.

1.3 Planteamiento general del problema

Esta propuesta de Modelo de Intervención surge con la inquietud de poder contribuir al desarrollo pertinente de la Comprensión Lectora en los alumnos de la Esc. Telesecundaria Gral. Emiliano Zapata, mediante la implementación de estrategias de lectura que sean utilizadas como herramienta fundamental en el desarrollo de los aprendizajes clave y favorezca los rasgos del perfil de egreso de la educación secundaria.

Llama la atención que la mayoría de los estudiantes leen sin entender la idea principal del texto, no les gusta releer para asegurarse de la interpretación adecuada del contenido y cuando la tarea exige responder preguntas sobre el tema, no lo hacen de manera coherente, no recuperan la lectura, tampoco utilizan la reflexión para dar respuesta a las preguntas, por lo tanto, presentan poca capacidad de comunicación, al no aportar y compartir la información presentada en los medios escritos.

Se observa en muchas ocasiones que los educandos piden que se les explique las instrucciones de una actividad, aun cuando se encuentra escrita en sus libros, por lo que se les complica la comprensión de instrucciones, si los alumnos no logran identificar la acción a realizar y el propósito de la tarea, se les dificulta llegar al aprendizaje de los contenidos de asignaturas básicas como las Matemáticas, que junto con Español forman parte fundamental de la Educación Básica.

Es importante mencionar, que el nivel de conocimiento educativo con que ingresan a la educación secundaria podrían estar incidiendo en la problemática expuesta con anterioridad, debido a que los jóvenes no concretan las habilidades de lectoescritura y comprensión lectora en el nivel primaria.

Una causa más de la deficiencia en comprensión lectora podrían ser las estrategias utilizadas por los maestros, ya que, en ocasiones no son efectivas, es decir, no se planean de acuerdo a las necesidades de los alumnos y por lo tanto no se logran los objetivos esperados.

Por ello, es importante apostar a estrategias que permitan el desarrollo de la lectura y comprensión lectora en los alumnos de este nivel educativo, de lo contrario solo estaríamos contribuyendo al rezago de conocimientos que recae en la falta de desarrollo de las competencias comunicativas.

Lo anterior se presenta como un gran reto para aquellos que nos encontramos impartiendo clases ante un grupo y nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas:

¿Cómo desarrollar en los estudiantes la habilidad para la comprensión lectora?

¿Cuáles serían las estrategias adecuadas que permitan desarrollar la comprensión lectora?

1.4 Justificación

En la práctica docente cotidiana nos preocupa el desarrollo de la comprensión lectora porque es una habilidad básica sobre la cual se desprenden una serie de capacidades vinculadas a las habilidades de los alumnos como: expresión oral, gusto por la lectura y pensamiento crítico. Si el alumno no desarrolla éstas capacidades, no obtendrá las herramientas que le permitan desenvolverse en la vida académica, laboral y social. Esto representa uno de los principales motivos sobre el que se plantea este proyecto de Modelo de intervención.

El atender a las políticas educativas sobre las cuales se rige nuestro Sistema Educativo Nacional también enmarca un motivo más para atender la problemática sobre comprensión lectora, ya que el planteamiento curricular del Nuevo Modelo Educativo engloba una reorganización de los contenidos, así como la adopción de métodos necesarios para lograr la formación integral del alumno. En el mundo globalizado y cambiante en el que nos encontramos, el Nuevo Modelo apuesta a aprovechar los avances científicos y tecnológicos para la generación del conocimiento.

Uno de los desafíos a los que se enfrenta este nuevo planteamiento es a que las escuelas no enseñen únicamente lo que saben, sino que contribuyan a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar, a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida (Aprendizajes Clave, 2017 p. 29).

De manera que, para lograr estos fines, es necesario consolidar la comprensión lectora, expresión escrita y verbal; esto determina la importancia que enmarca este modelo de intervención, debido a que cada día este país necesita de personas

mejores preparadas, jóvenes que sean capaces de resolver problemas de la vida diaria y de comunicarse en español.

Elevar los niveles de comprensión lectora en las escuelas Telesecundarias es un verdadero desafío para los docentes y constituye el propósito de esta propuesta de Modelo de intervención, el cual se pretende lograr al poner en marcha nuevas estrategias que contribuyan al desarrollo de esta habilidad. Con ello estaremos aportando herramientas que favorezcan el éxito de los nuevos cambios educativos. Como docentes estamos comprometidos a tomar acciones oportunas que le permitan al estudiante mejorar el bajo nivel de conocimientos en que se encuentra.

Si bien, no podríamos erradicar la problemática en el sector estatal o nacional porque convergen otros factores, muy bien valdría la pena empezar por nuestro propio centro de trabajo, con los alumnos que conocemos y que sabemos cómo aprenden, con los materiales que tenemos a nuestro alcance y con las adecuaciones pertinentes de acuerdo al contexto. Para garantizar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de aquellos que fueron puestos en nuestras manos.

1.5 Objetivo general

- ❖ Fortalecer la habilidad de comprensión lectora en los alumnos de la telesecundaria Gral. Emiliano Zapata mediante la implementación de estrategias para contribuir a las competencias comunicativas.

1.5.1 Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora que los alumnos poseen.
- Aplicar estrategias que favorezcan la comprensión lectora de los alumnos.
- Analizar los resultados del nivel de comprensión lectora, después de la aplicación de la estrategia.
- Comparar los resultados de la evaluación diagnóstica y evaluación final para validar la eficacia del Modelo de Intervención.

CAPÍTULO II. PERTINENCIA DEL PROYECTO

La Secretaría de Educación Pública comparte con los docentes su objetivo principal: que todos los niños, niñas y jóvenes de México, sin importar su contexto, tengan una educación de calidad que les permita ser felices y tener éxito en la vida. Atendiendo este objetivo, la idea del plan de intervención se enfoca en elevar los niveles de comprensión lectora a un grupo de alumnos de tercer grado de telesecundaria, a través del diseño e implementación de estrategias pertinentes que los ayuden a superarse en la vida.

Por supuesto, este plan de intervención también busca responder a las políticas públicas internacionales, nacionales y estatales, en las cuales se cita la “calidad educativa” como termino común, de ahí que el desarrollo de la habilidad de comprensión forme parte de este objetivo, con el fin de preparar alumnos que enfrenten los nuevos retos del siglo XXI.

En el plano internacional, la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organizó en el Salvador la XVIII Conferencia Iberoamericana donde los ministros de Educación aprobaron de forma unánime, acoger la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Es un proyecto articulado a la educación que contribuye en forma decisiva al desarrollo económico y social de la región y a la formación de una generación de ciudadanos cultos. “El objetivo final es lograr a lo largo del próximo decenio una educación que dé respuesta satisfactoria a las demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad” (UNESCO, 2010 p. 16).

Metas 2021, exigen no solo el esfuerzo económico de cada una de las naciones, sino también el apoyo solidario de la población, entre los que contamos

gobernantes, políticos, directivos, maestros y la sociedad en general. Entre las metas que incluyen el desarrollo de la Lectura, problema principal de este modelo de intervención podemos señalar, la “META ESPECÍFICA 10. Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos” (UNESCO, 2010 p. 152), en la cual se desea lograr un porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales. Y la “META ESPECÍFICA 12. Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos” (UNESCO, 2010 p. 152), en ella se establece de forma obligatoria al menos tres horas de lectura para educación primaria y dos horas en educación secundaria.

También el 25 de septiembre de 2015, se llevó a cabo la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en Nueva York con el fin de aprobar la Agenda para el Desarrollo Sostenible y fue adoptada por todos los Estados miembros de la ONU, el documento fue titulado “Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Este documento incluye 17 objetivos del desarrollo sostenible cuyo objetivo es poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático sin que nadie quede rezagado para el 2030. El éxito de este objetivo reside fundamentalmente en la educación que se imparta en los países.

Para ello, el ámbito educativo se plasma en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. El desarrollo de este objetivo se encomendó a la UNESCO que a su vez elaboró un documento titulado “Educación 2030. Marco de Acción, el cual contiene las metas a seguir para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4.

De estas metas podemos resaltar la 4.1 y 4.6 las cuales expresan lo siguiente:

4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.

4.6 Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.

Ahora bien, en el marco nacional nos encontramos con la Ley General de Educación que en el artículo 2 menciona: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”.

Asimismo, el Proyecto de Nación 2019-2024 señala que el sector educativo será prioritario, puesto que es un elemento importante para el desarrollo nacional. Por ello, propone fortalecerlo con la gratuidad y la disponibilidad de infraestructura, materiales educativos y bibliotecas que permitirán al alumno desarrollar sus competencias lectoras. El nuevo proyecto de nación también busca “involucrar a maestros, directivos, estudiantes, padres de familia y comunidades, a fin de lograr una educación de calidad con valores humanistas y solidarios” (p. 386). De manera que al implementar estrategias de intervención en el aula de clases estaremos contribuyendo al cumplimiento de este proyecto.

Para asegurar el derecho a la educación para todos, una de las medidas emergentes es “Fortalecer la educación secundaria y de bachillerato, y establecer un programa de jóvenes en situación de riesgo”.

Por otra parte, México publicó el 24 de julio de 2008 la Ley de fomento para la Lectura y el Libro durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, reformada el 19 de enero de 2018 por el Presidente Enrique Peña Nieto. Con la reforma de esta ley se reconoce a la lectura y escritura como instrumentos para el acceso al conocimiento y la información. Esta Ley tiene por objeto:

- I. Propiciar la generación de políticas, programas, proyectos y acciones dirigidas al fomento y promoción de la lectura; (artículo 4, Ley de fomento a la lectura y el libro).

De igual forma, el Artículo 10 menciona que corresponde a la Secretaría de Educación Pública:

- I. Fomentar el acceso al libro y la lectura en el Sistema Educativo Nacional, promoviendo que en él se formen lectores cuya comprensión lectora corresponda al nivel educativo que cursan, en coordinación con las autoridades educativas locales; (Artículo 10, Ley de fomento a la lectura y el libro).

En el plano estatal, el Proyecto de Plan de Gobierno 2019-2024 invita a debatir el Desarrollo Social y Cultural de Tabasco, con el objetivo de Ejecutar estrategias y programas de promoción del desarrollo humano integral de los tabasqueños sustentado en Ejes rectores que permitan recuperar la calidad en la salud, la educación y el rescate de nuestras manifestaciones culturales. En el Eje rector Educación para el Siglo XXI, una de las líneas de acción es “Aplicación del modelo de reforma educativa que se aprobará en la nueva presidencia para estimular el desarrollo de nuestros niños” (p. 25).

Hoy en día el término de calidad en la educación es una de las características principales de las políticas internacionales, nacionales y locales. La relación que tiene con la lectura radica en que, es el medio que se tiene para acceder a los conocimientos y a la participación activa en la sociedad. Leer implica procesos distintos entre ellos la comprensión de textos que se vuelve una competencia a desarrollar en los jóvenes a través de la implementación de diversas estrategias en el aula de clases.

Es por ello que, si dejamos atrás la comprensión lectora, no estaríamos hablando de calidad educativa.

Al respecto, el Nuevo Modelo Educativo 2018, tiene como propósito de la asignatura “Lengua Materna. Español” que los estudiantes consoliden sus prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus

distintos ámbitos, y que reflexionen sistemáticamente sobre la diversidad y complejidad de los diversos usos del lenguaje; por lo tanto, se espera que en este nivel los jóvenes:

- Amplíen el conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y lo utilicen para comprender y producir textos e,
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.

La pertinencia de proponer un modelo de intervención que atienda la habilidad de comprensión lectora, encuentra sentido cuando se observan los bajos niveles de comprensión de textos en las estadísticas internacionales, nacionales y locales.

Tal es el caso del Instituto de Estadística de la Unesco que por medio de un informe presenta las primeras estimaciones para el desarrollo del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

De acuerdo con dicho informe más de la mitad de los jóvenes en América Latina y el Caribe no alcanzan los niveles de suficiencia requerida en capacidad lectora para el momento en el que concluyen la educación secundaria, lo cual es alarmante. En total, hay 19 millones de adolescentes en esta situación que representan el 53% de la taza total de estudiantes.

En nuestro México en 2017, La Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las autoridades educativas de las entidades federativas, en el marco del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicaron la prueba Planea Educación Básica a alumnos de tercero de secundaria de escuelas oficiales y particulares del país.

Esta prueba tiene como finalidad medir el dominio de los aprendizajes clave en Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas al terminar el nivel educativo, mismos que ayudaran al maestro a detectar áreas o contenidos que requieran mayor atención.

Los contenidos generales evaluados de la prueba en Lenguaje y Comunicación para comprensión lectora fueron:

- Extracción de información y comprensión global
- Desarrollo de una interpretación
- Análisis del contenido y la estructura
- Evaluación crítica del texto

Esta prueba agrupa los resultados obtenidos por los estudiantes en cuatro niveles de logro, cuya descripción es la siguiente:

Nivel I: Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un conocimiento insuficiente de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares. Esto refleja mayores dificultades para continuar con su trayectoria académica.

Nivel II: Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un conocimiento elemental de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares.

Nivel III: Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un conocimiento satisfactorio de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares.

Nivel IV: Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un conocimiento sobresaliente de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares.

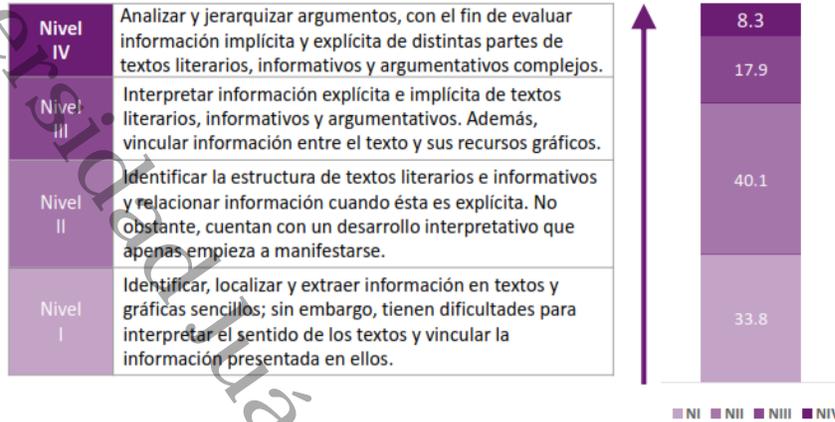
Los resultados nacionales de logro para el campo formativo de Lenguaje y comunicación en tercero de secundaria fueron los siguientes:

3º de secundaria

Porcentaje de estudiantes por nivel de logro educativo, a nivel nacional

Lenguaje y Comunicación.

Los alumnos son capaces de...



En el Nivel I (dominio insuficiente) se encuentra el 33.8% de los alumnos evaluados, en el Nivel II se encuentra el 40.1% (dominio básico) del total, en el Nivel III (dominio satisfactorio) se encuentra el 17.9 de los alumnos y en el Nivel IV (dominio sobresaliente) se encuentra el 8.3 de los estudiantes evaluados en el país.

El proyecto de Intervención que tenemos como propuesta desarrollar se implementará en el nivel Telesecundaria, y por ello se muestran los resultados en este subsistema a nivel nacional.

En el Nivel I se encuentra el 48.8% de la población evaluada, en el Nivel II el 36.6%, en el Nivel III el 11.0% y solo el 3.6% se encuentra en el Nivel IV. Por lo tanto, cerca de la mitad de los estudiantes de tercer grado en Telesecundaria se encuentran en el dominio insuficiente.

3º de secundaria

Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro educativo, según tipo de escuela

Lenguaje y comunicación



Por consiguiente, para el estado de Tabasco los resultados no son alentadores, la prueba Planea nos posiciona en el penúltimo lugar en Lenguaje y comunicación en comparación con los demás estados del país.

El 46.3% de los estudiantes se encuentra en el Nivel de logro I, el 38.6% se encuentra en el Nivel II, el 11.6% se encuentra en el Nivel III y el 3.5 se encuentra en el Nivel de logro IV, lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro.

3º de secundaria

Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro educativo, por entidad federativa
Lenguaje y Comunicación



No se incluyen los resultados de Chiapas, Michoacán y Oaxaca pues no se cumple el criterio de tasa de participación en estas entidades.

Esta propuesta de Modelo de Intervención en Comprensión Lectora tiene como propósito beneficiar a los alumnos de tercer grado de la Telesecundaria Gral. Emiliano Zapata, ubicada en la Ranchería Azucena 2da. Sección del municipio de Cárdenas en Tabasco, escuela en la cual laboro actualmente, debido a que esta problemática se encuentra presente en el aula de clases, afectando el rendimiento escolar de los alumnos, ya que la lectura de comprensión es la puerta de entrada a los conocimientos que nos demanda la educación del siglo XXI.

Los resultados de Planea 2017 para la escuela fueron los siguientes: el 74% de los alumnos evaluados se encuentra en el Nivel I, el 20% se encuentra en el Nivel II y el 6% se encuentra en el Nivel III; ningún alumno logró estar en el Nivel IV.

NIVELES DE LOGRO EN NUESTRA ESCUELA

¿Cuál es el logro de los alumnos en nuestra escuela? El nivel I (los estudiantes muestran una menor cantidad de aprendizajes) es el más bajo y el nivel IV es el más alto (los estudiantes muestran una mayor cantidad de aprendizajes).

Porcentaje de alumnos del último grado de mi escuela, de escuelas parecidas a la nuestra y de todas las escuelas de México.

	Lenguaje y Comunicación					Nuestra Escuela	Matemáticas				
	I	II	III	IV	TOTAL**		I	II	III	IV	TOTAL**
2015	75	22	3	0	100	2015	88	9	3	0	100
2017	74	20	6	0	100		2017	91	9	0	0

Con estas cifras podemos detectar que el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación tiene áreas que merecen una mayor atención como docentes, vale la pena realizar la intervención pertinente en estas áreas para proveer al estudiante de las estrategias necesarias que fortalezcan estas debilidades y enriquezcan nuestra experiencia en la práctica pedagógica.

También, es importante señalar que la comunidad es de un contexto rural, con un alto grado de marginación según estadísticas de Sistema de apoyo para la planeación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (SEDESOL), y lo que se refiere a su nivel socioeconómico, se encuentra ubicada dentro de las Zonas de Atención Prioritarias según el Informe anual sobre situación de pobreza y rezago social 2016 que publica SEDESOL.

Por lo tanto, la implementación de este Plan de Intervención en la escuela telesecundaria responde a la demanda social para el desarrollo local, siendo los principales beneficiarios los alumnos, sus familias y la comunidad en general.

CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El presente proyecto de intervención es de enfoque humanista debido a que se relaciona estrechamente con el Modelo Educativo 2018 de educación básica y retoma la teoría constructivista de Vigostky y Piaget. También se define a la Lectura ya que es la actividad que permite comprender e interpretar los textos escritos.

3.1 Enfoque humanista

Volver la mirada al enfoque humanista de educación en México resulta conveniente, ya que durante años ha contribuido a formar hombres y mujeres “humanistas”, es decir integrales y cultos. De alguna manera este modelo quedó abandonado para dar lugar a un modelo educativo basado en competencias de corte neoliberal, sin embargo, el Nuevo Modelo 2018, vuelve a retomar este enfoque y su propósito principal de: dotar de educación al total de los mexicanos.

Desde el enfoque humanista, la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas personas se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, de manera local y globalmente (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 29).

El humanismo (del latín humanista-humanidad, principio humano) tuvo su origen en Grecia, donde el pueblo griego teorizó sobre el modelo de educación que debían recibir las nuevas generaciones; según los griegos la educación consistía en formar buenos ciudadanos y enseñarles a triunfar en la ciudad.

Este modelo lo recuperaron los humanistas italianos, a partir del siglo XIV. Varrón y Cicerón fueron los que introdujeron el termino latino “humanistas” del cual se derivan

varios más. Las artes del lenguaje que se enseñaban eran: la gramática, la dialéctica y la retórica.

Durante la Edad Media el modelo humanístico sufrió una crisis educativa. La educación se volvió más profesional y se ocupó sobre todo de transmitir a los seres humanos los saberes especializados que se consideraban necesarios para el funcionamiento de la sociedad civil y eclesiástica.

Roméu (2015) nos dice que es la lucha por el hombre, por su desenvolvimiento libre e integral, lucha contra todo lo que deforma su vida; es universal, exige respeto, ayuda activa, afecto al ser humano, y parte de que todo individuo tiene derecho igual a ser feliz (p. 4).

Para el enfoque humanista, el alumno es el eje en torno al que gira todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque conduce a tener especialmente en cuenta las capacidades, necesidades, intereses, expectativas y deseos del aprendiz a fin de mantener su motivación, lograr su implicación y fomentar el desarrollo de su autonomía. No hace distinción de clases sociales, de manera que a un estudiante que proviene de un nivel económico al que se le transmiten, nuevos conocimientos, mejores valores y más acertadas normas de conducta, y es capaz de aprovecharlo, puede ponerse a la altura, e incluso superar, al alumno procedente de clases privilegiadas que no lo hace.

En un planteamiento educativo basado en el humanismo, las escuelas y los planteles no cesarán de buscar y gestar condiciones y procesos para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender (SEP, 2017, p. 30). Es importante convencernos de que la educación debe, ante todo, enseñar, instruir, ofrecer al educando los conocimientos, los valores y las normas que las generaciones anteriores han construido a lo largo de la historia.

Este enfoque abarca todas las formas históricas de comunicación y de desarrollo humano, de aquí se devela la importancia que alcanza la lectura entre las diversas formas de comunicación.

La lectura de un texto puede conmovernos o dejarnos indiferentes. Si nos conmueve es porque ha dejado su huella en nuestra conciencia, de alguna manera nos ha marcado. Los textos de las materias humanistas que tienen como centro al hombre suelen ser suscitantes y motivadores; pueden hacernos llorar o reír; pueden conmovernos o llenarnos de ira y dolor (Roméu, 2015, p.4).

Los procesos y habilidades implicados en el desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes resultan ser de carácter importante, sin embargo, la lectura ocupa un papel primordial y es una herramienta fundamental para el logro de las actividades educativas porque provee de conocimientos y sirve de entretenimiento. Por ello, asociamos la lectura a la formación humanista, pues es imposible que un humanista no sea, entre otras cosas un buen lector.

3.2 El constructivismo

El constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden (Bruning, citado en Schunk, 2012). En la actualidad diversos investigadores del aprendizaje han adoptado una perspectiva más enfocada a los aprendices, en lugar de hablar acerca de cómo se adquiere el conocimiento, hablan de cómo se construye (Schunk, 2012, p. 229).

Para el constructivismo el aprendizaje es esencialmente activo y el conocimiento previo es la base del conocimiento nuevo. El alumno es el que aprende y no el maestro el que enseña.

Según Coll et al, (2007), el aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar ni reproducir la realidad. Para la concepción constructivista el alumno aprende cuando es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y

conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad (p. 16).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, si bien es cierto el alumno posee carácter individual, también se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. El estudiante aprende de acuerdo a sus capacidades, es decir, de forma particular, sin embargo, el aprendizaje también está determinado por las relaciones que se tienen con otras personas. De manera que, el estudiante construye el conocimiento gracias a la mediación de otros.

