



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA METACOGNICIÓN

EN NIÑOS DE PRIMARIA BAJA

TESIS

PRESENTADA POR

JOSÉ FERMÍN PUC SARABIA

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN PSICOLOGÍA APLICADA

EN EL ÁREA ESCOLAR

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA DE LOURDES PINTO LORÍA

MÉRIDA, YUCATÁN., MÉXICO

2020

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 922257 durante el periodo agosto de 2018 a julio de 2020 para la realización de mis estudios de Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán, que concluyen con esta tesis.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Tabla de contenido

<i>1. Introducción.....</i>	<i>1</i>
1.1. Planteamiento del problema, justificación y propósitos generales	3
1.2. Marco Teórico/ Referencial	7
1.2.1. Conceptualización de la lectura.	9
1.2.2. Procesos de la comprensión lectora.	11
1.2.3. Estrategias cognitivas.....	13
1.2.4. Estrategias metacognitivas.	14
<i>2. Evaluación diagnóstica del problema o necesidad sentida</i>	<i>16</i>
2.1. Descripción del escenario y participantes	16
2.2. Instrumentos, técnicas y/o estrategias utilizadas.....	19
2.3. Procedimiento	23
2.4. Informe de resultados de la evaluación diagnóstica.....	25
2.4.1. Prueba de los Procesos Lectores (PROLEC)	26
2.4.2. Inventario de Estrategias Metacognitivas (MARSI-R).	29
<i>3. Programa de intervención.....</i>	<i>35</i>
3.1. Fundamentación	35
3.2. Objetivos	37

3.3. Programa de intervención	38
4. Resultados de intervención	41
4.1. Evaluación (Efectos y/o proceso).....	41
5. Discusión y conclusiones	47
Referencias	53
Apéndice A. Cartas descriptivas del programa de comprensión lectora.....	57
Apéndice B. Planeación del programa de comprensión lectora.....	66
Apéndice C. Evaluación de la identificación de letras y procesos léxicos	114
Apéndice D. Evaluación de la identificación de letras y procesos léxicos	115
Apéndice E. Evaluación de los procesos sintácticos	116
Apéndice F. Actividades para desarrollar los procesos léxicos	117
Apéndice G. Más actividades para desarrollar los procesos léxicos	118
Apéndice H. Actividades para desarrollar los procesos sintácticos.....	119
Apéndice I. (1) Estrategia metacognitiva, antes de leer	120
Apéndice J. (2) Estrategia metacognitiva: Durante la lectura, comparo mis hipótesis..	121
Apéndice K. (3) Estrategia metacognitiva: ¿Quiénes son los personajes?	122
Apéndice L. (4) Estrategia metacognitiva: Vocabulario.	123
Apéndice M. (5) Estrategia metacognitiva: Resumen.....	124
Apéndice N. Evaluación de los procesos semánticos y la metacognición	125

<i>Anexo 1. Instrumento: Estrategias Metacognitivas en la Lectura (MARSI-R).....</i>	<i>126</i>
--	------------

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Docente por grado y grupos escolares</i>	16
Tabla 2. <i>Grupo, género y edad de los participantes</i>	26
Tabla 3. <i>Criterios de desempeño de los participantes</i>	26
Tabla 4. <i>Resultados del Preteste de Comprensión Lectora</i>	29
Tabla 5. <i>Datos psicométricos de los participantes con todos los reactivos de la prueba original (MARSI-R)</i>	29
Tabla 6. <i>Análisis discriminatio con la t de student</i>	30
Tabla 7. <i>Datos psicométricos de los participantes (MARSI-R)</i>	31
Tabla 8. <i>Resultados de correlación con la prueba Rho de Spearman</i>	34
Tabla 9. <i>Distribución del tiempo del programa de comprensión lectora</i>	38
Tabla 10. <i>Organización del plan de intervención</i>	40
Tabala 11. <i>Registro de aprovechamiento en el proceso léxico</i>	44
Tabala 12. <i>Registro de aprovechamiento en el proceso Sintáctico</i>	45