Shunck (2012) dice que un supuesto del constructivismo es que los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social (p. 231).

3.2.1 Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo

El psicólogo suizo Jean Piaget diseñó un modelo para describir la manera en que los seres humanos dan sentido a su mundo al reunir y organizar la información.

El desarrollo cognoscitivo es mucho más que la suma de nuevos hechos e ideas en un almacén existente de información. Según Piaget, nuestros procesos mentales cambian de forma radical, aunque lenta, desde el nacimiento hasta la madurez, porque constantemente nos esforzamos por darle un sentido al mundo (Woolfolk, 2010, p. 32).

Piaget concluyó que todas especies heredan tendencias básicas o “funciones invariantes”. La primera de estas tendencias es la organización y la segunda es la adaptación.

Acerca de la primera tendencia, Woolfolk señala que, la gente nace con una tendencia a organizar sus procesos mentales en estructuras psicológicas, las cuales constituyen nuestros sistemas para comprender el mundo e interactuar con él. Las

estructuras sencillas se combinan y se coordinan de forma continua para volverse más complejas y, por lo tanto, más efectivas. Para Piaget estas estructuras reciben el nombre de esquemas, En su teoría, los esquemas son los bloques básicos de construcción del pensamiento. Se trata de sistemas organizados de acción o pensamiento que nos permiten representar mentalmente o “pensar acerca de” los objetos y los acontecimientos de nuestro mundo (p. 32).

La adaptación se define, como una tendencia de ajuste hacia el medio, que supone dos procesos igualmente indisolubles: la asimilación y la acomodación. Al proceso de adecuación de los esquemas que posee el sujeto con las características del objeto se le conoce como asimilación. Siempre que existe una relación del sujeto con el objeto, se produce un acto de significación, es decir, se interpreta la realidad por medio de los esquemas. La asimilación a su vez puede entenderse como el simple acto de usar los esquemas como marcos donde estructurar la información. La asimilación, por lo general va asociada con una reacomodación (ligera o significativa) de los esquemas como resultado de la interacción con la información nueva. A estos reajustes Piaget le otorga el nombre de acomodación (Hernández Rojas, 2008).

Según Piaget, la organización, la asimilación y la acomodación podrían considerarse como un tipo de acto de equilibrio complejo. En su teoría, los cambios reales del pensamiento ocurren mediante el proceso de equilibrio: el acto de búsqueda de balance. Piaget señaló que los individuos continuamente prueban la adecuación de sus procesos de pensamiento para lograr ese equilibrio (Woolfolk, 2010, p. 33).

Durante el crecimiento del niño Piaget consideró diferencias que seguían una secuencia fija, él creía que las personas atraviesan etapas en el mismo orden y son asociadas con edades específicas. El patrón de operaciones que el niño puede realizar podría considerarse como un nivel o etapa. Cada nivel o etapa se define por la manera en que el niño ve el mundo. Aquí se describen brevemente:

En la etapa sensoriomotriz las acciones de los niños son espontáneas y representan un intento por entender el mundo, el pensamiento del niño implica observar,

escuchar, moverse, tocar, saborear, etcétera. A finales de este periodo los niños han alcanzado un desarrollo cognoscitivo suficiente para avanzar a un nuevo pensamiento simbólico-conceptual, característico de la etapa preoperacional.

En la etapa preoperacional, los niños son capaces de imaginar el futuro y de reflexionar acerca del pasado, aunque su percepción permanece muy orientada hacia el presente. También muestran dificultades para distinguir la fantasía de la realidad. Los personajes de las caricaturas les parecen tan reales como las personas. Este periodo se caracteriza por un rápido desarrollo del lenguaje y porque los niños se vuelven menos egocéntricos, se dan cuenta de que los otros pueden pensar y sentir de forma diferente que ellos.

La etapa de operaciones concretas se caracteriza por un rápido crecimiento cognoscitivo, es un periodo muy formativo en la escuela, ya que el lenguaje y la adquisición de las habilidades básicas de los niños se aceleran de forma drástica. Los niños empiezan a manifestar cierto pensamiento abstracto, aunque por lo general se define mediante las propiedades o las acciones, por ejemplo, ser honesto es devolver el dinero a la persona que lo perdió.

La etapa de operaciones formales amplía el pensamiento operacional concreto. Los niños ya no se enfocan exclusivamente en lo tangible, ahora son capaces de pensar en situaciones hipotéticas. Las capacidades de razonamiento mejoran y los niños piensan en múltiples dimensiones y en propiedades abstractas. El egocentrismo surge en los adolescentes cuando comparan la realidad con lo ideal; en consecuencia, a menudo muestran un pensamiento idealista (Schunk, 2012, p. 238 y 239).

Etapas del desarrollo cognoscitivo según Piaget		
Etapa	Edad aproximada	Característica
Sensoriomotriz	De 0 a 2 años	Empieza a utilizar la imitación, la memoria y el pensamiento. Empieza a reconocer que los objetos no dejan de existir cuando están ocultos.

		Pasa de los actos reflejos a las acciones dirigidas hacia metas.
Preoperacional	De 2 a 7 años	Desarrolla gradualmente el uso del lenguaje y la capacidad de pensar de forma simbólica. Es capaz de pensar en operaciones de manera lógica en una dirección. Tiene dificultades para considerar el punto de vista de otra persona.
De operaciones concretas	De 7 a 11 años	Es capaz de resolver problemas concretos (prácticos) de forma lógica. Entiende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y completar series. Comprende la reversibilidad.
De operaciones formales	De 11 años a la edad adulta	Es capaz de resolver problemas abstractos de forma lógica. Su pensamiento se vuelve más científico. Desarrolla preocupaciones acerca de temas sociales y su identidad.

3.2. 2 Teoría sociocultural de Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky nació en Rusia en 1896. Su teoría es constructivista y asigna mayor importancia al entorno social como un facilitador del desarrollo y el aprendizaje.

Anita Woolfolk (2010), señala que Vygotsky consideraba que en el desarrollo cultural de un niño cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el nivel individual; primero entre las personas (nivel interpsicológico) y después dentro del niño (intrapsicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos humanos (p. 43).

Shunck (2012) comenta que, al interactuar con las personas en el entorno, como cuando se trabaja en grupos de aprendizaje o en colaboración, se estimulan procesos del desarrollo y se fomenta el crecimiento cognoscitivo. Pero para Vygotsky la utilidad de las interacciones no radica, como en el sentido tradicional, en que proporcionan información a los niños, sino en que les permiten transformar sus experiencias con base en su conocimiento y características, así como reorganizar sus estructuras mentales (p. 242).

Vygotsky creía que las actividades humanas se llevan a cabo en ambientes culturales y no pueden entenderse separadas de tales ambientes. Una de sus ideas fundamentales fue que nuestras estructuras y procesos mentales específicos pueden rastrearse a partir de las interacciones con los demás.

Según Vygotsky, en cualquier nivel de desarrollo existen algunos problemas que el niño está a punto de poder resolver; lo único que necesita son ciertos indicadores, estructura, recordatorios, ayuda para recordar los detalles o pasos y motivación para perseverar. Algunos problemas, desde luego, están más allá de las capacidades del niño, incluso si se le explica cada paso con claridad.

La zona de desarrollo próximo (ZDP), que se define como “la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces” (Vygotsky citado en Shunck, 2012, p. 243).

Las principales ideas de la teoría de Vygotsky son:

- Las interacciones sociales son fundamentales; el conocimiento se construye entre dos o más personas.
- La autorregulación se desarrolla mediante la internalización (desarrollando una representación interna) de las acciones y de las operaciones mentales que ocurren en las interacciones sociales.
- El desarrollo humano ocurre a través de la transmisión cultural de herramientas (lenguaje y símbolos).

- El lenguaje es la herramienta más importante; su desarrollo va desde el discurso social y el discurso privado, hasta el discurso cubierto (internos).
- La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la diferencia entre lo que los niños pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con ayuda de otros. Las interacciones con los adultos y los pares en la ZDP fomentan el desarrollo cognoscitivo.

3.3 La concepción de la lectura

La lectura no consiste en hacer una traducción de las grafías a expresión oral, esto va más allá de esos símbolos ya que existe un mensaje que alguien ha tenido la intención de comunicar a través de la escritura, y es el lector quien descubre dicho mensaje.

Constituye uno de los ejes de la educación formal, permite la adquisición de conocimientos, el crecimiento personal, la organización del pensamiento, la comunicación, el registro de ideas, entre otras muchas funciones; es la actividad que permite conocer la información, es decir, incorporarla a las estructuras cognitivas para procesarla y que luego construir.

Para algunos autores como Solé (1998) "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura" (p. 17).

Esta autora considera que unos de los principales retos que la escuela debe afrontar es conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente. Considera que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en la sociedad y pone en desventaja a las personas que no consolidan ese aprendizaje (Solé, 1998).

Isabel Solé (1998) afirma que la situación de analfabetismo se agrava cuando se agregan otras cifras correspondientes al número de "analfabetas funcionales" personas que pese a haber asistido a la escuela y habiendo "aprendido" a leer y

escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales ordinarias (p. 28).

Asimismo, concibe a la lectura como un objeto de conocimiento en el cual el alumno debe leer textos de acuerdo a su edad de forma autónoma y utilizar los recursos a su alcance para resolver las dificultades con las que se pueda encontrar. Con ello se espera que el sujeto pueda desarrollar preferencias por la lectura y expresar opiniones propias sobre lo leído.

También considera a la lectura como un medio para la realización de los aprendizajes, ya que conforme los alumnos van avanzando de grado deben servirse de ella para acceder a nuevos contenidos en las diversas áreas que conforman el currículum escolar y adquirir el hábito de la lectura (p.31).

Por otra parte, para Emilia Ferreiro (2001) un acto de lectura es una relación mágica entre las grafías y el lenguaje y que tiene un poder especial que con el solo mirar las letras se produce el lenguaje. Menciona también que parte de la fascinación del niño por la lectura y relectura consiste en el descubrimiento de esta magia, una magia cognitivamente desafiante pero que logra convertirlos en buenos lectores.

La autora ha trabajado en el análisis de la alfabetización y la enseñanza de la lectoescritura y ha puesto en cuestión los paradigmas sobre enseñanza de la lectura y escritura.

De igual forma considera que “un libro es un objeto en busca de un lector” (p. 22), pero que además sea un lector intérprete que complete la finalidad del libro: ser leído.

Emilia Ferreiro los verbos “leer y escribir” son construcciones sociales, actividades socialmente definidas. Para ella la lectura comprensiva es un desafío de conocer y crecer en el mundo actual, por ello sitúa una cuestión que el docente debe valorar y tener muy presente al momento de realizar su práctica: “¿Cómo ayudar a construir esos nuevos lectores del siglo XXI, nuevos lectores que también hay que concebir como nuevos productores de textos?” (Ferreiro, 2001, p.42).

El proceso de la lectura ha sido descrito como integrado por tres etapas: la decodificación, la relación de las ideas del texto y la construcción de ideas globales. En la primera, el lector interpreta la serie de símbolos que aparecen en el texto con el fin de identificar el significado de las palabras y la relación que se establece entre una y otra. Una vez que él ha identificado el significado de las palabras y sus relaciones, procede a unir las ideas del texto apoyándose en lo que ya conoce porque el propio texto le ha suministrado información. Por último, distingue lo relevante de lo secundario para llegar a la construcción de una idea global de lo leído, una especie de resumen. Finalmente, construye un modelo mental de la situación que representará lo que el sujeto ha aprendido del texto.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO IV. DIAGNÓSTICO

4.1 Sustento metodológico

El proyecto de intervención se construyó bajo la metodología de la investigación-acción. En primer lugar, porque parte de una problemática observada desde el aula y permite actuar en la búsqueda de acciones que contribuyan a disminuirlo. En segundo lugar, porque permite al profesor reflexionar sobre su actuación en la práctica educativa.

La intención de esta intervención es contribuir a la calidad de la educación mediante estrategias que contribuyan a elevar los índices de comprensión lectora y para lograrlo utilizamos esta metodología.

J. Elliott (2000) es el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo y la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24).

Para este autor la investigación-acción se relaciona con la experiencia que tiene los profesores día a día, con aquellos llamados “problemas” que los docentes tenemos que afrontar cuando nos encontramos frente a grupo, por lo tanto, son los profesores los principales autores de ese tipo de investigación.

El propósito “consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (Elliott, 2000, p.24).

Rojas Soriano (2002), a través de la investigación-acción busca “demostrar la importancia de que los alumnos y alumnas participen conjuntamente con el profesor, en el proceso de elaboración de conocimientos y en la realización de acciones académicas y sociales contestatarias, para lograr realmente un formación crítica, reflexiva y propositiva, a fin de hacer válida la onceava tesis de Marx sobre

Feuerbach: No basta con interpretar al mundo, de lo que se trata es de transformarlo” (p. 71).

Rojas Soriano plantea que por medio de investigaciones en base a la experiencia se pueden enfrentar las dificultades de la práctica educativa, pero el trabajo tiene que ser colectivo, de modo que se incluya al educador a los educandos para transformar las relaciones en el aula entre ambos autores educativos.

Señala que “el *substratum* básico de este método reside en que tanto los investigadores como la población participan activamente, en un plano de igualdad, como agentes de cambio, confrontando en forma permanente el modelo teórico y metodológico con la práctica, a fin de ajustarlo a la realidad que se quiere transformar y pueda servir para orientar las estrategias y los programas de acción” (Rojas Soriano, 2013, p. 27).

Latorre (2005) define la investigación-acción como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24).

Esta metodología se orienta hacia el cambio educativo, donde los problemas guían la acción, pero lo fundamental es la reflexión que el profesional hace de su práctica y la capacidad que tiene para introducir mejoras que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las características más destacadas de la investigación-acción según Kemmis y McTaggart (citados en Latorre, 2005) son las siguientes:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
 - Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
 - Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

(p.25)

Este tipo de investigación es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas docentes puesto que conlleva a la comprobación de ideas que surgen de la experiencia con el fin de mejorar las condiciones sociales y mejorar los conocimientos.

Las metas señaladas por Kemmis y McTaggart (citados en Latorre, 2005) son:

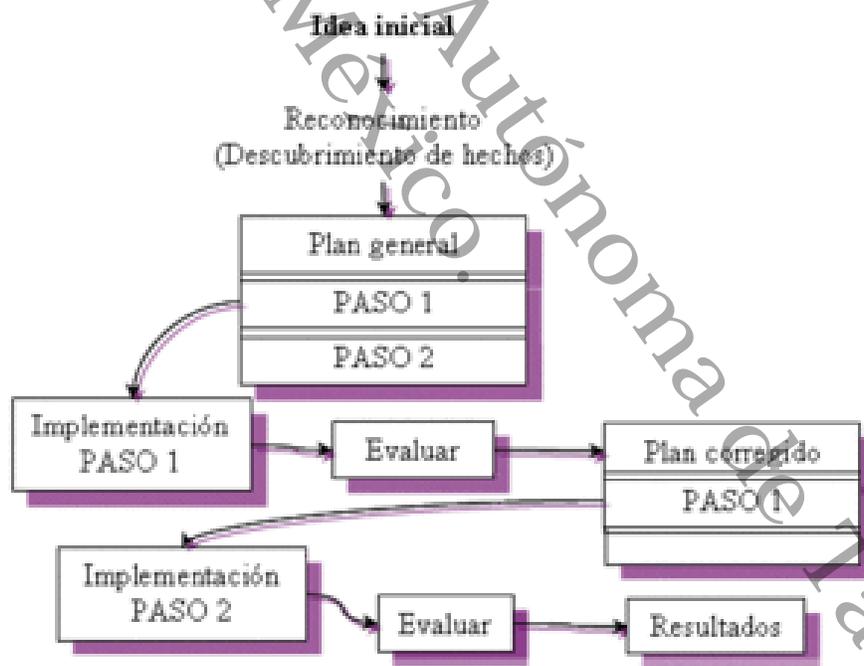
- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado. (p. 27)

La investigación-acción se distingue de otras investigaciones porque su principal rasgo es que contempla un plan de acción para lograr su propósito y el proceso que

comprende es de carácter cíclico tal como lo plantea Latorre (2005) e indica que se constituye de las siguientes fases; planificar, actuar, observar y reflexionar (p.32).

Muchos son los autores que han escrito sobre este método de investigación al mismo tiempo que han realizado modelos de investigación, los cuales son bastante similares, debido a que todos parten del modelo de Kurt Lewin a quien se le adjudica su punto de origen.

Lewin (citado en Latorre, 2005) describió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una “idea general” sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero (p. 35).



Modelo de investigación-acción de Lewin (1946)

Dentro de la fase de planificación este tipo de metodología nos compromete a realizar un diagnóstico del problema o idea general de la investigación; la acción se refiere a la implementación del plan de acción; la observación incluye una

evaluación de la acción a través de métodos y técnicas apropiados; la reflexión significa reflexionar sobre los resultados de la evaluación y sobre la acción total y proceso de la investigación, lo que puede llevar a identificar un nuevo problema o problemas y, por supuesto, a un nuevo ciclo de planificación, acción, observación y reflexión (Latorre, 2005, p. 40).

De acuerdo con Latorre (2005) "El plan de acción corresponde a la primera fase del ciclo. Dentro del plan de acción podemos considerar, al menos, tres aspectos:

- El problema o foco de investigación
- El diagnóstico del problema o estado de la situación
- La hipótesis de acción o acción estratégica" (p.42).

Como propone Elliott, este proyecto de investigación se inicia con la idea de mejorar los niveles de comprensión lectora en los alumnos de la Telesecundaria Gral. Emiliano Zapata de la R/a. Azucena 2da. Sección, Cárdenas, Tabasco el cual es nuestro foco de investigación. Esta problemática se determinó por medio de la observación participativa, ya que como docente frente a grupo se determinan muchas necesidades que aquejan nuestra práctica diaria, una de ellas es la poca comprensión de los textos, esto impacta en las bajas calificaciones de las asignaturas y por lo tanto los alumnos no logran los aprendizajes esperados.

Considero que la importancia que se le dé a este problema repercutirá en el avance significativo de las asignaturas y además fortalecerá el Campo Formativo de Lenguaje y comunicación del Plan de estudios de educación básica.

Existe un total interés de mi parte como docente frente a grupo y creo que se puede generar un cambio atendiendo las problemáticas de nuestra aula desde la investigación-acción, a través de intervenciones estratégicas que generen éxito en donde no lo hay. Quizá no podamos cambiar al mundo solos, pero como docentes tenemos el compromiso educativo de hacer algo que pueda servir para mejorar nuestro entorno.

4.2 Metodología para el diagnóstico

Determinado el problema se procede a realizar el diagnóstico, Latorre (2005) lo define como “hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción” (p. 43).

Para realizar este diagnóstico es importante mencionar que nuestro foco de investigación tiene lugar en la Telesecundaria Gral. Emiliano Zapata, ubicada en una localidad del municipio de Cárdenas en Tabasco llamada Ranchería Azucena 2da. Sección, se encuentra muy cerca de la costa del Golfo de México y es una comunidad de alta marginación y rezago social.

La población total estudiantil es de 297 alumnos, distribuidos en 12 grupos, 4 grupos de cada grado.

Esta escuela telesecundaria según los resultados de la Prueba PLANEA 2017, no tuvo un avance significativo en el campo de Lenguaje y Comunicación respecto a los resultados del año 2015. En 2017, la prueba se le aplicó a 65 alumnos de tercer grado de los cuales 48 alcanzaron el Nivel I (dominio insuficiente), 13 obtuvieron el Nivel II (dominio básico) y 4 consiguieron el Nivel III (dominio satisfactorio). Se puede observar que mediante esta Prueba Nacional más de la mitad de los alumnos (74%) de tercer grado tienen conocimientos insuficientes en el campo de formación antes mencionado, en él se incluye por supuesto contenidos de comprensión lectora.

Este proyecto de intervención se realiza en el ciclo escolar 2018-2019, la población de alumnos que cursan el tercer grado es de 92 alumnos y se determina realizarlo en un grupo de 22 alumnos cursantes del tercer grado grupo B, sus edades oscilan entre 14 y 16 años.

Se eligió este grupo porque es el que presenta más deficiencia en Exploración de Lectura, determinado mediante el SisAT (Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica) que es un conjunto de indicadores, herramientas y

procedimientos para detectar y atender a tiempo a los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela.

A continuación, se describe el método utilizado para el diagnóstico, no sin antes señalar que Alonso (citado en Izcara Palacios, 2014) dice que “el término "método" significa etimológicamente el camino conducente a una meta. Este camino está determinado por las reglas que fijan las operaciones que deben realizarse para alcanzar el citado fin” (p. 17).

El objetivo del diagnóstico para lograr la intervención es **“Identificar las habilidades de comprensión lectora en los alumnos de telesecundaria para aplicar estrategias de intervención que contribuyan al fortalecimiento de las mismas”**.

Con base a este objetivo se determinó iniciar el diagnóstico por medio de:

- Una descripción del contexto donde tiene lugar nuestra problemática.
- Iniciar el trabajo de campo mediante la recolección de datos a través del uso de técnicas.
- Analizar los datos
- Presentación de resultados
- Redacción de un informe (ejes problematizadores) y
- Toma de decisiones sobre las posibles acciones a emprender.

Como parte del diagnóstico se realizó un estudio exploratorio, con el fin de obtener datos para el análisis preliminar de la situación y fijar los posibles ejes problematizadores.

Para este acercamiento se emplearon dos técnicas: la encuesta y el examen de conocimientos.

Rojas Soriano (2013) define la técnica como “un conjunto de reglas y operaciones formuladas expresamente para el manejo correcto de los instrumentos, lo cual permite, a su vez, la aplicación adecuada del método o de los métodos correspondientes” (p. 94).

Se decidió utilizar la encuesta como técnica de recolección de datos para aproximarnos a las actitudes (cómo se perciben sus habilidades) que tienen los alumnos frente a la comprensión lectora y la técnica de interrogatorio para realizar una evaluación diagnóstica sobre los avances cognitivos que tienen en esta competencia.

La encuesta consiste en recopilar información sobre una parte de la población denominada muestra, por ejemplo: datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcionen a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se pretenden explorar a través de este medio. La información recogida podrá emplearse para un análisis cuantitativo con el fin de identificar y conocer la magnitud de los problemas que se suponen o se conocen en forma parcial o imprecisa (Rojas Soriano, 2013, p. 221).

El interrogatorio es una técnica de evaluación, utilizada a menudo por los docentes para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos. La SEP (2013), define la técnica como “las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden” (p. 18).

Estas técnicas se sirven de instrumentos, los cuales deben proporcionar información que pueda ser procesada y analizada sin mayores dificultades.

Hernández Sampieri (2010) define a los instrumentos de medición como “aquellos que registran datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente”.

Atendiendo este señalamiento para la técnica de encuesta se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario, Latorre (2005) señala que “es el instrumento de uso más universal en el campo de las ciencias sociales. Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito”. También menciona que “existen dos buenas razones para usar el cuestionario en un proyecto de investigación-acción:

- Obtener información básica que no es posible alcanzar de otra manera.

- Evaluar el efecto de una intervención cuando es inapropiado conseguir feedback de otra manera”. (p.66).

Este cuestionario está organizado por 20 ítems que inducen al alumno a evaluar sus habilidades de comprensión lectora y la frecuencia del uso de estrategias mediante una escala tipo Likert.

Para la aplicación de este instrumento se realizó una prueba piloto a 6 alumnos del grupo seleccionado, con el fin de realizar adecuaciones a los instrumentos.

Después de realizar algunos ajustes a los instrumentos, se concretó el cuestionario final. (Ver anexo 1).

La técnica de interrogatorio también es utilizada en este diagnóstico con el propósito de medir las habilidades reales que tienen los alumnos cuando se encuentran frente a una lectura de comprensión, “tiene la finalidad de valorar la comprensión, apropiación, interpretación, explicación y formulación de argumentos de los diferentes contenidos de las distintas asignaturas” (SEP, 2013, p. 58).

El instrumento utilizado fue una Prueba Escrita, estas pruebas “se construyen a partir de un conjunto de preguntas claras y precisas, que demandan del alumno una respuesta limitada a una elección entre una serie de alternativas, o una respuesta breve. Las preguntas constituyen una muestra representativa de los contenidos a evaluar” (SEP, 2013, p. 63).

Para ello se utilizó una prueba de comprensión lectora propuesta como material en un programa de educación secundaria obligatoria para el estudio independiente. (Ver anexo 2).

Este instrumento consta de una lectura y seis preguntas abiertas, en las cuales el alumno debe mostrar sus habilidades para la comprensión, con ellas se pretende corroborar lo descrito por los educandos mediante el cuestionario realizado con anterioridad.

Las primeras cuatro preguntas refieren a la comprensión literal, es decir lo que puede encontrarse explícitamente en el texto; la 5 y 6 se refieren a la comprensión interpretativa, son aquellas ideas o argumentos que se pueden deducir del texto.

Al final se hace una pregunta en la que se invita a los estudiantes a participar en un taller de comprensión lectora.

4.3 Resultados

Este apartado muestra los resultados obtenidos en el trabajo de campo, después de haber aplicado los instrumentos a un grupo de 22 participantes estudiantes de tercer grado de secundaria.

A continuación, se muestra una tabla con los hallazgos que se obtuvieron por medio del cuestionario, en la primera columna se observan los criterios evaluados y en las siguientes las categorías con las que se determinó la respuesta. En las categorías se observa el número de alumnos que se pronunciaron con una actitud favorable o desfavorable ante el objeto de estudio que es la habilidad de comprensión lectora y sus estrategias.

Los resultados fueron los siguientes:

Criterios	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Puedo establecer relaciones entre las ideas principales del texto.	2	7	10	3
2. Utilizo el diccionario para buscar las palabras que desconozco de una lectura.	6	8	4	4
3. Consigo adquirir conocimientos de un texto que luego puedo aplicar en otras situaciones, lecturas, tareas, etc.	6	8	6	2
4. Logro comprender las oraciones del texto.	1	7	12	2

5. Puedo reconocer la idea principal entre las oraciones de un párrafo.	5	5	10	2
6. Reconozco con facilidad la finalidad principal del texto.	4	3	7	8
7. Consigo hacer un resumen que integre las ideas principales del texto.	0	1	11	10
8. Logro identificar las ideas principales y secundarias, cuando leo un texto.	3	11	4	4
9. Puedo responder correctamente diferentes preguntas del contenido del texto.	0	8	8	6
10. Reconozco fácilmente las diferentes partes del texto.	3	4	10	5
11. Puedo leer rápidamente sin que esto disminuya mi comprensión del texto.	3	9	8	2
12. Puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente.	3	11	5	3
13. Consigo aprender nuevos conocimientos que me son útiles para el futuro.	2	7	8	5
14. Logro explicar con facilidad las causas, los efectos y los factores que intervienen en una lectura, después de haberla realizado.	2	8	7	5
15. Realizo anotaciones o apuntes sobre la lectura, las cuales contribuyen a la comprensión del tema.	4	5	10	3
16. Utilizo la paráfrasis para expresar un comentario personal de la lectura.	7	10	3	2
17. Empleo la expresión oral para explicar los conocimientos adquiridos del texto o dar mi opinión personal.	3	7	9	3
18. Antes de empezar a leer el texto, realizo una lectura rápida o exploratoria.	5	8	6	3
19. Elaboro esquemas como mapas conceptuales o cuadros sinópticos, después de la lectura para lograr la comprensión global del texto.	5	8	5	4

20. Vuelvo a leer el texto y reflexiono sobre el tema, cuando me es difícil entenderlo.	1	4	8	9
---	---	---	---	---

La población a la que se aplicó este instrumento fue de 22 alumnos y para fines de conocer los criterios en los cuales los alumnos muestran una actitud desfavorable se utilizó la técnica de mayoría participativa en la cual la mayoría se determina tomando la mitad de los participantes más uno. En este caso la mayoría sería 12.

Los resultados desfavorables se determinan a través de las categorías de “Nunca y casi nunca” y los favorables por medio de las categorías de “Casi siempre y siempre”

Aunque en la mayoría de los criterios se obtuvieron respuestas positivas, de los 20 ítems que conforman el cuestionario, en 8 de obtuvieron respuestas desfavorables.

En la tabla anterior se marcaron con amarillo los criterios en los que la mayoría de los participantes coincidió. Por lo que se determina que los alumnos muestran las siguientes actitudes negativas ante la comprensión lectora:

- No utilizan el diccionario para buscar las palabras que desconocen
- No aplican los conocimientos adquiridos de los textos en otras situaciones como tareas, lecturas, etc.
- No identifican las ideas principales y secundarias de un texto.
- No consiguen leer rápidamente sin que disminuya la comprensión del texto.
- No recuerdan lo más importante de la lectura cuando se detienen sin necesidad de leerlo nuevamente.
- No utilizan la paráfrasis.
- No realizan una lectura rápida o exploratoria antes de empezar a leer.
- No elaboran esquemas como mapas conceptuales o cuadros sinópticos, después de la lectura para lograr la comprensión global del texto.

A esta misma población de alumnos se le aplicó la prueba escrita para analizar las habilidades cognitivas que poseen en cuanto a comprensión de textos.

En este caso las respuestas fueron muy desfavorables, a continuación, se mencionan algunas respuestas dadas por los participantes a cada pregunta.

PREGUNTA 1

El autor, en el primer párrafo, se dirige a nosotros, los lectores, y nos invita a algo. ¿A qué?

RESPUESTAS:

1. A que como lectores del texto sepamos más de los extraterrestres.
2. A que creamos en los marcianos.
3. A conocer más nuestro mundo y desarrollar más y a desarrollar nuevas ideas, etc.
4. Nos invita a ser buena gente y mejores personas y que unamos fuerza.
5. A que vayamos comprendiendo la lectura y aprendiendo a leer palabras claves.

PREGUNTA 2

¿En qué dos grandes grupos se pueden dividir los seres imaginarios de otros planetas?

RESPUESTAS:

1. En que en algunos planetas si hay extraterrestres y aquí no hay.
2. En que uno es de ciencia-ficción y fantasía.
3. Amistosos y malignos.
4. En alienígenas.
5. E. T y el otro es, los marcianos de la guerra de los mundos.

PREGUNTA 3

¿Cómo es el sistema solar en el que vivimos?

RESPUESTAS:

1. Caliente y a veces hace mucho calor.
2. Estrellado y con miles y miles de galaxias.
3. Es grande y hay muchos planetas.
4. Es grande con energía solar.
5. Es donde están todos los planetas donde vivimos.
6. Que si tuviéramos un telescopio podríamos ver más allá porque tiene estrellas.

PREGUNTA 4

Menciona una idea principal del texto

RESPUESTAS:

1. Que si tuviéramos un telescopio veríamos más allá.
2. La noche es clara levanta la vista y mira al cielo cuajado de estrellas sobre nuestras cabezas.
3. Los escritores de ciencia-ficción utilizan desde mucho su fantasía.
4. Dice que esta temible raza de extraterrestres son los marcianos de la guerra de los mundos.
5. En que los humanos, como se sabe somos bastante brutos.

PREGUNTA 5

¿Por qué se afirma en el texto que, de existir, los seres extraterrestres han de tener un mayor desarrollo tecnológico?

RESPUESTAS:

1. Sí, porque dice que al final los humanos nos salvamos gracias a un aliado inesperado.
2. Que los extraterrestres están más allá de ser absoluto.
3. Porque los escritores de ciencia-ficción hacen fantasías para imaginar cómo será ese encuentro.
4. Porque ellos vienen y traen cosas diferentes, ideas diferentes y muchas cosas más.
5. Sí, porque se desarrollan en una galaxia.

PREGUNTA 6

¿Cree el autor que hay vida extraterrestre? ¿En qué se basa?

RESPUESTAS:

1. Sí, porque se basa en la ciencia-ficción.
2. Sí, porque dice que todos los pueblos de la Tierra unamos nuestras fuerzas y vivamos como auténticos hermanos.
3. Él piensa que hay vida en otros mundos.
4. En una novela de ciencia-ficción y hechos imaginarios.
5. No sabe nada, está buscando vida extraterrestre.

La propuesta de solución a la Lectura de Comprensión es la siguiente:

Propuesta de solución a la Lectura de comprensión		
No.	Pregunta	Respuestas
1	El autor, en el primer párrafo, se dirige a nosotros, los lectores, y nos invita a algo. ¿A qué?	<i>A que miremos el cielo estrellado en una noche clara.</i>
2	¿En qué dos grandes grupos se pueden dividir los seres imaginarios de otros planetas?	<i>En los que son amistosos y en los que pretenden invadir la tierra.</i>
3	¿Cómo es el sistema solar en el que vivimos?	<i>Es una estrella con varios planetas girando a su alrededor.</i>
4	Menciona una idea principal del texto.	<i>a) Pensar en la posibilidad de que nos invadan seres de fuera de la Tierra hace preguntarse al autor si ésta sería la única forma de que los humanos nos uniéramos y acabáramos con las guerras y las desigualdades. b) Teniendo en cuenta el enorme tamaño del universo, hay bastantes probabilidades de que existen seres inteligentes en otros planetas.</i>
5	¿Por qué se afirma en el texto que, de existir, los seres extraterrestres han de tener un mayor desarrollo tecnológico?	<i>Porque los humanos con nuestra tecnología sólo podemos viajar a los astros más cercanos en los que no hay vida, por lo que ellos deben venir de más lejos y eso exige más desarrollo técnico.</i>
6	¿Cree el autor que hay vida extraterrestre? ¿En qué se basa?	<i>En el cálculo de probabilidades teniendo en cuenta la inmensidad del universo.</i>

Al revisar la prueba escrita y comparar los resultados obtenidos con la propuesta de soluciones, se encontró que los alumnos tienen serias deficiencias en la comprensión lectora. Entre ellas podemos mencionar que:

- No pueden rescatar las ideas literales que se encuentran en el texto.
- Que sus respuestas no corresponden con el cuestionamiento.
- Se comprueba que no identifican las ideas principales de una lectura.
- No pueden argumentar o deducir ideas acerca del texto.

4.4 Problemas encontrados.

En este diagnóstico se estudian las habilidades de comprensión lectora que los estudiantes del tercer grado grupo "B" de la Telesecundaria Gral. Emiliano Zapata presentan actualmente.

El reto es trabajar desde el aula con acciones que contribuyan a combatir los problemas encontrados.

A partir de estos rasgos y características diagnosticados se definen los siguientes ejes problematizadores.

- Bajo dominio de los estudiantes en el proceso de comprensión.
- Los educandos realizan una lectura sin sentido y apática, en ocasiones mecánica y memorística.
- No existen hábitos de estudio que contribuyan a la comprensión como uso del diccionario y relectura, lo que deja ver un total desinterés.
- No se apropian del uso de estrategias para la comprensión global del texto.
- No existe una interpretación de la lectura.
- Las respuestas ante un cuestionamiento se tornan incoherentes.

Estos son los problemas encontrados durante el diagnóstico que se aplicó al grupo, sin embargo, no se podría intervenir en todos ya que influye la limitante del tiempo. Por ello se determina que los ejes abordados en el Proyecto de Intervención sean:

- No se apropian del uso de estrategias para la comprensión global del texto.
- No existe una interpretación de la lectura.

El proyecto que se desea realizar es un curso-taller titulado “Mejorando mi habilidad de comprensión lectora”. Y se pretende que tenga un gran alcance para elevar dicha competencia y contribuya a la mejora de los aprendizajes clave.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO V. PLAN DE ACCIÓN

5.1 Descripción de la propuesta de intervención

Tomando en cuenta los problemas encontrados en el diagnóstico, se decidió intervenir con acciones que contribuyan a mejorar la comprensión de textos sobre dos ejes, los cuales son:

- ❖ No se apropian del uso de estrategias para la comprensión global del texto.
- ❖ No existe una interpretación de la lectura.

Para llevar a cabo la implementación de la propuesta fue necesario realizar una planificación. Para Alberich y Sotomayor (2014):

La acción de planificar es una tarea integral y multidisciplinar. La idea de planificar está ligada a la de prever, organizar, preparar y ordenar unas determinadas acciones que queremos realizar para conseguir algo. Planificar es pensar antes de actuar y algo más. Implica anticiparse al futuro para poder construirlo de acuerdo a un modelo de realidad que se considera deseable. (p.17)

La finalidad de esta propuesta es lograr que el alumno se apropie de las estrategias y las asuma como un proceso mediante el cual puede aprender. Para ello se determinó realizar un Curso-taller que lleva por nombre “Mejorando mi habilidad de comprensión lectora a través del cuadrorama” y consta de cuatro fases con un total de 19 sesiones de 50 minutos cada una y solamente la última sesión de la fase de intervención está programada para 100 minutos. La calendarización se realizó considerando los días de suspensión del calendario escolar vigente.

Son varias las estrategias que se proponen en este plan, algunas se presentan antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, pero el enfoque se sitúa en la estrategia de cuadrorama, la cual se pretende que el alumno aprenda y

aplique como apoyo a la comprensión del texto. Está estrictamente relacionado con la asignatura de Español, debido a que las lecturas que se utilizan están contenidas en el libro de texto o son apoyo para la realización de los proyectos del programa.

Las sesiones se realizan en las horas de Autonomía curricular que el Nuevo Modelo Educativo 2018 define como:

El tercer componente curricular que se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada estudiante. El tiempo lectivo disponible en cada escuela es variable y depende del calendario y horario que cada escuela establezca. (p. 112)

Esta intervención beneficiará a un grupo de 21 alumnos de tercer grado de la Telesecundaria Gral. Emiliano Zapata ubicada en la Ranchería Azucena segunda Sección del municipio de Cárdenas y está diseñado con las siguientes características:

- Que se adaptara a las necesidades del contexto.
- Fundamentado en conocimiento actual del tema.
- Que presentara información de manera sencilla y en lenguaje conciso.
- Que incluyera frases claramente discernibles.
- Que incluyera estrategias eficaces y de fácil aplicación.
- Que contuviera lecturas tomadas de los mismos textos de telesecundaria o de apoyo para ellos.

5.2 Fundamentación de la estrategia de intervención

De acuerdo con las mediciones realizadas por diversas organizaciones nacionales e internacionales sobre la competencia lectora de los estudiantes en las diversas modalidades de secundaria, se muestran niveles muy bajos y cuando se comparan estos resultados, las telesecundarias ocupan el último lugar. Tal como se muestra en el CAP. II Pertinencia del Proyecto.

Quizá valdría la pena preguntarse, ¿por qué la habilidad lectora de los estudiantes de telesecundaria es inferior a la de otras modalidades?

Es importante resaltar que la localización de estas escuelas se encuentra en comunidades con perfiles económicos muy bajos, y que buena parte de las personas adultas son analfabetas, probablemente sean algunos de los factores que han influido en los pobres resultados de los estudiantes en términos de logro académico.

Para atender la problemática presentada y partiendo de la investigación sustentada en el diagnóstico se diseñó una propuesta de intervención, para ello fue necesario pensar qué estrategias podrían servir para subsanar esta debilidad latente y también fue importante considerar que el nivel cognoscitivo de los alumnos no cumple con el estándar que deberían tener según el grado académico que cursan.

La competencia lectora es fundamental para el desarrollo intelectual de los estudiantes. Reimers y Jacobs (2005) plantean que:

Las competencias de leer con comprensión y de escribir con efectividad comunicativa son centrales en las competencias comunicacionales en un sentido más amplio y constituyen la base de un pensamiento ordenado. Estas competencias son, por lo tanto, esenciales para la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas y para la capacidad de aprender durante toda la vida y de relacionarse con otros. (p. 5)

Para Solé (1998) leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto.

Este proceso de comprensión está siempre acompañado de estrategias las cuales permiten al joven ser un activo al momento de enfrentarse al texto, ir pensando

mientras escucha o lee y mantenerse motivado en la lectura, además ofrecen la oportunidad de verificar si se está entendiendo lo que se lee.

Por ello, las estrategias forman parte importante en este proyecto, según Paris, Afflerbach y Pearsons (2008) las estrategias son planes para resolver problemas que se encuentran en la construcción de significado.

Ante la realidad de una baja comprensión lectora en los alumnos de la telesecundaria antes mencionada y con la convicción de que la enseñanza apropiada de estrategias lectoras puede mejorar los procesos de comprensión se eligieron la estrategia de cuadrorama, la cual es desconocida para los alumnos y que se describen en el siguiente apartado.

Sin lugar a dudas la escuela juega el papel principal para el desarrollo de estas habilidades y el objetivo de esta estrategia es elevar el nivel de comprensión de la lectura en los estudiantes y con mayor razón en contextos sociales vulnerables para compensar las carencias que éstos tienen.

5.2.1 La estrategia de cuadrorama

La estrategia de “Cuadrorama” surgió debido al reconocimiento del bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos del tercer grado grupo B, de la Telesecundaria Gral. Emiliano Zapata la cual sin ser la excepción está ubicada en una comunidad de muy ALTA MARGINACIÓN (según el coneval).

Es derivada de una investigación sobre estrategias que han servido actualmente para atender dicho problema, se ha utilizado en el nivel primaria pero no se ha considerado implementarla en nivel secundaria, inclusive muchos maestros no la conocen y por lo tanto no existe mucha información al respecto.

El cuadrorama es una estrategia didáctica que tiene como propósito desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora y fomentar la producción oral. Con su aplicación los alumnos podrán representar el texto leído, organizar secuencias, y recrear con sus propias palabras lo comprendido de un texto.

Dado que los alumnos con los que se llevaría a cabo la intervención son un grupo trabajador, colaborativo, dinámico y creativo, decidí implementar esta estrategia como intervención innovadora capaz de mejorar el nivel de comprensión lectora en ellos pese al contexto vulnerable en que se encuentran.

La palabra “cuadrorama” viene del término “diorama”, un tipo de maqueta que muestra en primer plano unos personajes, animales o elementos y en el fondo una representación del lugar donde están inmersos para recrear una escena.

El cuadrorama es una composición de cuatro dioramas, es decir cuatro escenas, las cuales representarían por medio del dibujo.

Para su construcción es importante seguir estas instrucciones:

1. Tomar una hoja de papel y doblar una de sus esquinas para formar un cuadrado.
2. Doblar la parte sobrante y recortar.
3. Marcar los pliegues formados por los vértices de cuadrado.
4. Cortar uno de los pliegues desde la punta hasta la mitad del cuadrado.
5. Dibujar en la mitad que no está cortada el escenario del momento que se quiera representar.
6. Aplicar pegamento en uno de los triángulos pequeños.
7. Pegamos la punta del triángulo libre por encima del triángulo cubierto de pegamento y se fija.
8. Con el pedazo sobrante de papel se pueden hacer los personajes.

Es una estrategia que permite a los estudiantes expresar la comprensión de la lectura a través del dibujo, además promueve el aprendizaje cooperativo. Al docente le permite obtener información sobre las capacidades de los estudiantes para recuperar información implícita y explícita del texto a partir de lo que ve en las imágenes y lo mencionado por los alumnos en cada presentación.

5.2.2 Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso que se da de manera gradual. En este proceso se identifican fases o niveles de menor a mayor complejidad que se desarrollan a modo de espiral y no linealmente.

Estos niveles nos ayudan a seleccionar las lecturas y las estrategias para su desarrollo y evaluación. Según el autor varían de nombre, pero coinciden en la concepción de fondo. Para este proyecto tomaremos como referente la Taxonomía de Sánchez Lihón (2008) en la cual aparecen siete niveles:

- Literalidad
- Retención
- Organización
- Inferencia
- Interpretación
- Valoración
- Creatividad

Niveles	Descripción	Destreza
1 ^o Literalidad	En esta etapa el lector aprende la información explícita del texto.	<ul style="list-style-type: none">• Captación del significado de palabras, oraciones y párrafos.• Identificación de acciones que se narran en el texto.• Reconocimiento de personajes que participan en las acciones.• Precisión de espacio y tiempo.• Secuencia de las acciones.• Descripción física de los personajes.
2 ^a Retención	El lector puede recordar la información presentada en forma explícita.	<ul style="list-style-type: none">• Reproducción oral de situaciones.• Recuerdo de pasajes del texto y de detalles específicos.• Fijación de los aspectos fundamentales del texto.

		<ul style="list-style-type: none"> • Captación de la idea principal.
3 ^a Organización	En este nivel, el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos.	<ul style="list-style-type: none"> • Captación y establecimiento de relaciones entre personajes, acciones, lugares y tiempo. • Diferenciación de hechos y opiniones de los personajes. • Resumen del texto. • Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos. • Establecimiento de comparaciones entre personajes y lugares físicos, etc. • Identificación del protagonista y personajes secundarios. • Reordenamiento de la secuencia.
4 ^o Inferencia	Descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Complementación de detalles que aparecen soslayados en el texto. • Conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir. • Formulación de hipótesis sobre las motivaciones internas de los personajes. • Deducción de enseñanzas. Proposición de títulos distintos para el texto.
5 ^o Interpretación	Reordenación personal de la información del texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación del mensaje del texto. • Deducción de conclusiones. • Predicción de consecuencias probables de las acciones. • Formación de una opinión personal. • Reelaboración del texto en una síntesis personal.
6 ^o Valoración	Formulación de juicios basándose en la experiencia y en los valores.	<ul style="list-style-type: none"> • La captación del mensaje implícito del texto. • Proposición de juicios de valor sobre el texto (personajes, acciones, etc.)

		<ul style="list-style-type: none"> • Emisión de juicios acerca de la calidad del texto. • Enjuiciamiento estético.
7º Creación	Transferencia de ideas que presenta el texto, incorporadas a los personajes y a otras situaciones parecidas	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación de las ideas del texto con las ideas personales. Reafirmación o cambio de conducta en el lector. • Exposición de planteamientos nuevos en función de las ideas sugeridas en el texto. • Aplicación de ideas expuestas a situaciones parecidas o nuevas. • Resolución de problemas.

Sánchez Lihón también hace mención a que un auténtico proceso de aprendizaje de la lectura comienza en la creatividad y avanza progresivamente hasta llegar a la literalidad. Esto debido a que la creatividad es un nivel de textos libres, abiertos y connotativos, que se dan en la literatura infantil.

Los siete niveles de comprensión lectora que enuncia este autor se ordenan en tres grandes momentos o etapas del proceso.

- ❖ Nivel de análisis: literal, retención y organización.
- ❖ Nivel inferencial. Único.
- ❖ Nivel contextual: interpretación, valoración y creatividad.

Durante el proceso de comprensión la estrategia del cuadrórrama se ubica en el nivel tres (organización) y hace referencia al análisis el cual se interesa en cada elemento del texto y la relación semántica que hacen una totalidad, la conexión entre las partes, la coherencia al interior del texto, los vínculos entre los componentes y cómo estos se organizan.

5.3 Fases de intervención

La primera fase es la “**Evaluación diagnóstica**”, consiste en aplicar una prueba de comprensión lectora a los alumnos para conocer el nivel en que se encuentran, se planea realizar la evaluación con el Sistema de Alerta Temprana para las escuelas de educación básica (SISAT). Se realizará en tres sesiones de 50 minutos cada una.

La segunda fase es la “**Sensibilización**” que se llevará a efecto en tres sesiones de 50 minutos cada una, dentro de sus propósitos está involucrar a los jóvenes en el proyecto de aula, fomentar el trabajo colaborativo en un ambiente de respeto e influir en el alumno para que reflexione acerca de la importancia de la comprensión lectora en la vida escolar y social.

La tercera fase es la “**Intervención**”, consta de diez sesiones y en ella se implementarán las estrategias que se pretende logren un efecto en el desarrollo de la habilidad lectora, se trabajará la estrategia de cuadrorama y exposiciones, además de que durante el curso taller los alumnos elaborarán un glosario con las palabras desconocidas para ellos.

La cuarta fase es la “**Evaluación**” el objetivo de esta fase es evaluar el nivel de comprensión lectora al término de la intervención para contrastar con los resultados de la prueba diagnóstica. También tiene la intención de evaluar el impacto que generó en los alumnos la participación en el taller, saber principalmente cual fue la experiencia de cada uno. Igualmente se planea que el docente realice una autoevaluación de su participación como instructor. Se realizará en tres sesiones de 50 minutos cada una.

El plan de acción se presenta a continuación, se menciona su objetivo y meta general y los elementos de importantes de cada sesión como son los objetivos específicos, la meta, los indicadores, las actividades, los tiempos, los materiales y el responsable de la actividad programada

5.4 Plan de acción

Curso-taller “Mejorando mi habilidad de comprensión lectora a través del cuadrorama”.

Objetivo general:

Desarrollar en los alumnos del tercer grado grupo “B” habilidades de comprensión lectora por medio de la estrategia didáctica “cuadrorama” para potenciarlos en esta competencia.

Meta:

Lograr que el 70% de los alumnos del 3º B, a través de la estrategia implementada en sesiones durante los meses de febrero y marzo 2019, mejoren su nivel de comprensión de textos.

Ámbito de autonomía curricular que fortalece: Ampliar la formación académica.

Espacios: Aula de clases/ biblioteca escolar

FASE 1: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA							
Sesión	Objetivo	Meta	Indicador	Actividades	Tiempo	Recursos	Responsable
1 y 2	Identificar el nivel inicial de comprensión lectora en los alumnos para implementar	Aplicar una prueba a 21 estudiantes para identificar el nivel inicial de comprensión	Números de estudiantes evaluados.	Aplicar prueba de Comprensión lectora.	100 minutos 25 y 26 de febrero	<ul style="list-style-type: none">Lectura impresaFormato de registro	Lic. Liliana Porta Suárez.

3	estrategias de comprensión.	lectora que poseen.	Nivel de comprensión inicial	<p>Revisar las pruebas por medio de los indicadores que marca el Sistema de Alerta Temprana (SisAT).</p> <p>Analizar los resultados para determinar el nivel Comprensión lectora.</p>	<p>50 minutos</p> <p>27 de febrero</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación informática • Formato de registro • Rubrica para evaluación de la lectura 	Lic. Liliana Porta Suárez.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica para evaluar lectura (Sistema de Alerta Temprana) • Aplicación informática • Diario de trabajo 				

FASE II. SENSIBILIZACIÓN

Sesión	Objetivo	Meta	Indicador	Actividades	Tiempo	Recursos	Responsable
4	Identificar las diferencias entre oír y escuchar una canción para hacer la comparación entre leer y	Que el 70% de los alumnos identifique las diferencias entre oír y escuchar una canción, y compare esta experiencia con leer y	<p>Porcentaje de estudiantes que identifican la diferencia entre oír y escuchar.</p> <p>Relacionarlo con C.L.</p>	<p>Escuchar una canción popular seleccionada por el instructor.</p> <p>El alumno escribe lo que logró escuchar de la canción.</p>	<p>50 minutos</p> <p>4 de marzo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bocina • Canción (escrita y audio) • Lapicero • Hojas 	Lic. Liliana Porta Suárez.

	comprender lo que se lee.	comprender una lectura.		<p>Escuchan por segunda vez la canción, pero atendiendo las indicaciones del maestro.</p> <p>Escriben de nueva cuenta lo que lograron comprender del mensaje que se transmite.</p> <p>Socializan sus escritos por medio de una plenaria y reconocen la diferencia en oír y escucharla detenidamente.</p> <p>Relacionan la escucha de la canción con la comprensión lectora.</p>			
5	Reconocer la importancia que tiene la comprensión lectora para desarrollar	Lograr que 70% de los alumnos reconozca la importancia de comprender un	Porcentaje de estudiantes que reconozcan la importancia de comprender un texto.	Proyectar dos videos de sensibilización acerca de C.L.	50 minutos 5 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Bocina • Lapicero • Hojas 	Lic. Liliana Porta Suárez.

	competencias para la vida.	texto para desarrollar competencias comunicativas.		Escribir la importancia que tiene para ellos la comprensión lectora en la vida diaria.			
6	Dar a conocer a los alumnos en términos generales en qué consiste el proyecto de intervención.	Que el 70% de los alumnos conozca el objetivo, las metas y las reglas de convivencia.	Porcentaje de estudiantes que conocen objetivos, metas y reglas de convivencia.	Presentación del taller. Bienvenida a los alumnos. Acuerdos sobre las reglas de conductas y actividades.	50 minutos 6 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación del taller impresa. • Proyector • Papel bond • Marcadores de agua. • Lapicero 	Lic. Liliana Porta Suárez.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			<ul style="list-style-type: none"> • Diario de trabajo 				

FASE III: INTERVENCIÓN

Sesión	Objetivo	Meta	Indicador	Actividades	Tiempo	Recursos	Responsable
7	Elaborar un glosario utilizando el diccionario como herramienta para comprender las definiciones de un texto.	El 70% de los alumnos elabora un glosario utilizando el diccionario.	<p>Porcentaje de alumnos que elaboran un Glosario.</p> <p>Porcentaje de alumnos que utilizan el diccionario.</p>	Elaborar un diccionario personal de palabras desconocidas encontradas en una lectura previamente seleccionada.	50 minutos 7 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de la sesión. • Lectura impresa • Diccionario • Lapicero 	Lic. Liliana Porta Suárez.

				<p>Agregar las palabras desconocidas que se encuentren en las lecturas futuras.</p> <p>Informar a los alumnos que deberán entregar el glosario en el cierre del taller.</p>			
8	<p>Conocer cuál es la explicación teórica de la estrategia cuadrón y su elaboración.</p>	<p>Que el 70% de los alumnos conozca en qué consiste la estrategia de cuadrón.</p>	<p>Número de estudiantes que conocen la estrategia "Cuadrón"</p>	<p>El docente les dará a conocer la estrategia "Cuadrón" los objetivos y los beneficios de utilizarla. Además, les mostrará cómo realizarla mediante un video.</p> <p>Leer de manera individual la Lectura "El Carpintero". Para poner en práctica la nueva</p>	<p>50 minutos</p> <p>11 de marzo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de la sesión. • Presentación de Power Point. • Proyector • Video 	<p>Lic. Liliana Porta Suárez.</p>

				estrategia en la próxima sesión.				
9	Expresar la comprensión de lo leído a través del dibujo para después describirlo de forma oral o escrita.	Que el 70% de los alumnos sean capaces de desarrollar la habilidad de comprensión por medio de un dibujo y lo expresen de manera oral o escrita.	Porcentaje de Dibujos de las secuencias de la lectura.	En equipos de 4 estudiantes utilizaran la estrategia de "Cuadrorama" para realizar dibujos secuenciales de la lectura "El carpintero".	50 minutos	12 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de la sesión. • Lectura impresa • Diccionario • Hojas blancas • Colores • Plumones • Pegamento 	Lic. Liliana Porta Suárez.
10 y 11			Porcentaje de Dibujos de las secuencias de la lectura.	Leer de forma individual la lectura "Memoria y olvido (autorretrato de Juan José Arreola). Localizar las secuencias de la vida de Juan José Arreola. De manera individual	100 minutos		13 y 14 de marzo	

				<p>realizaran un cuadorama de la vida del autor.</p> <p>Después escribirán lo comprendo en el texto.</p>			
12 y 13	<p>Utilizar la lectura como fuente de disfrute para apreciar el valor de los textos literarios.</p>	<p>Que el 70% de los alumnos lee y relea un texto literario identificando las ideas principales</p>	<p>Porcentaje de alumnos que cumplieron con la lectura e identificaron las ideas principales.</p>	<p>El docente asignará un capítulo de la Obra Literaria "Drácula" a cada estudiante.</p> <p>Los alumnos leerán la obra identificando las ideas principales.</p> <p>Después anotaran las ideas principales en sus cuadernos.</p> <p>Los alumnos continuarán la lectura del texto anterior, releerán y organizarán la secuencia del texto.</p>	<p>100 minutos</p> <p>19 y 20 de marzo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de la sesión. • Lectura impresa • Diccionario • Hojas blancas • Marcatexto • Lápiz • Lapicero 	<p>Lic. Liliana Porta Suárez.</p>

14	Utilizar la estrategia de "cuadrorama" para potenciar la comprensión de la obra literaria por medio de dibujos	Que el 70% de los alumnos realicen la estrategia de cuadrorama para la comprensión de la obra literaria.	Porcentaje de alumnos que realizaron el cuadrorama.	Elaborarán un cuadrorama en cartulina que muestre los aspectos importantes de la lectura que realizaron.	50 minutos 21 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de la sesión. • Lectura impresa • Diccionario • Cartulina • Colores • Plumones • Pegamento 	Lic. Liliana Porta Suárez.
15 y 16	Compartir en una tertulia literaria lo comprendido en el texto expresándolo de forma oral y utilizar el cuadrorama como apoyo.	Que el 70 % de los alumnos participe en la tertulia literaria para compartir la interpretación del texto.	Porcentaje de alumnos participantes	Organizados en media luna, y de forma ordenada, los alumnos expondrán ante el grupo lo comprendido en la lectura en una tertulia literaria. El coordinador de la tertulia invitará a los participantes a que expresen sus opiniones sobre la obra leída. Se realizará la presentación de los glosarios elaborados por los alumnos.	100 minutos 25 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de la sesión. • Cuadrorama • Glosario • Alimentos 	Lic. Liliana Porta Suárez.

				Finalmente convivirán socialmente en un refrigerio preparado para los participantes.			
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			<ul style="list-style-type: none"> • Diario de trabajo • Lista de cotejo para evaluar cuadro de lectura • Registro de lectura • Rúbrica para evaluar el glosario 				

FASE IV: EVALUACIÓN							
Sesión	Objetivo	Meta	Indicador	Actividades	Tiempo	Recursos	Responsable
17 y 18	Identificar el nivel de comprensión lectora después de la implementación de las estrategias.	Aplicar una prueba final para contrastar los resultados obtenidos con los del diagnóstico.	Nivel de comprensión final. Comparación de la prueba diagnóstica y final.	Aplicar prueba de Comprensión lectora. Revisar las pruebas por medio de los indicadores que marca el Sistema de Alerta Temprana (SisAT).	100 minutos 26 y 27 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura impresa • Formato de registro • Aplicación informática • Matriz de comparación de resultados. 	Lic. Liliana Porta Suárez.

				<p>Analizar los resultados para determinar el nivel Comprensión lectora final.</p> <p>Comparar los resultados con la evaluación diagnóstica.</p>		
19	<p>Aplicar un instrumento que evalúe el impacto del curso-taller en la vida escolar y social.</p>	<p>Conocer la experiencia de los alumnos al participar en el curso-taller por medio de una evaluación.</p>	<p>Resultados de la evaluación.</p>	<p>Aplicar el instrumento (escala estimativa)</p> <p>Mediante una plenaria se expondrán las reflexiones finales.</p> <p>El docente realizará una autoevaluación de su participación.</p>	<p>50 minutos</p> <p>28 de marzo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de evaluación • Lapicero • Computadora
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica para evaluar lectura (Sistema de Alerta Temprana) • Aplicación informática • Diario de trabajo • Escala estimativa • Plenaria 			

5.5 Registro del proceso de implementación.

En este punto continúa el plan de acción, pero ahora con la aplicación de la propuesta, el objetivo ahora es dar a conocer al alumnado el plan para su realización y conocer la efectividad que éste tiene en su rendimiento académico. Se llevó a cabo del 25 de febrero al 28 de marzo de 2019 con una duración de 19 sesiones de 50 minutos, las sesiones se realizaron de lunes a jueves durante este tiempo.

En diagnóstico realizado para determinar la problemática se le aplicó a un total de 22 alumnos, pero después de esto se tuvo la deserción de un alumno del grupo, por lo que la presente intervención dio inicio con 21 alumnos los cuales se mantuvieron hasta el cierre.

A continuación, se presenta la manera en la cual fue desarrollado el proyecto de intervención mediante un relato de las sesiones puestas en marcha las cuales muestran el trabajo realizado por los alumnos y también se mencionan las formas de evaluación y los instrumentos de los cuales se hizo uso.

NOMBRE DEL PROYECTO: Curso-taller “Mejorando mi habilidad de comprensión lectora a través del cuadrorama”

Objetivo general:

Desarrollar en los alumnos del tercer grado grupo “B” habilidades de comprensión lectora por medio de la estrategia didáctica “cuadrorama” para potenciarlos en esta competencia.

Meta:

Lograr que el 70% de los alumnos del 3º B, a través de la estrategia implementada en sesiones durante los meses de febrero y marzo 2019, mejoren su nivel de comprensión de textos.

Ámbito de autonomía curricular que fortalece: Ampliar la formación académica.

Fecha de inicio: 25 de febrero

Fecha de cierre: 28 de marzo •

SESIÓN 1 Y 2	
FASE I	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
OBJETIVO	Identificar el nivel inicial de comprensión lectora en los alumnos para implementar estrategias de comprensión.
FECHA	25 y 26 de febrero
HORARIO	12:20 - 14:00
ASISTENCIA	21 alumnos
EVALUACIÓN	Rubrica y guía de observación

Al dar inicio a la primera fase del proyecto se les indicó a los alumnos que se realizaría una toma de lectura con el texto “Bocas selladas” el cual fue proporcionado por el docente, consistía en leerle un texto a la maestra para que realizara su registro con la ayuda de una rúbrica, posteriormente en una hoja responderían unas preguntas acerca de la comprensión del texto.

Esta actividad se realizó de manera individual por lo tanto mientras se evaluaba a un alumno, el resto del grupo realizaba una actividad de la asignatura de español. Para esta aplicación se seleccionó un lugar cómodo y sin ruidos como la biblioteca de la escuela y se le dijo al primer alumno que debía acompañar al docente, también se le indicó al grupo que cuando él regresara diría el nombre del siguiente para que se dirigiera al espacio seleccionado, esta aplicación se realizó durante dos sesiones.

Durante la aplicación de la prueba se notó que algunos alumnos mostraban un poco de nerviosismo o ansiedad, a lo que el docente les indicó que se relajaran, que solo se trataba de una actividad de lectura, que no se era un examen y que el resultado no influiría en su calificación, lo único que se pedía era que hicieran su mejor esfuerzo. Al final de la aplicación se agradeció al grupo por el esfuerzo y la participación de cada uno.

SESIÓN 3	
FASE I	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
OBJETIVO	Identificar el nivel inicial de comprensión lectora en los alumnos para implementar estrategias de comprensión.
FECHA	27 de febrero
HORARIO	13:10 - 14:00
ASISTENCIA	18 alumnos
EVALUACIÓN	Rubrica y guía de observación.

En esta sesión se realizó la revisión de las respuestas a las preguntas en torno a la lectura y se terminó de completar el registro de acuerdo a la rúbrica del Sistema de Alerta Temprana (SisAT). Después se procedió a la sistematización de los resultados por medio de la aplicación informática, la cual ubica a los alumnos de acuerdo a sus puntuaciones obtenidas en tres niveles de logro: esperado, en desarrollo y requiere apoyo.

SESIÓN 4	
FASE II	SENSIBILIZACIÓN
OBJETIVO	Identificar las diferencias entre oír y escuchar una canción para hacer la comparación entre leer y comprender lo que se lee.
FECHA	4 de marzo
HORARIO	13:10 - 14:00
ASISTENCIA	19 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

En esta segunda fase llamada de sensibilización se quiere que el alumno reconozca la importancia que tiene la comprensión lectora en la vida cotidiana y académica.

Al iniciar la sesión el docente comenzó preguntando cómo estaban y qué les había parecido la actividad anterior, a lo que muchos respondieron que un poco estresante pues se había tratado de la prueba diagnóstica.

Después se dio inicio con la actividad para la cual el docente seleccionó previamente la canción popular “Vive” de Napoleón y la reprodujo en el salón, se les comentó a los alumnos que cerraran los ojos y pusieran toda la atención en el mensaje de la canción. Después de haberla escuchado una vez les entregó una hoja blanca y les pidió que respondieran en diez minutos la pregunta ¿De qué trata la canción? Algunas respuestas de los alumnos fueron:

A1: Trata de que hay que ser fuerte cuando un ser de nosotros muere se queda en nuestros corazones.

A2: Se trata de vivir la vida lo mejor que se pueda y uno pueda disfrutarla lo más que pueda porque siempre habrá algo que uno pueda gozar.

Cuando terminaron de escribir se les indicó que nuevamente que cerraran los ojos y que escucharan por segunda ocasión la canción. Al terminar se les indicó que al reverso de la hoja escribieran nuevamente de qué trataba la canción. La respuesta de los mismos alumnos fue la siguiente:

A1: La canción trata de que hay que ser feliz con lo poco o mucho que tengamos porque luchando se puede conseguir cosas, si también tenemos tierras hay que cosecharlas y dejar el enojo a un lado.

A2: Se trata de luchar por lo que uno quiere y proponiéndoselo lo puede lograr y se tiene que disfrutar la vida lo más que uno pueda porque la vida solo hay una y uno tiene que saberla vivir y saberla aprovechar porque uno no sabe qué noche se va a acostar para ya no volver a despertar, por eso hay que vivir la vida como le toca a cada uno de nosotros y superarse en un desempeño mejor para que más adelante puedas vivir con algo de provecho.

Después de esta actividad, sentados en media luna, socializaron sus escritos en una plenaria para ello el docente les indicó que hicieran una comparación entre el primer y segundo texto que habían escrito y que mencionaran en cual consideraban que habían comprendido mejor el mensaje, a lo que la mayoría de los alumnos coincidió que al escuchar la canción por segunda vez se habían apropiado más del mensaje.

El docente concluyó comentando que algo similar pasa cuando nos quedamos con una sola lectura del texto y no leemos con la intención de comprenderlo. Tampoco podemos entenderlo si no aplicamos estrategias que nos ayuden a comprenderlo en su totalidad.

SESIÓN 5	
FASE II	SENSIBILIZACIÓN
OBJETIVO	Reconocer la importancia que tiene la comprensión lectora para desarrollar competencias para la vida.
FECHA	5 de marzo
HORARIO	13:10 - 14:00
ASISTENCIA	21 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

Para esta sesión se prepararon dos videos que tratan sobre la importancia que tiene en la vida comprender un texto. Al inicio de la sesión se les dio la bienvenida y se proyectaron los videos a los alumnos con la intención de generar un interés sobre el tema y que reconocieran la importancia de comprender una lectura.

Durante la proyección del video se observó que dos alumnos realizaban anotaciones de los videos y tres alumnos se encontraban platicando por lo que el docente les pidió que guardaran silencio, el resto del grupo estaba poniendo atención al mensaje que se transmitía.

Al finalizar la reproducción el docente repartió una hoja blanca en la que debían responder la pregunta: Para ti, ¿cuál es la importancia de comprender una lectura? Algunas respuestas de los alumnos fueron las siguientes:

A3: es entender todos los motivos que tuvo el autor para escribir el libro y con cuanto sentimiento lo hizo.

A4: la importancia de comprender un libro es que te ayuda a saber más, te ayuda en tu vida diaria, es bueno leer un día y algún día todo lo aprendido te ayudará.

A5: la importancia de comprender una lectura es aprender los conocimientos de otra persona y la lectura es como si estuviéramos charlando con el autor del libro.

A6: Es adquirir conocimientos que no tengo, como por ejemplo la historia de algo o saber que en un libro se resolvió un problema, mi mente ya sabe y cuando tenga el mismo problema o parecido ya sé cómo resolverlo.

SESIÓN 6	
FASE II	SENSIBILIZACIÓN
OBJETIVO	Dar a conocer a los alumnos en términos generales en qué consiste el proyecto de intervención.
FECHA	6 de marzo
HORARIO	13:10 - 14:00
ASISTENCIA	21 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

En esta sesión el docente inició preguntando a los alumnos: ¿Cómo están? Y ellos ante esta pregunta respondieron que se encontraban bien. El docente les indicó que el objetivo de esta sesión era darles a conocer un plan de acción que los apoyaría a mejorar su nivel de comprensión lectora por medio de la implementación de estrategias y en especial de la estrategia cuadrorama que en la siguiente sesión les presentaría.

Para ello el docente preparó una presentación en Power Point del Curso-taller “Mejorando mi habilidad de comprensión lectora a través del cuadrorama”, y que contenía el objetivo, las metas, los tiempos, las actividades, los materiales y recursos que se necesitarían para llevarlo a cabo. Asimismo, les dio la bienvenida a esta nueva aventura y los invitó a que hicieran un compromiso de asistir a todas las sesiones de ahora en adelante.

También los invitó a que juntos acordaran el código de convivencia que deberían cumplir durante el curso-taller, para ello utilizaron un papel bond en el cual anotaron las normas y lo colocaron en un lugar visible a todos dentro del salón de clases.

SESIÓN 7	
FASE III	INTERVENCIÓN
OBJETIVO	Elaborar un glosario utilizando el diccionario como herramienta para comprender las definiciones de un texto.
FECHA	7 de marzo
HORARIO	13:10 - 14:00
ASISTENCIA	19 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

La fase de intervención es la tercera dentro del proyecto y en ella se pone en marcha la estrategia cuadrorama apoyada de otras que contribuyen para el alcance de los objetivos.

La sesión siete inició dando la bienvenida al grupo y después de esto se les indico que el objetivo era empezar a realizar un glosario donde colocarían las palabras desconocidas de cada una de las lecturas que se utilizaran durante el curso-taller, este glosario lo entregarían en la sesión dieciséis mientras tanto deberían enriquecerlo en cada sesión de trabajo o en casa.

Posteriormente se les asignó una lectura previamente seleccionada, la leyeron y socializaron en equipo. También utilizaron su diccionario para buscar el significado de las palabras desconocidas y así iniciaron con la elaboración de su glosario creativo.



Ilustración 1. Elaboración del glosario.

SESIÓN 8	
FASE III	INTERVENCIÓN
OBJETIVO	Conocer cuál es la explicación teórica de la estrategia cuadrorama y su elaboración.
FECHA	11 de marzo
HORARIO	13:10 - 14:00
ASISTENCIA	21 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

Para esta sesión el docente preparó una presentación de Power Point en la cual se exponía la estrategia cuadrorama, incluía qué es un cuadrorama, los objetivos, metas y la habilidad que fortalece. Se les sugirió a los alumnos tomar nota y además se les proyectó un video que describía el paso a paso de la elaboración.

Después de la exposición el docente reforzó la explicación con un ejemplo y aclaró algunas dudas.

Seguidamente se les proporcionó a los alumnos una lectura titulada “El Carpintero” obtenida de una antología de lecturas como apoyo para comprensión lectora y se les invitó a leerla debido a que en la siguiente clase se trabajaría con ella y la nueva

estrategia. Asimismo, se les pidió que no olvidaran sus materiales como tijeras, colores, lápiz y pegamento.

SESIÓN 9	
FASE III	INTERVENCIÓN
OBJETIVO	Expresar la comprensión de lo leído a través del dibujo para después describirlo de forma oral o escrita.
FECHA	12 de marzo
HORARIO	13:10 - 14:00
ASISTENCIA	20 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

En esta sesión los alumnos practicaron la estrategia cuadrorama en equipos colaborativos. Para ello el docente del indicó que se organizaran en equipos de 4 integrantes, a lo que el grupo respondió con ánimos. Después les pidió que un integrante relejera en voz alta la lectura proporcionada la clase anterior (El Carpintero).

Seguidamente se solicitó que comentaran la lectura entre ellos y acordaran cuáles eran las situaciones más significativas que debían plasmar en su cuadrorama. Se les indicó también que delimitaran roles y funciones para una mejor organización.

Los alumnos atendieron las indicaciones y posteriormente iniciaron la construcción de su cuadrorama, para ello necesitaron hojas bancas, colores, tijeras, hojas de colores y pegamento. A partir de esto prepararon una explicación que socializaron con el grupo de manera oral. Durante esta sesión se observó que la mayoría del grupo tuvieron buena disposición para realizarla.



Ilustración 2. Cuadroramas Lectura "El carpintero".

SESIÓN 10 y 11	
FASE III	INTERVENCIÓN
OBJETIVO	Expresar la comprensión de lo leído a través del dibujo para después describirlo de forma oral o escrita.
FECHA	13 y 14 de marzo
HORARIO	12:20 - 14:00
ASISTENCIA	21 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

La finalidad de estas sesiones era utilizar la estrategia de cuadrorama para explicar la vida de Juan José Arreola, debido a que el proyecto de español que se estaba trabajando se trataba de revisar autobiografías de diversos personajes para después escribir la propia.

En la primera sesión, se le indico a los alumnos que de manera individual leyeran el texto "De memoria y olvido (autorretrato de Juan José Arreola)", el cual se encontraba en la página 114, 115 y 116 de su libro de texto. Después se le invitó a localizar cuatro momentos de la vida del autor que tuvieran las situaciones más significativas que ellos consideraran y los anotaran en su libreta. Asimismo, que pensarán que ilustración podría ser la que mejor representara esas situaciones.

También se les comentó que podían inferir acerca de las dificultades que presentó el autor y cómo pudo resolverlas.

En la segunda sesión, los alumnos procedieron a la construcción de su cuadrorama, para ello utilizaron los materiales básicos como hojas blancas, colores, tijeras, lápiz y pegamento. Se observó que tres alumnos tuvieron algunas dificultades para realizar la actividad, debido a que no prestaron atención a las indicaciones y uno había faltado a la sesión anterior, por lo tanto, no había realizado la lectura previa.

Después de la elaboración de su cuadrorama, se le pidió a cada alumno realizar un escrito libre donde destacara sus interpretaciones con respecto a la lectura apoyándose en la herramienta que elaboraron. El docente recibió los escritos y luego se eligió a cinco alumnos al azar que los compartieran con el resto del grupo.



Ilustración 3. Cuadroramás de Autobiografía de Juan José Arreola.

SESIÓN 12 y 13	
FASE III	INTERVENCIÓN
OBJETIVO	Utilizar la lectura como fuente de disfrute para apreciar el valor de los textos literarios
FECHA	19 y 20 de marzo
HORARIO	12:20 - 14:00
ASISTENCIA	21 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

La finalidad de estas sesiones era lograr que los alumnos leyeran la obra literaria “Drácula” de Bram Stoker, puesto que es uno de los proyectos de la asignatura español con la cual se vincula el proyecto de intervención.

Para iniciar el docente preparó una presentación en la cual les compartió algunas características de los géneros de terror y la sinopsis de la obra literaria para que los alumnos tuvieran un panorama general de la trama. Dado que no se contaba con el tiempo suficiente para que cada alumno leyera completamente el libro y expusiera de manera individual. El docente repartió los capítulos entre ellos para iniciar la lectura.

Con el texto que les fue asignado los alumnos iniciaron su lectura, al mismo tiempo el docente les indicó que realizaran un registro de los aspectos que llamaran más su atención como ideas principales, personajes, ambientes o comentarios personales que surgieran respecto a la lectura.

En la segunda sesión los alumnos continuaron con la lectura de la novela y hicieron un análisis más a fondo sobre la descripción de los personajes y los ambientes. También organizaron la secuencia del texto con el fin de prepararse para la siguiente sesión.

SESIÓN 14	
FASE III	INTERVENCIÓN
OBJETIVO	Utilizar la estrategia de cuadrorama para potenciar la comprensión de la obra literaria por medio de dibujos.
FECHA	21 de marzo
HORARIO	13:10 - 14:00
ASISTENCIA	20 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

En esta sesión se les comentó a los alumnos que era la penúltima y que en la siguiente se llevaría a cabo una “Tertulia Literaria” donde compartirían con el resto del grupo lo más sobresaliente del texto asignado y lo que más les gustó.

Después de esto se les instruyó para que iniciaran con la elaboración del cuadrorama que presentarían, se observó que la mayoría del grupo estaba muy motivado en la realización de la actividad debido a que trabajaron con mejor disposición y cumplieron con el material que iban a necesitar.

Se notó que varios estudiantes conversaban acerca de la obra al mismo tiempo que se apoyaban entre sí en la elaboración de la herramienta. Al final se recalcó que no deberían faltar a la sesión siguiente y que no deberían olvidar las notas para su participación en la tertulia.



Ilustración 4. Elaboración del cuadrorama para la tertulia.



Ilustración 6. Elaboración del cuadrorama para la Tertulia.



Ilustración 5. Cuadrorama terminado para la presentación.

SESIÓN 15 y 16	
FASE III	INTERVENCIÓN
OBJETIVO	Compartir en una tertulia literaria lo comprendido en el texto expresándolo de forma oral y utilizar el cuadrorama como apoyo.
FECHA	25 de marzo
HORARIO	12:20 - 14:00
ASISTENCIA	21 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

Esta última sesión de la fase de intervención tuvo una duración de 100 minutos, y se llevó a cabo una tertulia literaria.

Organizado el grupo en media luna, la actividad inició con la bienvenida de parte del docente y refirió que durante la lectura cada uno había registrado sus ideas en una bitácora la cual serviría para enriquecer su participación. También les comentó que durante su participación debían relatar lo más significativo de la novela, mencionar

algún recurso literario utilizado por el autor y las ideas que lo hayan inspirado para realizar su cuadrorama.

El primer alumno en participar se sentó al centro del semicírculo y realizó su comentario apoyándose en su recurso visual (cuadrorama), todos escucharon atentamente y al final se dio la palabra a un compañero quién decidió hacer un comentario al respecto. Del mismo modo fue participando el resto del grupo, aunque en ocasiones no existieron comentarios.

Se observó que algunos mostraban nerviosismo pues era la primera vez que realizaban una actividad como esa, sin embargo, también hubo alumnos que dieron muestra de su compromiso y empeño en la actividad.

Al terminar la tertulia literaria el docente pidió que todos se dieran un fuerte aplauso por el esfuerzo realizado ya que se presentaron productos significativos y acordes a la meta propuesta.

El docente les pidió que hicieran entrega del glosario que fueron construyendo durante toda la fase de intervención y se colocaron a la vista de todos para que apreciaran los trabajos elaborados, al igual que los cuadroramas expuestos.

Al final de esta sesión los alumnos convivieron con un refrigerio.



Ilustración 8. Glosarios elaborados.



Ilustración 7. Alumnos del tercer grado grupo B.

SESIÓN 17 y 18

FASE III	EVALUACIÓN
OBJETIVO	Identificar el nivel de comprensión lectora después de la implementación de la estrategia.
FECHA	26 y 27 de marzo
HORARIO	12:20 - 14:00
ASISTENCIA	21 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

La finalidad de estas sesiones era aplicar una prueba de comprensión lectora para determinar el nivel en que los alumnos se encuentran después de la intervención, para este segundo momento se hizo uso de los mismos materiales de la prueba diagnóstica, es decir, se utilizó la misma lectura, hoja de registro y rúbrica, así como la aplicación informática del Sistema de Alerta Temprana para las escuelas de educación básica.

Se inició comentando a los alumnos que de nuevo realizarían el ejercicio de lectura pasado, cada uno leería el texto "Bocas selladas", respondería las preguntas de acuerdo a la lectura y el docente realizaría el registro pertinente. También se les recordó que no contaba como una calificación y por lo tanto se mantuvieran tranquilos dejando fuera la ansiedad y el nerviosismo.

Así se inició con el primer alumno hasta que todos fueron evaluados, durante la aplicación el grupo se notó más relajado en comparación con el primer momento.

Al finalizar la aplicación el docente regresó al salón y les agradeció su participación y el esfuerzo realizado.

SESIÓN 19	
FASE III	EVALUACIÓN
OBJETIVO	Aplicar un instrumento que evalúe el impacto del taller en la vida social y académica.
FECHA	28 de marzo
HORARIO	13:10 - 14:00
ASISTENCIA	21 alumnos
EVALUACIÓN	Guía de observación

En esta última sesión de la fase de evaluación y cierre del proyecto de intervención, la finalidad era aplicar un instrumento con el cual se pudiera evaluar de forma cualitativa la experiencia que cada alumno tuvo en la implementación, así como las impresiones con las que se quedaron después de este.

El docente entregó el instrumento a cada alumno y les indicó que contestaran de la manera más honesta posible cada uno de los reactivos.

De igual forma el docente realizó su autoevaluación por medio de un instrumento.

Cuando terminaron el test el docente organizó al grupo en un círculo con la finalidad de realizar una pequeña plenaria en la cual se expusieran algunas reflexiones de los alumnos. Las preguntas que el docente realizó fueron: ¿Lo que has aprendido en el curso lo consideras como una herramienta importante en tu formación? ¿Por qué? ¿Notaste alguna mejoría en tu habilidad de comprensión lectora? ¿Crees que sea resultado de haber participado en el curso?

Para finalizar se agradeció la buena disposición de todos por participar en cada una de las actividades, compartir sus experiencias, por los aportes de las lecturas que realizaron y la motivación con la que realizaron los trabajos.

CAPÍTULO VI. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

6.1 Planeación de la evaluación

Las propuestas educativas que apuestan al cambio y a la transformación de la realidad en las escuelas de educación básica han sido muchas, tratando de abatir con los diversos problemas áulicos a los que día a día nos enfrentamos. Sin embargo, la dificultad radica en que se cumpla estrictamente lo planteado en las propuestas y lo logrado en las aulas.

La finalidad de este capítulo es valorar la puesta en marcha del Curso-taller “Mejorando mi habilidad de comprensión lectora a través del cuadrórrama”, desde su estructura, proceso, resultados y la impresión que han tenido los sujetos al participar, de tal forma que dé cuenta de su implementación y permita realizar ajustes para su mejora.

Michael Scriven (citado en Ravela, 2017) define a la evaluación como “el acto o proceso cognitivo por el cual establecemos una afirmación acerca de la calidad, valor o importancia de cierta entidad” (p. 33). Esta entidad puede ser un objeto, un programa, un curso de acción, un desempeño, entre otros.

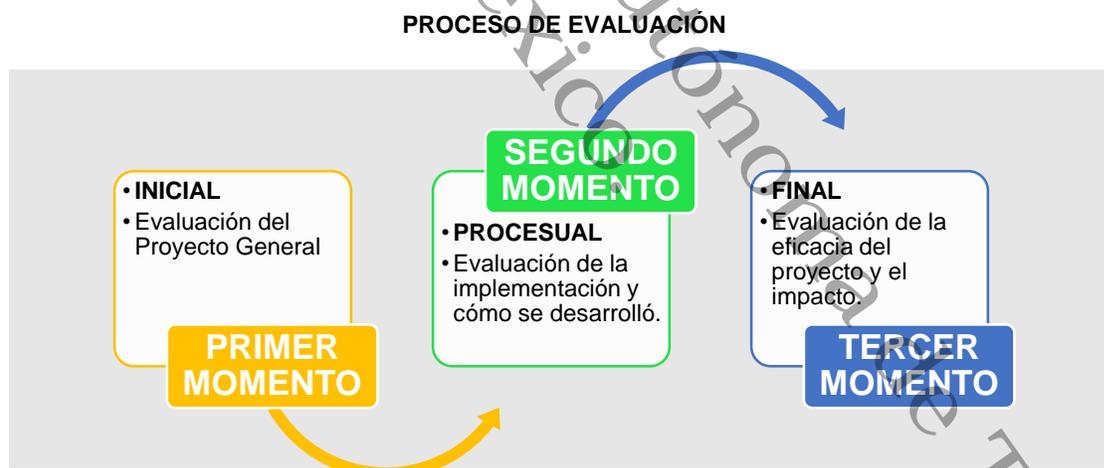
Por otro lado, Pérez Juste (2000) entiende a la evaluación como “la valoración, a partir de criterios y referencias pre-especificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (p.269).

Para realizar este modelo de evaluación se revisaron varios autores, los cuales en su mayoría coinciden, pero tomaremos muy en cuenta las aportaciones de Pérez Juste (2000) quien considera que la mayor contribución a la mejora de la educación

sería crear una cultura evaluativa en los docentes, la cual daría sus mejores frutos en el compromiso con las decisiones de mejora de los planes, proyectos y resultados. También plantea que la evaluación de programas debe realizarse por etapas o componentes.

Castillo y Cabrerizo (2011) mencionan que la evaluación intenta conocer hasta qué punto un proyecto a logrado cumplir sus objetivos, y la conciben como un proceso de mejora continua con la finalidad de tomar decisiones pertinentes cuando sea necesario. Establecen tres momentos para evaluar un proyecto de intervención los cuales son: inicial (se evalúa el proyecto en sí mismo), procesual (el proyecto en su desarrollo) y final (el proyecto en sus resultados).

Con la visión de evaluación de estos autores fue necesario construir una propuesta que pudiera valorar y dar cuenta de todas las fases del proyecto con el fin de reajustar la intervención de acuerdo a los datos obtenidos. En su conformación general quedó de la siguiente manera:



Fuente: Elaboración propia.

Esta propuesta se realiza en tres momentos y contempla cinco componentes los cuales se describen a continuación.

PRIMER MOMENTO

INICIAL: se refiere al componente “**Estructura general del programa**” y nos permite evaluar las características técnicas del mismo y constatar si dicha intervención es adecuada y aceptable al contexto donde se dirige. Se recabó la información por medio de una lista de cotejo la cual nos permitió establecer la calidad técnica del proyecto. La evaluación la realizó el agente de intervención por lo que se considera una autoevaluación.

SEGUNDO MOMENTO

PROCESUAL: contempla los componentes “**Implementación y desarrollo**” y se valora la puesta en marcha del programa, consiste en evaluar la puesta en práctica siguiendo las etapas previamente planeadas, contrastar las discrepancias entre el diseño y la realidad, y el comportamiento o aspectos dinámico de los sujetos y agente de intervención. Tiene un carácter formativo lo cual permitirá mejorar la intervención en un momento determinado si fuera necesario. Ravela, Picaroni & Loureiro (2018), la definen como “un proceso continuo, integrado naturalmente a las estrategias de enseñanza, de las cuales forma parte, y que tiene como propósito principal promover y hacer avanzar la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes” (p. 147). Para ello se evaluarán los resultados de cada sesión con un diario de trabajo y una escala estimativa. Asimismo, se planea que el instructor evalúe su desempeño mediante una autoevaluación reflexiva, para lo cual también se elaboró una escala estimativa.

TERCER MOMENTO

FINAL: incluye al componente “**Eficacia e impacto**” y trata de realizar una evaluación de resultados y efectos del programa, es decir, comprobar en qué medida se alcanzaron los objetivos esperados, para conocer los alcances y limitaciones de este proyecto de intervención. Da lugar a la evaluación sumativa que “promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno” (SEP, 2012, p. 26). Asimismo, evalúa el impacto que tuvo en la vida académica y social de los alumnos la participación,

la intención es saber si cubrió sus expectativas y cuál es la impresión que tienen acerca de la intervención.

A continuación, se presenta el esquema del modelo de evaluación aplicado y se clarifican los criterios e indicadores que se concretan.

PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO					
OBJETIVO					
Valorar el proyecto de intervención: "Mejorando mi habilidad de comprensión lectora a través del cuadrorama" para aportar información que contribuya a la toma de decisiones, orientadas a la mejora del proyecto en cuestión.					
Momento	Componente	Criterio	Indicador	Instrumento	Evaluador
INICIAL (Se evalúa el proyecto en sí mismo)	Estructura general del proyecto	Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> Al contexto Necesidades 	Lista de cotejo	Agente de intervención
		Adaptación	<ul style="list-style-type: none"> Recursos Estructura organizativa 		
		Aceptación	<ul style="list-style-type: none"> Inclusión 		
		Calidad formal del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> Ámbito Objetivos Fundamentación Actividades Tiempo Materiales Espacio Recogida de la información 		
PROCESUAL (El proyecto en su desarrollo)	Implementación	Cobertura del programa	<ul style="list-style-type: none"> % de alumnos que ha asistido. 	Diario de trabajo	Agente de intervención
		Actividades	<ul style="list-style-type: none"> No. De actividades realizadas. Modificaciones Inclusión o supresión. 		
		Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> No. De sesiones diseñadas/ No. De sesiones realizadas. No. De espacios planificados/ no. De espacios utilizados Disminución o aumento en el tiempo previsto para las actividades en las sesiones. Puntualidad. 		

		Funciones de los agentes	<ul style="list-style-type: none"> No. De actividades planificadas/ No. De actividades ejecutadas. 		
		Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia de utilización. 		
	Desarrollo	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> Los destinatarios muestran interés. Realizan actividades Atención 	Diario de trabajo	Agente de intervención
		Participación	<ul style="list-style-type: none"> Intervenciones que se producen. 		
		Clima	<ul style="list-style-type: none"> Buena conducta Confianza con el orientador. 		
	Actuación del agente y adecuación técnica.	<ul style="list-style-type: none"> Facilitación de la información. Propiciar un buen ambiente. Escucha de opiniones. Lenguaje adaptado de los sujetos. Preparación previa a las sesiones y actividades. Cumplimiento del horario. 	Escala estimativa (participantes y agente)		
FINAL (El proyecto en sus resultados)	Eficacia	Resultados (medida y logros)	<ul style="list-style-type: none"> Resultados de evaluación diagnóstica. Resultados de la evaluación final. Contraste Resultados cualitativos del proceso. Comprobación del logro de los objetivos. 	Rúbrica Aplicación informática SisAT.	Agente de intervención Participantes
	Impacto	Valoración	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación global 	Plenaria	

Fuente: Elaboración propia.

6.2 Diseño de los instrumentos de evaluación

La valoración de la propuesta de intervención mediante el modelo de evaluación, incorporó diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de datos. Tobón (2017) menciona que:

Los instrumentos de evaluación son herramientas concretas para analizar los productos y determinar la actuación de los estudiantes ante los problemas del contexto, estableciendo logros y sugerencias con base en el pensamiento complejo. No sólo abordan los productos en sí mismos, sino también el proceso implicado en ellos, como la motivación, el análisis crítico, el compromiso con la mejora continua, la aplicación de los valores universales, la colaboración, entre otros. También posibilitan una nota cuantitativa cuando se está en la evaluación sumativa. Algunos ejemplos de instrumentos de evaluación son: listas de cotejo, escalas de estimación, rúbricas, etc. (p. 24)

Aquí se presentan los instrumentos utilizados de acuerdo al momento en que se aplica.

Primer momento: Inicial

Se avalúa con una lista de cotejo que es definida por Tobón (2017) como “instrumentos para evaluar productos de desempeño determinando el cumplimiento o no cumplimiento de unos determinados indicadores. Se caracterizan porque son sencillas de aplicar y solamente debe hacerse un chequeo para determinar si se presentan o no se presentan los indicadores en una determinada evidencia” (p. 60). (Ver anexo 3).

Lista de cotejo para evaluar la estructura general del proyecto				
Instrucciones: Señala colocando una “X” en el espacio correspondiente, si el proyecto de intervención cuenta o no con los siguiente criterios.				Fecha:
Criterios	Indicadores	Lo presenta	No lo presenta	Observaciones
Adecuación al contexto	El proyecto fue elaborado a partir de un análisis previo de contexto.			
	Identifica la problemática de una manera clara y precisa.			
	El programa responde a las necesidades detectadas durante el diagnóstico.			
Adaptación	La institución educativa está dispuesta a facilitar los recursos para llevar a cabo el proyecto.			

	La organización de horarios en la escuela permite la realización.			
Aceptación	Se integra al Proyecto Escolar de Mejora Continua de la institución.			
Calidad formal del Proyecto	Fortalece por lo menos un ámbito marcado en el Programa de educación básica.			
	Se formularon objetivos y metas a alcanzar.			
	El objetivo general guarda estrecha relación con el problema.			
	Los objetivos están claramente especificados			
	La fundamentación teórica es pertinente y da buen respaldo a la propuesta de intervención.			
	Las actividades planeadas son suficientes y favorecen a los objetivos propuestos.			
	Los tiempos y los espacios para las acciones están bien delimitados.			
	Especifica los materiales para cada actividad.			
Están previstos en el programa los procedimientos de recogida de información y son acordes con el tipo de dato requerido.				

Fuente: Elaboración propia

VALORACIÓN DE LOS INDICADORES	NIVEL DE DESEMPEÑO
Quince indicadores demostrados	Destacado
Catorce o trece indicadores demostrados	Satisfactorio
Doce u once indicadores demostrados	En proceso
Diez o menos indicadores demostrados	Requiere apoyo

Segundo momento: Procesual

La finalidad es reflexionar sobre el desarrollo del trabajo en cada sesión durante la implementación del plan de acción, es evaluado por medio de un Diario de trabajo, la SEP (2013) nos dice que es un “instrumento que elabora el docente para recopilar información, en el cual se registra una narración breve de la jornada y de los hechos o las circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. Se

trata de registrar aquellos datos que permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella” (p. 34). (Ver anexo 4).

DIARIO DE TRABAJO

Fase: _____ fecha: _____

Sesión: _____
 Mi jornada fue:

Exitosa	Buena	Regular	Mala
---------	-------	---------	------

Actividades desarrolladas: _____

Organización del grupo:

Grupal	Individual	Pares	Equipos	Otros _____
--------	------------	-------	---------	-------------

No. de asistentes: _____

En relación a lo planeado	SI	NO	Docente	SI	NO
Se llevó a cabo lo planeado.			¿Mi forma de intervenir fue la adecuada?		
Las actividades iniciaron puntualmente.			¿En qué se centró? _____		
El tiempo de las actividades fue el previsto.			¿Ejecuté las actividades planeadas?		
Hubo modificaciones a las actividades o se omitieron algunas.			¿Facilité la información oportunamente a los participantes?		
Se trabajó fuera del aula			¿Favoreció el desarrollo social de los participantes?		
El material fue adecuado y de interés de los participantes.			¿Mis consignas fueron claras y fáciles de aprender?		
			¿Escuché con atención las dudas u opiniones?		
			¿Me sentí segura al momento de impartir el curso-taller?		
			¿Cumplí con el horario previsto?		

Manifestaciones de los alumnos		
¿Se involucraron?	<input type="checkbox"/> Todos <input type="checkbox"/> Algunos <input type="checkbox"/> Muy pocos	Participantes destacados: _____
¿Se interesaron en las actividades?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
¿Cuál fue su actitud durante la jornada?	<input type="checkbox"/> Participativa <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Sin interés	Participantes inquietos: _____
¿Demostraron confianza para expresar sus dudas?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	¿Qué influyó para avanzar u obstaculizar el trabajo con los objetivos planeados?

¿Qué puedo mejorar para la próxima sesión? _____

Comentarios a considerar (imprevistos, modificaciones, etc.) _____

Fuente: Elaboración propia.

También se decidió aplicar una escala de estimación a los participantes y al agente interventor al final del curso para conocer la experiencia en el desarrollo de la implementación.

La escala de estimación es un instrumento que se utiliza para evaluar productos de desempeño determinando el grado de calidad, satisfacción o frecuencia con el cual se logra cada indicador. Se caracterizan porque cada indicador se evalúa con

grados o niveles que responden a una determinada escala y los niveles no poseen descriptores (Tobón, 2017). (Ver anexo 5 y 6).



Cuestionario de evaluación para los alumnos

Nos interesa conocer cómo ha sido para ti la experiencia de participar en el **Curso-taller de Comprensión Lectora**.

Marca con una **X** la casilla que refleje mejor tu opinión sobre las siguientes afirmaciones.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Participar en este taller me ha parecido interesante.					
A lo largo de las actividades me sentí atento y activo.					
Las estrategias utilizadas motivaron mi participación en el taller.					
La estrategia del cuadrorama me ayudó a comprender mejor el texto.					
Puedo aplicar la estrategia del cuadrorama en otras asignaturas.					
Las actividades desarrolladas mostraron secuencia lógica.					
Los contenidos trabajados a través del cuadrorama resultaron interesantes.					
Las explicaciones de la maestra me ayudaron a comprender la actividad.					
A lo largo del curso-taller se utilizaron ejercicios y actividades prácticas.					
Durante mis exposiciones me sentí seguro.					
Durante las actividades me gustó interactuar con mis compañeros en equipos y de forma grupal.					
Pude cumplir con los materiales solicitados para las actividades.					
El tiempo del curso-taller fue suficiente para las actividades.					
Considero que esta experiencia me va a resultar muy útil en la vida.					

Fuente: Elaboración propia.



Cuestionario de Autoevaluación para el instructor

Nos interesa conocer cómo ha sido para ti la experiencia de participar en el **Curso-taller de Comprensión Lectora** como instructor.

Marca con una **X** la casilla que refleje mejor tu opinión sobre las siguientes afirmaciones.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Generé un ambiente de participación en el grupo.					
Usé eficientemente el tiempo.					
Atendí las dudas de los participantes en tiempo y forma.					
Mis explicaciones fueron claras y comprensibles.					
Los recursos audiovisuales contribuyeron para motivar al grupo.					
La duración del curso-taller fue apropiada.					
Los ejercicios prácticos favorecieron el protagonismo del aprendiz.					
Las estrategias empleadas generaron la participación de los alumnos.					
Las actividades desarrolladas mostraron secuencia lógica.					
Las actividades utilizadas propiciaron el aprendizaje de diversos estilos.					
La estrategia del cuadrorama contribuyó para potenciar la habilidad de comprensión lectora.					
Las condiciones ambientales (iluminación, espacio, temperatura, etc.) favorecieron el aprendizaje.					
El curso-taller ha generado interés en el alumnado.					
Considero que la intervención a desarrollado la habilidad de comprensión.					

Fuente: Elaboración propia.

Durante este segundo momento de evaluación también se aplicarán rúbricas y listas de cotejo que fueron elaboradas para valorar el desempeño de los alumnos en los productos que sean entregados durante la implementación y que se analizarán en la evaluación final para determinar su progreso.

Tercer momento: Final

Se evalúa por medio del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) para las escuelas de educación básica. SEP (2016) lo define como un:

Conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso abandonar sus estudios; permite fortalecer la capacidad de evaluación interna e intervención de las escuelas, en el marco de la autonomía de gestión. (p. 9)

El propósito de este sistema de evaluación es atender el rezago educativo y el abandono escolar, identificando a los alumnos que están en riesgo, además permite dar seguimiento a los avances que se logren en las intervenciones educativas que los maestros decidan. Por lo tanto, se considera una herramienta de apoyo para el trabajo docente (SEP, 2016).

El SisAT da cuenta del avance de los estudiantes en las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo mental. Para fines del proyecto de intervención planeado se tomará en cuenta el registro que se genere de la evaluación de lectura.

Para la toma de lectura el sistema cuenta con un procedimiento ordenado, materiales de trabajo, rúbrica y formato de registro, así como una aplicación informática para el procesamiento de los resultados. (Ver anexos 7, 8, 9 y 10).

La exploración de lectura se realiza en dos ocasiones dentro del plan de acción, la primera en la fase diagnóstica y la segunda en la fase final. La finalidad de este

tercer momento de evaluación es valorar las dos aplicaciones y contrastar los resultados para verificar la eficacia del proyecto con el logro o no de los objetivos.

El docente deberá registrar las puntuaciones obtenidas por los alumnos de acuerdo con las rúbricas de la herramienta; deberá asignarse un valor mínimo de 1 y un máximo de 3 para cada uno de los seis componentes. Después es necesario capturar la información en la aplicación informática, la cual realiza una sumatoria de los puntajes y asigna automáticamente un color conforme al nivel de logro obtenido por cada estudiante, este proceso también se puede realizar de manera manual y determinar el nivel de acuerdo a los siguientes criterios.

Niveles

Nivel esperado: de 15 a 18 puntos.

El alumno lee de forma adecuada según lo esperado para su grado con un buen nivel de comprensión. Lo que favorece su seguridad y disposición al realizar la lectura.

En desarrollo: de 10 a 14 puntos.

El alumno presenta algunas de las características esperadas para su grado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que tiene un desempeño inconsistente. Por ejemplo, puede tener una lectura fluida pero monótona o con mala comprensión de ideas clave.

Requiere apoyo: 9 o menos puntos.

La lectura del alumno no es fluida y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración al enfrentarse al texto.

Rúbrica para la toma de lectura						
A		B		C		
I	La lectura es fluida	3	La lectura es medianamente fluida	2	No hay fluidez	1
	<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Lee palabras completas. Respeta la palabra como unidad. - Lee frases completas. - Lee con ritmo - Respeta los signos de puntuación. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Lectura silábica, no respeta palabra como unidad. - Lee agrupando dos o tres palabras. - Presenta indecisiones o repeticiones al leer. - Respeta sólo algunos signos de puntuación. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Reconoce sólo algunas letras o sílabas aisladamente. - Presenta errores y pausas que hacen poco entendible la lectura. - Lee sílaba por sílaba o palabra a palabra. 	
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Falta de precisión en la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Lee correctamente las palabras. Comete sólo un 2 o 3 % de errores. - No incorpora, sustituye ni omite palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> - Presenta entre 4 y 6 % de errores en las palabras (agrega, sustituye, omite o invierte sílabas o palabras). 		<ul style="list-style-type: none"> - Tiene más de 6 % de errores en las palabras (agrega, omite o sustituye). - Invierte sílabas o palabras. 	
III	Atención ante palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas que corrige	2	Sin atención en palabras complejas	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Lee pausadamente las palabras desconocidas o complejas a fin de no equivocarse 		<ul style="list-style-type: none"> - Se detiene en algunas palabras complejas. - Corrige algunas de ellas en las que se equivoca 		<ul style="list-style-type: none"> - Se equivoca, no corrige o lo hace de manera inadecuada y continua leyendo 	
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer	2	Manejo inadecuado de la voz al leer	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Da la entonación y volumen apropiados al leer. - Da la dicción adecuada en cada palabra. 		<ul style="list-style-type: none"> - Da entonación y volumen apropiados sólo en algunas partes de la lectura. - Presenta algunos errores de dicción. 		<ul style="list-style-type: none"> - Lee de manera monótona o inaudible. - Presenta mala dicción de las palabras. 	
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta disposición y seguridad al leer. - Disfruta la lectura. 		<ul style="list-style-type: none"> - Muestra rasgos de tensión pero no interfiere con su lectura. El texto no le es fácil pero puede manejarlo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Muestra inseguridad ante la lectura, lo que interfiere en su desempeño. - Se observa apatía o desinterés. 	
VI	Comprensión general de la lectura	3	Comprensión parcial de la lectura	2	Comprensión deficiente	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las ideas o detalles relevantes (en 1º y 2º considerar sólo esto). - Reconoce personajes, escenarios o resolución del tema. - El recuerdo está organizado siguiendo el texto. 		<ul style="list-style-type: none"> - Identifica sólo alguna idea o detalles del texto (en 1º y 2º considerar únicamente esto). - Recuperación incompleta de detalles. - Enuncia el contenido desorganizadamente. 		<ul style="list-style-type: none"> - No identifica ninguna idea ni detalles. - Menciona frases o enunciados sin relación entre sí. - Expresa un contenido ajeno a lo leído. 	

Fuente: SEP 2016, Sistema de Alerta Temprana (SisAT).

Esta rúbrica del SisAT evalúa diferentes componentes, pero al final todos contribuyen a que el alumno desarrolle la habilidad de la comprensión, la cual es parte fundamental en una lectura.

Para la valoración de los productos que sean entregados en cada una de las sesiones de la fase de intervención se elaboraron una serie de instrumentos los cuales darán cuenta del progreso de los alumnos en esta habilidad y que acompañaran los resultados que arroje el Sistema de Alerta Temprana. (Ver anexos 11,12 y 13).

Para finalizar la evaluación de este tercer momento, en la última sesión se realizó una pequeña plenaria con la intención de evaluar el impacto que tuvo el proyecto de intervención en los alumnos. En la plenaria se lanzaron las siguientes preguntas:

¿Lo que has aprendido en el curso lo consideras como una herramienta importante en tu formación? ¿Por qué?

¿Notaste alguna mejoría en tu habilidad de comprensión lectora? ¿Crees que sea resultado de haber participado en el curso?

6.3 Informe de la evaluación

Una vez realizada la aplicación de la intervención, es el momento de emitir un juicio sobre los resultados y alcances que se lograron en la aplicación, la cual tuvo como objetivo principal desarrollar la habilidad de comprensión lectora por medio de la estrategia de cuadrorama.

A continuación, se menciona la valoración de acuerdo a la propuesta de evaluación para este proyecto.

6.3.1 Primer momento (Inicial)

En este momento se decidió evaluar el componente estructura general del proyecto, que tiene relación con valorar la viabilidad y la calidad técnica, es decir, la relación que tiene con las necesidades del contexto en el que se aplica y los elementos que conforman el proyecto respectivamente.

Para este componente se delimitaron los siguientes criterios: adecuación, adaptación, aceptación y calidad formal del proyecto. El instrumento utilizado fue una lista de cotejo que manejó los niveles de desempeño como destacado, satisfactorio, en proceso y requiere apoyo.

Los resultados visualizados determinaron que se cuenta con un nivel *Destacado* respecto al componente en cuestión, esto debido a que es un proyecto de

intervención que parte de un diagnóstico en el cual se determina una problemática latente, no solo en el momento en que se realiza, sino que se constata con los antecedentes de la escuela, y el proyecto busca impactar directamente a esta problemática con una estrategia acorde al nivel cognitivo que los alumnos muestran. Por lo cual el criterio de adecuación al contexto se ve favorecido.

El criterio de adaptación y aceptación se constató porque al momento de comunicarle a la autoridad de la escuela telesecundaria acerca de las intenciones de realizar un proyecto de intervención y comunicarle los objetivos y metas, se tuvo la autorización para llevarlo a cabo y para utilizar los recursos o espacios del plantel que se necesitarían. También se acordó realizarlo en el horario de la Autonomía curricular solamente de lunes a jueves y por lo tanto agregarlo al Programa Escolar de Mejora Continua de la escuela.

Como parte de esta valoración también se verificó que el proyecto se vinculara con el plan de estudios actual, que los objetivos y metas estuvieran claramente definidos, que contara con una fundamentación pertinente, que las actividades fueran acordes con los objetivos, que los espacios y tiempos estuvieran delimitados y por último que los materiales e instrumentos de evaluación fueran previstos; después de esto, se logró constatar que el proyecto si presenta los indicadores correspondientes al criterio calidad formal del proyecto.

Por lo tanto, se puede considerar que el proyecto de intervención contiene una estructura y viabilidad pertinente para su implementación.

Desde el enfoque humanista podemos rescatar que el diseño y la planificación del proyecto de intervención se centra especialmente en desarrollar las capacidades de los alumnos al ser adaptado a las necesidades del contexto para su mayor aprovechamiento; busca a través de los objetivos, las actividades y las estrategias planteadas priorizar el descubrimiento del potencial de cada participante para impulsar su identidad personal y comprender que como individuo tiene que adaptarse a un mundo que cada día demanda personas más capaces.

6.3.2 Segundo momento (Procesual)

En este momento se evaluaron dos componentes: implementación y desarrollo, los cuales se enfocan en dar cuenta de los procesos que se realizaron al momento de poner en marcha el proyecto en todas sus fases.

Los criterios que se utilizaron para evaluar el componente de implementación fueron: cobertura del programa, actividades, temporalización, funciones del agente y recursos. El instrumento que se utilizó para recabar datos fue el diario de trabajo.

Los resultados se presentan mediante un análisis cuantitativo en términos de porcentaje (cumplimiento) y niveles de logro, de acuerdo a la siguiente tabla.

CUMPLIMIENTO		
Porcentaje	Niveles de logro	Descripción
91% - 100%	Muy alto	Se busca la excelencia y tener impacto con el indicador.
81% - 90%	Medio alto	Se abordan todos los elementos esenciales del indicador y se busca la calidad en lo que se hace.
71% - 80%	Medio	Se abordan los elementos esenciales y básicos del indicador.
61% - 70%	Bajo	Se abordan algunos elementos del indicador.
51% - 60%	Muy bajo	No se aborda el indicador.

Para describir cada uno de los indicadores de este componente se realizó una tabla la cual se muestra a continuación.

EVALUACIÓN COMPONENTE: IMPLEMENTACIÓN				
CRITERIO	INDICADOR	PORCENTAJE	NIVELES DE LOGRO	DESCRIPCIÓN
Cobertura del programa	% de alumnos que ha asistido.	97.7%	Muy alto	En el transcurso del curso-taller hubo un buen compromiso de los participantes. De tal forma que solo se registraron 9 faltas en total.
Actividades	No. de actividades realizadas	100%	Muy alto	Todas la actividades planeadas se llevaron a cabo.
	Modificaciones	0%	Muy bajo	No se realizaron cambios a las actividades.
	Inclusión o supresión	0%	Muy bajo	No se suprimieron actividades ni se agregaron otras.

Temporalización	No. De sesiones diseñadas/ No. De sesiones realizadas.	100%	Muy alto	Se realizaron todas las sesiones planificadas debido a que se calendarizaron tomando en cuenta los días de suspensión de clases.
	No. De espacios planificados/ no. De espacios utilizados	100%	Muy alto	Las actividades se realizaron mayormente en el aula de clases y solo se utilizó como lugar alternativo la biblioteca escolar en la cual se realizaron las evaluaciones diagnóstica y final.
	Disminución o aumento en el tiempo previsto para las actividades en las sesiones.	89.4%	Medio alto	En dos ocasiones los alumnos no pudieron completar las actividades debido a que tuvieron una disminución de tiempo que no se tenía prevista.
	Puntualidad.	89.4%	Medio alto	En una sesión no se pudo iniciar puntualmente debido que se tenía una reunión con la directora del plantel y se inició 15 minutos después. En otra sesión se realizó una "operación mochila".
Funciones del agente	No. de actividades planificadas/ No. de actividades ejecutadas.	100%	Muy alto	Todas las sesiones planificadas fueron impartidas por el agente interventor.
Recursos	Frecuencia de utilización	100%	Muy alto	Los recursos y materiales planeados en cada sesión se utilizaron adecuadamente para realizar los productos que fueron entregados.

El nivel de logro general de la implementación puede calificarse como *muy alto*, debido a que la mayoría de los criterios que lo componen se encuentran en ese rango y dan cuenta de que las condiciones de la aplicación fueron favorables para llevar a cabo el trabajo con el grupo.

Para el componente de Desarrollo se utilizaron los siguientes criterios: motivación, participación, clima, actuación del agente y adecuación técnica. Los datos se

recabaron por medio de una escala estimativa aplicada al final del curso y el diario de trabajo.

De acuerdo a estos dos instrumentos de evaluación los resultados para el criterio de motivación indican que, de un total de 21 alumnos, 15 que representan el 71% se mostraron con interés y cumplieron con sus actividades en tiempo y forma durante la intervención. Igualmente se notó el interés por aprender, ya que estuvieron la mayoría del tiempo atentos y activos en las distintas actividades.

En cuanto al criterio de participación se notó, que 18 alumnos que representan el 85% del total estuvieron activos durante las intervenciones que se produjeron en el aula.

En lo que se refiere al clima de aula, el 100% de los participantes se mostró respetuoso de las normas de convivencia que se establecieron desde el inicio del curso, demostrando así su buena conducta. También se observó que el 90% de los alumnos no tuvieron dificultades para externar dudas o realizar comentarios al agente interventor.

El criterio de evaluación actuación del agente y adecuación técnica, se ve favorecido en un 100 % en cuanto al cumplimiento de sus indicadores, ya que se les proporcionó a los alumnos la información referente al proyecto y a las actividades a desarrollar en tiempo y forma, se adecuaron las indicaciones a un lenguaje que los participantes pudieran entender con facilidad, se propició un ambiente de confianza y de escucha de las opiniones de cada alumno, asimismo se resolvieron las dudas que los participantes expresaron y se apoyó en el desarrollo de cada una de las actividades. Además, hubo una preparación previa a cada una de las sesiones.

El indicador cumplimiento del horario se logró en un 89.4% debido a que en dos sesiones no se pudo iniciar puntualmente por actividades que no se tenían contempladas por lo que repercutió también en las actividades de los alumnos.

Los resultados obtenidos mediante la valoración de este momento arrojan datos favorables en cuanto a la ejecución y participación de los actores del proyecto y dan cuenta de que se llevó a cabo tal como se propuso en el plan de acción, como

consecuencia se observa una buena aceptación por parte del alumnado participante.

Desde una perspectiva constructivista la implementación y el desarrollo de la intervención se llevaron a cabo en un ambiente ideal debido a que se dio a conocer a los participantes no solo lo conceptual y procedimental del plan de acción sino también las estrategias de aprendizaje y evaluación que se estarían utilizando para llevar el control del aprendizaje de cada estudiante.

Por otra parte, el papel del agente interventor es resaltado por Vigotsky al contemplar que la adquisición de nuevos conocimientos se logra en buena parte con la mediación del docente y la colaboración con los compañeros del grupo más aventajados. Fue fundamental por lo tanto que, el docente diera instrucciones precisas, mostrara ejemplos, motivara la participación, fomentara el trabajo en equipo y apoyara al logro de los aprendizajes de aquellos que se quedaban más rezagados.

El trabajo en equipo, la colaboración grupal, motivación y el interés en la realización de las actividades durante el desarrollo del plan de acción, dieron cuenta que el aprendizaje primero se lleva a cabo de manera social para después ser interiorizado por el alumno como lo plantea el enfoque sociocultural de Vigotsky.

6.2.3 Tercer momento (Final)

Este es el momento de la evaluación final y busca analizar los resultados del proyecto ya sean cuantitativos o cualitativos. Los componentes que se contemplan valorar en este momento son la eficacia y el impacto.

La eficacia del proyecto se determinó considerando la distancia entre los objetivos y la meta planeados inicialmente en el diseño del proyecto y los resultados obtenidos en la realidad.

En la meta inicial se planteó lograr que el 70% de los alumnos mejoraran su nivel de comprensión de textos. Para calcular el porcentaje de cumplimiento de esta meta se utilizó la fórmula:

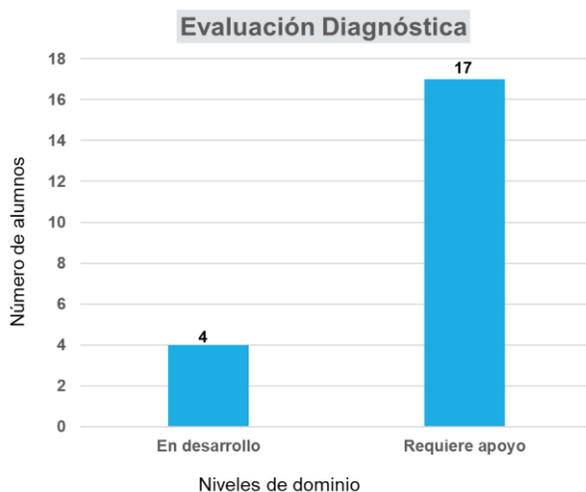
$$\text{Eficacia} = (\text{Resultado alcanzado} \times 100) / \text{Resultado previsto.}$$

Y se definió el nivel de eficacia de acuerdo a la siguiente tabla:

Porcentaje	Nivel de logro
01% - 20%	Muy ineficaz
21% - 40%	Ineficaz
41% - 60%	Medianamente eficaz
61% - 80%	Eficaz
81% - 100%	Muy eficaz

Para determinar los resultados alcanzados fue necesario realizar una evaluación diagnóstica a los participantes del curso-taller que diera cuenta del estado inicial de comprensión lectora y en un segundo momento aplicar de nueva cuenta la evaluación al final del curso, en las dos pruebas se utilizaron los mismos materiales y los mismos instrumentos de medición.

Según la teoría constructivista el docente debe tener en cuenta los esquemas previos de conocimientos de los alumnos para estimular la Zona de desarrollo próximo y adquirir las habilidades para una lectura comprensiva. A continuación, se muestran los resultados de la evaluación diagnóstica.



Se observa que 17 alumnos que representan el 81% del total se encuentra en el nivel *Requiere apoyo* y 4 alumnos que representan 19% se encuentran en el nivel *En desarrollo*. Ningún participante se encuentra en el nivel *Esperado*.

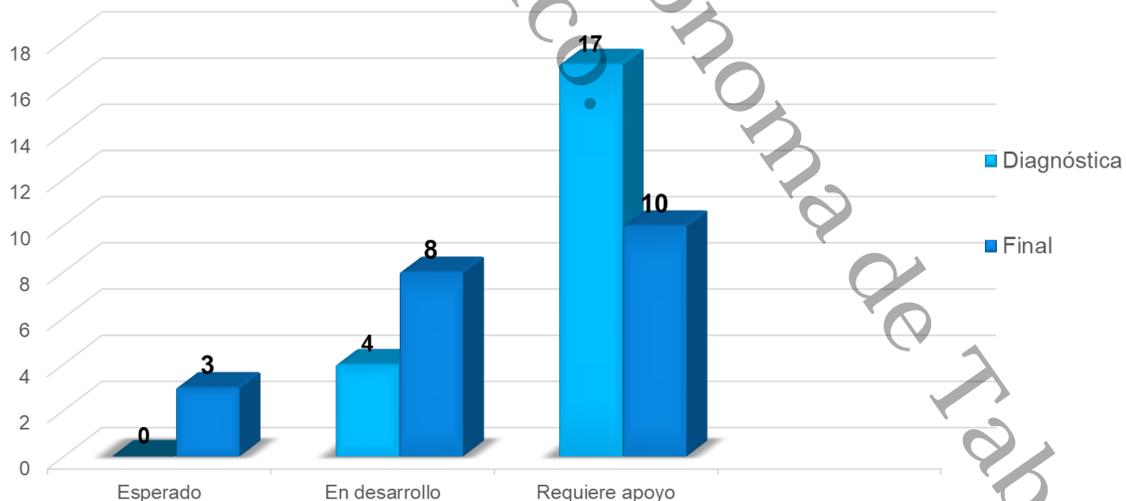
Después de la implementación de las estrategias en la fase de intervención, se aplicó la segunda evaluación de la cual se obtuvieron los siguientes datos.



Esta gráfica indica que 10 alumnos los cuales representan el 48% del total se encuentran en el nivel *Requiere apoyo*, 8 alumnos que representan el 38% se encuentran en el nivel *En desarrollo* y 3 alumnos que representan el 14% se encuentran en el nivel *Esperado*.

Al contrastar las dos pruebas realizadas a los alumnos antes y después de la intervención se obtienen los siguientes datos.

Comparación de evaluación diagnóstica y final



De acuerdo a la gráfica se puede observar que en el nivel *Esperado* de 0 alumnos se incrementó a 3 que representan el 14% del total; por otra parte, en el nivel *En desarrollo* en el que se contaba con 4 alumnos que representaban el 19% del total hubo un incremento de 4 alumnos sumando 8 alumnos en este nivel y

representando el 38% del total; por ultimo en el nivel *Requiere apoyo* hubo una disminución debido a que se contaba con 17 alumnos que representaban el 81% del total quedando con 10 alumnos que representan el 47% del total.

Al realizar un análisis del registro que el docente manejó de cada alumno en particular se verificó que 10 alumnos avanzaron al siguiente nivel respectivamente y 11 alumnos se mantuvieron en el nivel inicial (1 en el nivel *En desarrollo* y 10 en *Requiere apoyo*). Por lo tanto, se considera que el proyecto de intervención impactó al 48% de los participantes. Respecto a lo anterior es importante destacar que 3 alumnos avanzaron al nivel *Esperado* puesto que al inicio de la intervención no se contaba con ningún alumno en este nivel considerando el grado escolar que cursan, por otra parte, se logró que 7 alumnos dejaran el nivel *Requiere apoyo* para colocarse en el nivel *En desarrollo*.

De partir de este análisis se evidenció que la intervención con la estrategia de Cuadrorama favoreció el logro de estos resultados en cada alumno, por lo tanto, es importante y necesario seguir interviniendo con estrategias que fortalezcan la lectura a partir de textos que guiados con imágenes estimulen la comprensión de lo que se lee; incorporar otro tipo de estrategias de igual manera contribuiría para que los alumnos consoliden dicha habilidad y puedan alcanzar el nivel *Esperado*.

De acuerdo con estos resultados el objetivo del plan de acción que planteaba desarrollar la habilidad de comprensión lectora por medio de la estrategia cuadrorama, se logra en el 48 % de los alumnos del grupo, lo que significa que la meta se cumple al 68.5%, dicha meta planteaba desde el inicio mejorar el nivel de comprensión lectora en el 70% de los alumnos del grupo.

Lo antes mencionado se puede corroborar aplicando la fórmula para determinar el nivel de eficacia.

Eficacia= (Resultado alcanzado x 100) / Resultado previsto.

Eficacia= (48 x 100) / 70= 4800/70= 68.5

Ubicando este resultado en la tabla de niveles de logro descrita anteriormente, se puede decir que el plan de intervención se considera *eficaz* para seguir implementándose en aquellos alumnos que necesiten fortalecer la comprensión lectora.

Es importante resaltar que durante la implementación de la intervención se obtuvieron evidencias las cuales demostraron el avance que los participantes fueron logrando. Entre esas evidencias podemos mencionar los cuadróramas realizados en los que se notó la representación de los momentos claves de la lectura y una buena comprensión de las ideas del texto que además fueron explicadas de manera oral o escrita por el participante. Los cuadróramas fueron realizados en su totalidad por los estudiantes gracias al monitoreo realizado por el docente lo que permitió la retroalimentación en tiempo y forma sobre el uso de la estrategia.

Otra de las evidencias que permitió mejorar la comprensión lectora fue el registro de cada una de las lecturas realizadas, que además fueron apoyo fundamental al momento de socializar la lectura y exponer sus puntos de vista, este trabajo se concretó con 16 alumnos (76% del total) quienes lo realizaron completamente.

Dentro de los productos realizados se destaca también la elaboración de un glosario en el cual se notó que la mayoría de los participantes pusieron mucho esmero para su realización y entrega, logrando que 18 alumnos (86% del total) cumplieran con la evidencia. Esto les permitió entre otras cosas ampliar su vocabulario y comprender mejor el texto.

Los esfuerzos realizados por los alumnos para la realización de todas estas evidencias contribuyen a fortalecer el trabajo de intervención que se realizó en este grupo. También fue fundamental hacer conciencia en el alumno de la importancia que tiene y los beneficios que trae consigo el empleo de estrategias para comprender mejor una lectura.

En lo que respecta al impacto que el proyecto de intervención tuvo en los alumnos social y académicamente, en general los participantes comentaron que comprender bien una lectura es algo importante en la vida, tanto para continuar con sus estudios

como para valerse en la vida cotidiana, y que las estrategias establecidas en el curso los ayudarían a mejorar en esa práctica, algunos dijeron que implementarían la estrategia en otras asignaturas. También mencionaron que participar en el curso les permitió avanzar en su comprensión lectora pero que aún les faltaba mucho por mejorar.

6.4 Alcances y limitaciones

A partir del análisis realizado se obtuvieron los siguientes alcances y limitaciones:

En el proyecto de intervención aplicado se realizaron todas las actividades previstas debido a que fueron programadas tomando en cuenta el calendario escolar.

En las actividades se observó la participación activa de la mayoría de los alumnos, se fomentó el trabajo en equipo y la colaboración lo cual permitió integrar al grupo socialmente.

De igual forma, gracias a los resultados se incluyó el plan de acción como un refuerzo para la Comprensión Lectora en el Programa Escolar de Mejora Continua de la escuela.

En cuanto a la evaluación se diseñó un modelo para abordar la propuesta de intervención desde diferentes ángulos y facilitar el análisis de los resultados tanto como la elaboración de los instrumentos. Dicho modelo se considera apropiado porque permitió recuperar diversos datos y se podría utilizar para la evaluación de otro proyecto educativo.

Entre las limitaciones que se encontraron y que fueron las que más perjudicaron al desarrollo del proyecto para alcanzar la meta, se considera al tiempo debido que fue muy poco para implementarlo y emitir una valoración. Tampoco se consideró el ritmo de aprendizaje de los alumnos ya que no todos aprenden al mismo tiempo.

Se considera que el horario en que fue impartido frenó un poco el aprendizaje de los alumnos ya que se llevaba a cabo en la última sesión de la jornada escolar y se notaba en el grupo algo de cansancio.

Otra de las limitaciones fue que no se contempló un espacio de retroalimentación a mitad del curso para valorar el avance que hasta ese momento se había obtenido y de esa manera tomar decisiones para realizar cambios.

México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

CONCLUSIONES

El presente proyecto de intervención denominado “Mejorando mi habilidad de comprensión lectora a través del cuadrórrama” tuvo lugar en la telesecundaria Gral. Emiliano Zapata con CCT 27ETV0084Z ubicada en la Ranchería Azucena segunda sección del municipio de Cárdenas, Tabasco. El objetivo general de la investigación planteaba fortalecer la habilidad de comprensión lectora en los alumnos mediante la implementación de estrategias para contribuir a las competencias comunicativas, se puede mencionar que este objetivo se logró favorablemente, puesto que las actividades desarrolladas permitieron involucrar a los alumnos de manera activa en el proceso de aprendizaje, se notó el logro al momento de intercambiar ideas y opiniones con los miembros del equipo sobre aspectos de la lectura, al reflexionar y establecer un diálogo, al extraer lo más importante de la lectura para realizar sus escritos, y al momento de recuperar información, comprenderla y expresarla en público.

Los objetivos específicos se cumplieron en su totalidad, ya que la planeación organizada de las sesiones del plan de acción contribuyó a que en tiempo y forma se diagnosticara el nivel de comprensión lectora inicial, después se aplicaran las estrategias de intervención, se realizara la evaluación final y por último se compararan los resultados de las dos evaluaciones para determinar el nivel de eficacia de la intervención.

Los resultados de eficacia apuntan a que la meta se logró en un 68%, lo que significa un impacto en el nivel de comprensión lectora de 10 estudiantes del total, estos alumnos hicieron la diferencia logrando avanzar a un nivel superior al que se encontraban. El incremento de sus habilidades se pudo constatar al momento de realizarles la prueba final ya que pudieron extraer ideas principales con mayor facilidad, expresaron con seguridad su punto de vista acerca de lo leído, identificaron personajes principales y secundarios rápidamente, ampliaron su vocabulario, destacaron escenarios del texto y algo muy importante fue que se notó el disfrute de la lectura.

Respecto a lo anterior, Piaget plantea que el aprendizaje es un proceso constructivo en el cual los sujetos construyen su propio entendimiento; en consecuencia, en cualquier nivel de desarrollo cognoscitivo se deseará ver que los estudiantes participen de manera activa en el proceso de aprendizaje (Woolfolk, 2010), ya que una de las implicaciones de esta teoría es que no debemos esperar que todos los alumnos de un grupo operen al mismo nivel de conocimiento; es conveniente entonces resaltar que en el resto del grupo, si bien es cierto los resultados cuantitativos no fueron del todo favorables para ellos, en lo cualitativo se pudo observar que expresaron mejor sus argumentos, participaron con mayor interés en las actividades propuestas, aprendieron a trabajar en equipo y ser más responsables.

Es por ello que los resultados de este proyecto de intervención son analizados desde diferentes ángulos y las áreas de oportunidad deben servir para optimizar los resultados esperados.

Los resultados favorables de la aplicación se debieron al interés y motivación que los alumnos presentaron en las sesiones y a la implementación de las estrategias que no conocían las cuales les permitieron reflexionar, compartir y relacionar diversos textos, además durante las participaciones realizaban sus comentarios, pero siempre propiciando un ambiente de respeto y la armonía a sus compañeros.

Se pudo notar que los trabajos realizados con las lecturas fueron de gran utilidad y beneficio para ellos, sobre todo porque motivaron a los alumnos un poco tímidos a confiar en ellos y emitir su comentario o dudas al agente interventor. Sin embargo, siempre existe alguien a quien le cuesta un poco expresarse.

A lo largo de la implementación también se pudo observar que con el desarrollo de las sesiones iba creciendo la cooperación y el trabajo en equipo, al momento en que los alumnos se ayudaban para terminar las actividades o compartían sus materiales. También se incrementaron los lazos de compañerismo y amistad entre ellos.

En la práctica docente, incursionar en el campo de la investigación representa un verdadero reto, sin embargo, es importante tomar también este papel con la

finalidad de contribuir a la disminución de los problemas áulicos que se enfrentan día a día. Se requiere de tener un gran compromiso y el deseo de seguir trabajando para abatir la problemática pese a los factores que se presenten.

Es fundamental considerar el proceso lector como uno de los aspectos que se requieren mejorar en el aula de clases siempre, considerando que México es uno de los países con bajo rendimiento lector y que existen alumnos que ingresan a la telesecundaria sin saber leer.

La comprensión lectora es sumamente importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque se rescata información, se hacen interpretaciones y les permite analizar y reflexionar sobre un texto, lo que en la mayoría de las veces determina el nivel de aprovechamiento en los alumnos.

Al dar estas conclusiones sobre el trabajo no significa haberlo terminado sino dejarlo abierto para la continuidad y tener la oportunidad de mejorarlo. Es importante resaltar que mediante la estrategia de cuadrorama se puede motivar y acercar al alumno a la lectura, además fortalecer sus habilidades de comprensión.

También es importante que se incorporen las estrategias aprendidas a las demás asignaturas y no solo a Español, ya que mediante el ejercicio cotidiano de la lectura y las estrategias se podrá dar continuidad al fortalecimiento de las habilidades lectoras en diferentes contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberich, T. y Sotomayor, E. (2014). *Planificación y gestión. Manual para la acción social*. Madrid, España: Dykinson.
- Alejo Santos, I. (2012). *Desarrollo de estrategias para la comprensión lectora con un enfoque de competencias en alumnos que cursan el primer grado, de la escuela secundaria 164, Rumanía del Distrito Federal* (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 099, D.F. México). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/29006.pdf>
- Aprende y enseña jugando. (07 de abril de 2019). *Como contar una historia: EL CUADRORAMA* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9ZrF6WtsvQw>
- Broca, L., & Fuentes, A. (2012). *La comprensión lectora: una problemática de los alumnos del 1er. Grado grupo "B" de la escuela Telesecundaria Luis Donaldo Colosio Murrieta ubicada en la R/A Santa Ana, Cárdenas, Tabasco* (Tesis de pregrado). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2011). Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos. Recuperado de https://www.academia.edu/29163789/Evaluaci%C3%B3n_de_la_intervenci%C3%B3n_socioeducativa_Agentes_%C3%A1mbitos_y_proyectos

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Recuperado de <https://www.cife.edu.mx/Biblioteca/public/Libros/7/el-constructivismo-en-el-aula.pdf>
- Delgado, A., Escurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Cuzcano, A., Alvarez, C. & Rodriguez, R. (2010). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de cuarto año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales en Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 13 (2), 117-128. Recuperado de <http://go.galegroup.com/ps/i.do?p=IFME&u=pu&id=GALE|A298614410&v=2.1&it=r&sid=summon>
- Diario oficial de la federación. (1993). *Ley general de educación*. CDMX: México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Diario oficial de la federación. (2008). *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro*. CDMX: México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_190118.pdf
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. CDMX, México: Fondo de cultura económica.

- Gobierno de México. (2018). *Proyecto de nación 2019-2024*. CDMX: México.
Recuperado de <http://morenabc.org/wp-content/uploads/2017/11/Plan-de-Nacion-de-Morena.pdf>
- Gobierno de Tabasco. (2018). *Plan de gobierno de Tabasco 2019-2024*.
Recuperado de <http://onc.org.mx/mexico-seguro/pdf/tabasco/aahl-sin.pdf>
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX (122), 38-77. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13211181003>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. CDMX, México: McGRAW-HILL.
- INEE. (2018). *Planea Resultados nacionales 2017*. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf
- Izcarra Palacios, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. CDMX, México: Fontamara.
- Latorre, Antonio. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- OCDE. (2016). *Programa para la información internacional de alumnos (PISA) 2015-Resultados*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

ONU. (2015). "Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". Recuperado de

https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Paris, S., Afflerbach, P. & Pearson, D. (2008). *Aclarando las diferencias entre las habilidades de lectura y las estrategias de lectura*. doi: 10.1598/RT.61.5.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista De Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>

Ravela, P., Picaroni B. & Laureiro, G. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. CDMX., México: Grupo Magro editores.

Reimers, F. y Jacobs, J. (2009). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Documento básico. Madrid, España: Editorial Santillana.

Rojas Soriano, R. (2002). *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*. CDMX, México: Plaza y Valdéz Editores.

Rojas Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. CDMX, México: Plaza y Valdéz Editores.

Roméu Escobar, A. (2015). El discurso humanista y su eco interior. *Atenas*, 1 (29), 1-17. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478047205001>

Sánchez Lihón, D. (2008). *Niveles de Comprensión Lectora*. Librosperuanos.com.

Recuperado de

<http://www.librosperuanos.com/librosylectura/detalle/00000000032>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. CDMX, México: PEARSON EDUCACIÓN.

SEP, (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. Recuperado de

<http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/pdf/ESPAÑOL%20SEC.pdf>

SEP, (2012). El enfoque formativo de la evaluación. Recuperado de

<https://sector2federal.files.wordpress.com/2014/04/1-el-enfoque-formativo-de-la-evaluacion.pdf>

SEP, (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Recuperado de

<https://sector2federal.files.wordpress.com/2014/04/4-las-estrategias-y-los-instrumentos-de-evaluacion-desde-el-enfoque-formativo.pdf>

SEP, (2016). Orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica. CDMX, México: Autor.

SEP, (2016). Toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. CDMX, México: Autor.

SEP, (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Mount Dora, USA: Kresearch.
- Todos a aprender. (01 de junio de 2016). *El Cuadrorama como estrategia de comprensión lectora y la producción lectora* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MRFboPotot4>
- UNESCO. (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para los Bicentenarios*. OEI-CEPAL. Madrid, España.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Marco de Acción*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. (2017). *Ficha informativa No. 46. Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. Recuperada de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Woolfolk, A. E. (2010). *Psicología educativa*. CDMX, México: Pearson Educacion.

ANEXO 1



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
 División Académica de Educación y Artes
 Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa



Encuesta de Comprensión Lectora

Objetivo: Identificar las habilidades de comprensión lectora en los alumnos de telesecundaria para diseñar estrategias de intervención que contribuyan al fortalecimiento de las mismas.

Instrucciones: Lee las siguientes afirmaciones y responde de forma honesta. Debes marcar con una equis (X) la casilla que corresponda con tu respuesta.

Edad: _____ **Sexo:** _____

Criterios	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Puedo establecer relaciones entre las ideas principales del texto.				
2. Utilizo el diccionario para buscar las palabras que desconozco de una lectura.				
3. Consigo adquirir conocimientos de un texto que luego puedo aplicar en otras situaciones, lecturas, tareas, etc.				
4. Logro comprender las oraciones del texto.				
5. Puedo reconocer la idea principal entre las oraciones de un párrafo.				
6. Reconozco con facilidad la finalidad principal del texto.				
7. Consigo hacer un resumen que integre las ideas principales del texto.				
8. Logro identificar las ideas principales y secundarias, cuando leo un texto.				
9. Puedo responder correctamente diferentes preguntas del contenido del texto.				
10. Reconozco fácilmente las diferentes partes del texto.				
11. Puedo leer rápidamente sin que esto disminuya mi comprensión del texto.				

12. Puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente.				
13. Consigo aprender nuevos conocimientos que me son útiles para el futuro.				
14. Logro explicar con facilidad las causas, los efectos y los factores que intervienen en una lectura, después de haberla realizado.				
15. Realizo anotaciones o apuntes sobre la lectura, las cuales contribuyen a la comprensión del tema.				
16. Utilizo la paráfrasis para expresar un comentario personal de la lectura.				
17. Empleo la expresión oral para explicar los conocimientos adquiridos del texto o dar mi opinión personal.				
18. Antes de empezar a leer el texto, realizo una lectura rápida o exploratoria.				
19. Elaboro esquemas como mapas conceptuales o cuadros sinópticos, después de la lectura para lograr la comprensión global del texto.				
20. Vuelvo a leer el texto y reflexiono sobre el tema, cuando me es difícil entenderlo.				

Gracias por tu colaboración.

ANEXO 2



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
División Académica de Educación y Artes
Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa



Lectura de comprensión

Objetivo: Identificar las habilidades de comprensión lectora en los alumnos de telesecundaria para diseñar estrategias de intervención que contribuyan al fortalecimiento de las mismas.

Instrucciones: Lee el texto y responde las preguntas.

Edad: _____ **Sexo:** _____

Los marcianos

Aprovechando que la noche es clara, levanta la vista y mira al cielo cuajado de estrellas sobre nuestras cabezas. Una simple ojeada descubre cientos de astros brillando en la oscuridad y si tuviésemos un buen telescopio podríamos ver muchos miles más. Algunos quizá no existan ya: en el tiempo que su luz tarda en llegar hasta nosotros, se habrán apagado para siempre. Mirando por el telescopio distinguimos también unas vagas formas blanquecinas que son otras galaxias, compuestas a su vez por millones y millones de sistemas solares como el nuestro (es decir, una estrella con varios planetas girando a su alrededor). Y más allá debe haber galaxias remotísimas que nunca veremos porque su fulgor no llega hasta aquí, pero que suponemos formadas también de modo parecido a nuestra Vía Láctea. Y aún más allá... bueno, digan lo que digan los astrónomos, la verdad es que nadie sabe qué hay más allá.

Y ahora viene la pregunta, la gran pregunta, la pregunta del millón: ¿Estamos solos en el universo? ¿No habrá en alguno de esos billones de planetas algún tipo de vida inteligente (aunque no sea muy inteligente, aunque sólo sea como la vida humana)? ¿Es posible que no haya otros seres que se nos parezcan un POCO, seres que amen y que odien, que hagan planes para el futuro, que teman a la muerte y que critiquen al gobierno? El cálculo de probabilidades indica que debe haberlos, aunque quizá demasiado lejos como para que nunca nos enteremos de su existencia ni ellos de la nuestra. Si los hay, ¿cómo serán? ¿Qué pensarían de nosotros si nos conocieran? ¿Y qué pensaríamos nosotros de ellos? ¿Y si estuviesen más cerca de lo que creemos y ahora nos estudiaran a distancia para conocernos mejor? ¿y si... y si un día vienen por fin a visitarnos?

Los escritores de ciencia ficción utilizan desde hace mucho su fantasía para imaginar cómo será ese encuentro con los seres de otros planetas. Si llegan a la Tierra, sólo de una cosa podemos estar seguros: su desarrollo tecnológico ha de ser aún más avanzado que el nuestro porque los humanos sólo podemos viajar hasta los astros más próximos en los que no parece haber vida de ninguna clase, de modo que nuestros visitantes vendrán de más lejos. Bien, pongamos que en cuestión de ciencia merecen un sobresaliente. Pero, ¿y lo demás? Los novelistas se han imaginado a los extraterrestres de todos los tamaños y formas posibles: enormes y diminutos, verdes, rojos o amarillos, con tentáculos, con aspecto de insectos, con cara de pez, con un cráneo enorme y calvo (signo de su

despiadada inteligencia), vestidos de blanco y resplandecientes como los ángeles... Arthur G. Clarke, en su novela El final de la infancia, cuenta el caso de un visitante espacial que ayuda a los humanos pero nunca sale de su nave para que le vean: al final nos enteramos de que tiene cuernos, rabo y patas de cabra como el demonio de nuestras leyendas, por lo que ha preferido mantenerse oculto para no asustar.

En general, los seres imaginarios de otros planetas se dividen en dos grandes familias. Una de ellas la forman E.T. y compañía, es decir, los extraterrestres amistosos y bonachones que acaban maltratados por los humanos, quienes, como se sabe, somos bastante brutos. La otra familia es la de los invasores llegados del espacio con las peores intenciones: apoderarse de nuestra vieja Tierra y convertir a los humanos en esclavos. El modelo de esta temible raza extraterrestre son los marcianos de La guerra de los mundos.

Yo diría que esta novela es una de las más emocionantes y angustiosas que nunca se han escrito. Los Marcianos (H. G. Wells hizo que sus conquistadores vinieran de Marte porque en su época se suponía que era el planeta más apto para la vida y los astrónomos creían ver en él unos enormes canales que parecían artificiales) son prácticamente invencibles. Aunque todos los gobiernos se unen para luchar contra ellos, van apoderándose poco a poco de las grandes ciudades y destruyendo a sus defensores. Al final, los humanos nos salvamos gracias a un aliado inesperado: los microbios, contra los cuales los organismos marcianos no tienen protección. Pero, ¡menudo susto! El relato es tan verosímil que una adaptación para la radio provocó el pánico en EE UU: creyeron que estaban siendo invadidos de verdad... Por cierto, ¿hará falta un ataque extraterrestre para que todos los pueblos de la Tierra unamos nuestras fuerzas y vivamos como auténticos hermanos?

FERNANDO SAVATER

1. El autor, en el primer párrafo, se dirige a nosotros, los lectores, y nos invita a algo.
¿A qué?
R: _____

2. ¿En qué dos grandes grupos se pueden dividir los seres imaginarios de otros planetas?
R: _____

3. ¿Cómo es el sistema solar en el que vivimos?
R: _____

4. Menciona una idea principal del texto.
R: _____

5. ¿Por qué se afirma en el texto que, de existir, los seres extraterrestres han de tener un mayor desarrollo tecnológico?

R: _____

6. ¿Cree el autor que hay vida extraterrestre? ¿En qué se basa?

R: _____

7. ¿Te gustaría participar en un taller de comprensión lectora?

a) SI

b) NO

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

ANEXO 3

Lista de cotejo para evaluar la estructura general del proyecto				
Instrucciones: Señala colocando una "X" en el espacio correspondiente, si el proyecto de intervención cuenta o no con los siguiente criterios.				Fecha:
Criterios	Indicadores	Lo presenta	No lo presenta	Observaciones
Adecuación al contexto	El proyecto fue elaborado a partir de un análisis previo de contexto.			
	Identifica la problemática de una manera clara y precisa.			
	El programa responde a las necesidades detectadas durante el diagnóstico.			
Adaptación	La institución educativa está dispuesta a facilitar los recursos para llevar a cabo el proyecto.			
	La organización de horarios en la escuela permite la realización.			
Aceptación	Se integra al Proyecto Escolar de Mejora Continua de la institución.			
Calidad formal del Proyecto	Fortalece por lo menos un ámbito marcado en el Programa de educación básica.			
	Se formularon objetivos y metas a alcanzar.			
	El objetivo general guarda estrecha relación con el problema.			
	Los objetivos están claramente especificados			
	La fundamentación teórica es pertinente y da buen respaldo a la propuesta de intervención.			
	Las actividades planeadas son suficientes y favorecen a los objetivos propuestos.			
	Los tiempos y los espacios para las acciones están bien delimitados.			
	Especifica los materiales para cada actividad.			
Están previstos en el programa los procedimientos de recogida de información y son acordes con el tipo de dato requerido.				

VALORACION DE LOS INDICADORES	NIVEL DE DESEMPEÑO
Quince indicadores demostrados	Muy bien
Catorce o trece indicadores demostrados	Satisfactorio
Doce u once indicadores demostrados	En proceso
Diez o menos indicadores demostrados	Requiere apoyo

ANEXO 4

DIARIO DE TRABAJO

Fase: _____ **fecha:** _____

Sesión : _____

Mi jornada fue:

Exitosa	Buena	Regular	Mala
---------	-------	---------	------

Actividades desarrolladas: _____

Organización del grupo:

Grupal	Individual	Pares	Equipos	Otros _____
--------	------------	-------	---------	-------------

No. de asistentes: _____

En relación a lo planeado	SI	NO	Docente	SI	NO
Se llevó acabo lo planeado.			¿Mi forma de intervenir fue la adecuada?		
Las actividades iniciaron puntualmente.			¿En qué se centró? _____		
El tiempo de las actividades fue el previsto.			¿Ejecuté las actividades planeadas?		
Hubo modificaciones a las actividades o se omitieron algunas.			¿Facilité la información oportunamente a los participantes?		
Se trabajó fuera del aula			¿Favorecí el desarrollo social de los participantes?		
El material fue adecuado y de interés de los participantes.			¿Mis consignas fueron claras y fáciles de aprender?		
			¿Escuché con atención las dudas u opiniones?		
			¿Me sentí segura al momento de impartir el curso-taller?		
			¿Cumplí con el horario previsto?		

Manifestaciones de los alumnos	
¿Se involucraron?	<input type="checkbox"/> Todos <input type="checkbox"/> Algunos <input type="checkbox"/> Muy pocos
¿Se interesaron en las actividades?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
¿Cuál fue su actitud durante la jornada?	<input type="checkbox"/> Participativa <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Sin interés
¿Demostraron confianza para expresar sus dudas?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No

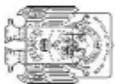
Participantes destacados: _____

Participantes inquietos: _____

¿Qué influyó para avanzar u obstaculizar el trabajo con los objetivos planeados?

¿Qué puedo mejorar para la próxima sesión?

Comentarios a considerar (imprevistos, modificaciones, etc.)



Cuestionario de evaluación para los alumnos

Nos interesa conocer cómo ha sido para ti la experiencia de participar en el **Curso-taller de Comprensión Lectora**.

Marca con una **X** la casilla que refleje mejor tu opinión sobre las siguientes afirmaciones.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Participar en este taller me ha parecido interesante.					
A lo largo de las actividades me senti atento y activo.					
Las estrategias utilizadas motivaron mi participación en el taller.					
La estrategia del cuadrorama me ayudó a comprender mejor el texto.					
Puedo aplicar la estrategia del cuadrorama en otras asignaturas.					
Las actividades desarrolladas mostraron secuencia lógica.					
Los contenidos trabajados a través del cuadrorama te resultaron interesantes.					
Las explicaciones de la maestra me ayudaron a comprender la actividad.					
A lo largo del curso-taller se utilizaron ejercicios y actividades prácticas.					
Durante mis exposiciones me senti seguro.					
Durante las actividades me gustó interactuar con mis compañeros en equipos y de forma grupal.					
Puede cumplir con los materiales solicitados para las actividades.					
El tiempo del curso-taller fue suficiente para las actividades.					
Considero que esta experiencia me va a resultar muy útil en la vida.					



Cuestionario de Autoevaluación para el Instructor

Nos interesa conocer cómo ha sido para ti la experiencia de participar en el **Curso-taller de Comprensión Lectora** como instructor.

Marca con una **X** la casilla que refleje mejor tu opinión sobre las siguientes afirmaciones.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Generé un ambiente de participación en el grupo.					
Usé eficientemente el tiempo.					
Atendí las dudas de los participantes en tiempo y forma.					
Mis explicaciones fueron claras y comprensibles.					
Los recursos audiovisuales contribuyeron para motivar al grupo.					
La duración del curso-taller fue apropiada.					
Los ejercicios prácticos favorecieron el protagonismo del aprendiz.					
Las estrategias empleadas generaron la participación de los alumnos.					
Las actividades desarrolladas mostraron secuencia lógica.					
Las actividades utilizadas propiciaron el aprendizaje de diversos estilos.					
La estrategia del cuadorama contribuyó para potenciar la habilidad de comprensión lectora.					
Las condiciones ambientales (iluminación, espacio, temperatura, etc.) favorecieron el aprendizaje.					
El curso-taller ha generado interés en el alumnado.					
Considero que la intervención a desarrollado la habilidad de comprensión.					

BOCAS SELLADAS

Dicen que toda muerte sorprende siempre. Y la muerte de Iván llegó de forma intempestiva. El niño de tan sólo 10 años de edad se colgó de los tendederos de ropa que se ubican en la azotea de su casa. Su madre Sandra y sus hermanas lo encontraron ahorcado, como un títere frágil. La imagen de los brazos caídos y el cuerpecito suspendido en el aire nunca la olvidará su mamá. Ésa fue la primera vez que murió aquella joven delgada.

El 29 de mayo de 2011 se suicidó el menor en la casa de dos pisos ubicada en el municipio de San Pablo del Monte, Tlaxcala. Los familiares de Iván no lo podían creer. La noticia sacudió a todos porque veían al pequeño como un chico normal que jugaba, acudía a la escuela y era cariñoso con su mamá. Sin embargo, en el colegio tuvo algunos problemas con sus compañeros de clase y su entorno familiar asfixió la mente del estudiante.

Tenía conflictos con al menos tres niños porque a la hora del recreo le quitaban su dinero o simplemente se burlaban de él porque su hermanita menor sufría ataques de epilepsia y retraso mental. De inmediato Sandra fue a la primaria Vicente Guerrero para arreglar esa incómoda situación. La maestra del grupo regañó a los mozalbetes para que dejaran de molestar a Iván. Días después, al enterarse las mamás de la reprimenda hacia sus "niños incómodos", se lanzaron contra Sandra. Insultos y chismes no dejaron de cesar en ese barrio.

Lo último que se sabe de Raúl, padre de Iván es que sigue en Nueva York trabajando desde hace ocho años y por lo menos tres veces al mes se comunica vía telefónica con su mujer y sus hijas.

La mamá de Raúl es una viejecita que vive con su nuera y ahora cuida como puede a sus nietas. Pero ella y Sandra se niegan a hablar y quieren que poco a poco el tiempo cure la

herida en sus corazones. La cobertura mediática de ciertos periódicos y algunas televisoras provocaron que sus bocas sellaran. Clavan en su lengua una frase para Iván: "Todas las noches vienes inalcanzable y triste".

Dos tíos que viven a lado dicen que la tragedia ocurrió a las nueve de la mañana. Escucharon unos gritos desesperados y sólo pudieron observar a Sandra con el pequeño en sus brazos rumbo al centro de salud que está a escasos cinco minutos en automóvil. Don Carlos fue al mini hospital, pero el niño ya no tenía signos vitales, había muerto a causa de asfixia por ahorcamiento.

Las investigaciones de la procuraduría de Tlaxcala indican que el menor se suicidó porque era víctima de *bullying* por parte de sus amigos.

"La madre del hoy occiso mencionó en su declaración ministerial que su hijo Iván de apenas nueve años de edad, era víctima de acoso escolar, cuyo problema podría haberlo orillado a tomar la decisión de quitarse la vida".

Los tíos describen a Iván como un niño tranquilo. A su mamá no le gustaba mucho que estuviera en la calle jugando con sus primos. Dicen que extrañaba a su padre y sufría mucho por su "angelito" -hermana menor- cuando se convulsionaba y tenían que llevarla frecuentemente al hospital.

En la escuela no iba tan bien porque era muy "distráido". No soportaba los comentarios odiosos contra su hermanita, que le quitaran su dinero y otras pertenencias. En casa no encontró un refugio. Al contrario, esas noches de incertidumbre por los ataques epilépticos de la niña y la ausencia de su padre no ayudaban a mejorar su entorno de la familia.

Castillo, Ale del y Castillo Moisés; *Los nadie: historias de violencia en voz de los jóvenes*; pról. De Wilbert Torre. - México: SEP: Grijalbo: Penguin Random House Grupo Editorial, 2015 pág. 77, 78 y 79.- (Libros del Rincón: Biblioteca Escolar).

ANEXO 8

Toma de Lectura
Tercer grado, Educación Secundaria

603 PALABRAS

ACTIVIDAD: Plantee al alumno las siguientes preguntas y espere sus repuestas.
No es necesario que las anote.

- 1.- ¿De qué trata la lectura?¹
- 2.- ¿Qué entiendes como bullying?
- 3.- ¿Cómo era el comportamiento de Iván?
- 4.- ¿Por qué tomó la decisión Iván de quitarse la vida?
- 5.- ¿Qué relación tiene el texto con tu vida?

¹ Si el alumno, en su respuesta, considera las causas y efectos del bullying, caracteriza el comportamiento de Iván, identifica las causas que determinaron para que Iván se quitara la vida y además, señala el proceso de investigación seguido en el caso mencionado; omite las tres preguntas siguientes y plantee por último la pregunta 5.

ANEXO 9

TOMA DE LECTURA

EDUCACIÓN SECUNDARIA

		RÚBRICA				
		A	B	C		
I	La lectura es fluida	3	La lectura es parcialmente fluida	2	No hay fluidez en la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> Lee palabras, frases u oraciones completas con ritmo y claridad. Hace solo las pausas determinadas por signos de puntuación, entre frases, oraciones y párrafos. 		<ul style="list-style-type: none"> Algunas veces lee con ritmo ciertas oraciones o párrafos. Hace pausas solo ante algunos signos de puntuación. 		<ul style="list-style-type: none"> Lee de manera monótona y sin precisión palabras, frases u oraciones. Produce pausas constantes que no corresponden con signos de puntuación. 	
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Imprecisión en la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> Lee correctamente todas las palabras sin cometer ningún error. Lee con exactitud todas las palabras conocidas o desconocidas. Articula sin ninguna dificultad las palabras que constituyen el texto. 		<ul style="list-style-type: none"> Presenta vacilaciones, sustituye, modifica u omite palabras de la lectura. Comete hasta un 5 % de errores al leer palabras conocidas o desconocidas. Tiene dificultades al articular palabras con dos consonantes seguidas y una vocal (trabadas): <i>pla, gra, tri, bla</i>. 		<ul style="list-style-type: none"> Tiene un número considerable de errores: vacilaciones, falsos inicios y/o reformulación del texto. Comete más de 6 % de errores al leer palabras conocidas o desconocidas. No logra articular palabras con sílabas trabadas: <i>trilladas, agreste, blanquear...</i> 	
III	Atención a palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas	2	Sin atención a palabras complejas	1
	<ul style="list-style-type: none"> Lee cuidadosamente las palabras complejas o desconocidas a fin de no equivocarse. Lee palabras complejas o desconocidas sin titubeos. 		<ul style="list-style-type: none"> Se detiene ante algunas palabras complejas o desconocidas y corrige si se equivoca al pronunciarlas. Sustituye palabras complejas o desconocidas por otras similares. 		<ul style="list-style-type: none"> Se equivoca, no corrige y continúa la lectura. Omite leer palabras complejas o desconocidas y continúa la lectura. 	
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer	2	Manejo inadecuado de la voz al leer	1
	<ul style="list-style-type: none"> Da el volumen y entonación apropiados a la lectura. Usa los signos interrogativos o exclamativos para dar la entonación que requiere el texto. Cuida la dicción pronunciando cada término de manera limpia, clara, con la acentuación correcta y sin error. 		<ul style="list-style-type: none"> Da volumen y entonación solo en algunas partes de la lectura. Da entonación solo con algún signo (interrogativos o exclamativos) o lee con expresividad que no se corresponde con los signos. Corrige si comete un error de dicción al leer. 		<ul style="list-style-type: none"> Realiza una lectura monótona con graves problemas de volumen o entonación. No atiende los signos de interrogación o exclamación durante la lectura. Comete errores de dicción al leer: <i>vistes, ábanos, cállersen, nadie</i>, etc. 	
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta una actitud positiva ante el acto de leer. Muestra un dominio de prácticas lectoras. Disfruta de la lectura. 		<ul style="list-style-type: none"> Muestra rasgos de tensión pero que no interfieren con su lectura. Leer no le es fácil, pero puede manejar el momento. 		<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta contrariedad ante la lectura. Presenta gran nerviosismo, lo que interfiere su desempeño lector. Se observa apatía o desinterés por lo que lee. 	
VI	Comprensión general del texto	3	Comprensión parcial del texto	2	Comprensión deficiente del texto	1
	<ul style="list-style-type: none"> Comunica información específica de la lectura. Destaca las ideas principales, personajes y escenarios del texto. Emite su opinión sobre el contenido del texto. 		<ul style="list-style-type: none"> Expone solamente algunos datos generales del texto leído. Menciona algunas ideas, personajes o escenarios del texto. Emite con dificultad su opinión sobre el contenido del texto. 		<ul style="list-style-type: none"> No menciona información contenida en el texto. No relaciona las ideas, personajes y escenarios de lo leído. Relata un contenido ajeno a su lectura. No llega a emitir una opinión sobre el texto leído. 	

ANEXO 10

TOMA DE LECTURA

EDUCACIÓN SECUNDARIA



FICHA DE REGISTRO

Ciclo escolar:	Grado y grupo:	Fecha de aplicación:
----------------	----------------	----------------------

COMPONENTES E INDICADORES

Componente	Indicador	Puntaje	Indicador	Puntaje	Indicador	Puntaje
I	La lectura es fluida	3	La lectura es medianamente fluida	2	No hay fluidez	1
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Falta de precisión en la lectura	1
III	Atención en todas las palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas que corrige	2	Sin atención a palabras complejas	1
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer	2	Manejo inadecuado de la voz al leer	1
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo elevado ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
VI	Comprensión general de la lectura	3	Comprensión parcial de la lectura	2	Comprensión deficiente	1

TABLA DE RESULTADOS

	Nombre del alumno	Resultados por componente						Total alumno	Observaciones
		I	II	III	IV	V	VI		
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									



#	Nombre del alumno	I	II	III	IV	V	VI	Total alumno	Observaciones
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
...									
Total del grupo por componente:		I	II	III	IV	V	VI		

Docentes que aplicaron: _____

ANEXO 11

REGISTRO DE LECTURA	
Fecha	
Título	
Páginas	
Resumen de lo leído	
Citas/Impresiones personales	
Palabras nuevas que agregaré al glosario	

ANEXO 12

Lista de cotejo para evaluar el Cuadrorama			
Instrucciones: Señala colocando una "X" en el espacio correspondiente, si la evidencia cuenta o no con los siguiente criterios.			Fecha:
Indicadores	Lo presenta	No lo presenta	Observaciones
Su trabajo se apega a lo solicitado en las instrucciones.			
Representa cuatro momentos clave de la historia.			
Explica de forma oral o escrita claramente lo que presentó.			
Incorpora elementos creativos a su trabajo			
Su trabajo se encuentra en condiciones de orden y limpieza.			
Entrega en la fecha propuesta.			
Emite juicios personales sobre el texto leído.			
Comprende las ideas implícitas en el texto.			
Da su opinión razonada sobre el texto leído.			

VALORACIÓN DE LOS INDICADORES	NIVEL DE DESEMPEÑO
Nueve indicadores demostrados	Muy bien
Ocho indicadores demostrados	Satisfactorio
Siete o seis indicadores demostrados	En proceso
Cinco o menos indicadores demostrados	Requiere apoyo

ANEXO 13

Rubrica para evaluar el Glosario						
Instrucciones: En la columna en blanco, colocar una "X" dependiendo de la evaluación obtenida por cada aspecto a evaluar.						Fecha:
ASPECTOS A EVALUAR	Sobresaliente (5 puntos)	Avanzado (4 puntos)	Intermedio (3 puntos)	Básico (2 puntos)	No aprobado (1 punto)	
Contenido	Presenta del 90% al total de los términos solicitados	Presenta del 80% al 90% de los términos solicitados	Presenta del 70% al 80% de los términos solicitados	Presenta del 60% al 70% de los términos solicitados	Presenta menos del 60% de los términos solicitados	
Calidad de la definición	La definición es exacta; presenta ejemplos y un análisis del concepto	La definición es exacta y presenta un ejemplo	La definición es exacta y comprensible	La definición no es comprensible	La definición no es exacta ni comprensible	
Capacidad de síntesis	Las definiciones de los conceptos son breves y sustanciosas. No hay exceso de palabras	Las definiciones o explicaciones de los conceptos expresan lo sustancial de éstos, pero se puede ser más sintáctico	Las definiciones son más bien explicaciones que se alejan de lo importante de los conceptos	Las definiciones dejan de serlo y se pierden los datos sustanciales o esenciales de los conceptos	Hay muchas palabras y pocas ideas	
Ortografía	No tiene errores ortográficos, de acentuación o de sintaxis	Tiene muy pocos errores ortográficos, de acentuación o de sintaxis	Tiene varios errores ortográficos, de acentuación o sintaxis	Tiene varios errores ortográficos, de acentuación, pero su sintaxis es pobre.	Tiene demasiados errores de ortografía, acentuación o sintaxis que distraen la lectura.	
Evaluación						
Observaciones						

Ponderación	
Excelente	17-20 puntos.
Bueno	13-16 puntos.
Regular	9-12 puntos.
Insuficiente	4-8 puntos