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Resultados de la comprensión lectora de niños y niñas de Yucatán.	6
<i>Figura 2.</i> Estrategias involucradas en el desarrollo de la metacognición	15
<i>Figura 3.</i> Estrategias globales	31
<i>Figura 4.</i> Estrategias de resolución de problemas.	32
<i>Figura 5.</i> Estrategias de apoyo	33
<i>Figura 6.</i> Procesos de comprensión lectora	36
<i>Figura 7.</i> La metacognición durante la comprensión lectora	37

1. Introducción

Hoy se sabe que las niñas y niños que cursan la educación básica no comprenden lo que leen, este problema se ha revelado en los distintos informes de organismos internacionales, nacionales y locales encargados de evaluar el desempeño académico. En los países de América Latina esta situación es reportada por la UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). De igual manera, en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el seguimiento que realiza cada año de los logros escolares de los estudiantes mexicanos coincide con la observación de la institución internacional sobre la falta de habilidad de la lectura y la comprensión. Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de los gobiernos de las distintas entidades federativas, en su monitoreo del aprovechamiento de la competencia lectora de los alumnos de las escuelas en los municipios y comisarías en cada ciclo escolar, coinciden con todos los órganos evaluadores que los estudiantes de educación primaria presentan problemas.

Ya que en México 5 de cada 10 niñas y niños que están por terminar la educación básica se sitúan en el nivel uno de comprensión lectora, insuficiente; lo cual implica que no han logrado adquirir los aprendizajes clave de la asignatura de lenguaje y comunicación (PLANEA, 2015). En este sentido, los alumnos únicamente son capaces de seleccionar información sencilla o explícita en textos descriptivos, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente, distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo, y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta.

Estos estudiantes tienen limitaciones para comprender información de diferentes textos, para resumir el contenido que se ubica en diferentes fragmentos de un texto y para realizar inferencias.

Ante tal situación ¿qué hace México al respecto? Entre sus esfuerzos cabe mencionar la labor de difusión del hábito lector a través de ferias internacionales del libro y la lectura que cada año se llevan a cabo en diversos estados de la república mexicana. Asimismo, se puede mencionar que desde la creación en 1995 del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), “se ha coordinado y sistematizado un conjunto de estrategias que contribuyen a la formación de lectores y escritores, tanto dentro como fuera del aula” (SEGEY, 2013, p. 9).

De igual forma, la regionalización del PNLE ha dado lugar a proyectos concretos dirigidos a las entidades federativas del país, bajo la denominación de *Estrategia Estatal para el Fomento de la Lectura y la Escritura*, para desarrollar la competencia lectora en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, no obstante, en el horizonte no se ven cambios alentadores.

Para el caso específico de los estudiantes yucatecos, tanto los informes de resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLNEA), así como el Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán (IDAEPY), que indagan sobre el nivel de dominio de los alumnos en los aprendizajes esperados de las diferentes asignaturas que integran el Plan y Programa de Estudios 2011, refieren que los niños y las niñas que cursan la educación básica tienen problemas de comprensión lectora, porque a pesar de utilizar la lectura y la escritura, tienen dificultades para identificar las ideas principales de un texto escrito de forma autónoma, sobre todo al contrastarlas y analizarlas para obtener un aprendizaje significativo.

Como es posible observar, se han usado instrumentos diferentes para la evaluación de la comprensión lectora, en los que no se han encontrado variaciones significativas ya que los resultados tienden a repetirse, y se advierte que existe un alto porcentaje de alumnos de educación básica que no poseen las herramientas necesarias para comprender lo que leen. Por tal motivo, el objetivo general de esta investigación es incrementar la comprensión lectora habituando el uso de estrategias metacognitivas en los niños y niñas de primaria baja de una escuela pública en el Estado

de Yucatán, que los ayuden a tomar conciencia de sus propios aprendizajes para formarse como lectores competentes.

1.1. Planteamiento del problema, justificación y propósitos generales

Esta propuesta obedece a la realidad académica de muchos niños y niñas de educación básica, que a pesar de “saber leer”, de tener la capacidad para descifrar un código escrito, no consiguen acceder de manera autónoma al conocimiento que plantea frente a ellos los materiales impresos. Esta situación repercute en el bajo rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de español en muchas escuelas públicas urbanas, y es más evidente en el contexto rural. Es importante precisar que la poca habilidad de comprensión lectora impide el aprendizaje de los contenidos de todas las asignaturas que conforman el currículo de la educación básica.

En relación con lo anterior, los Aprendizajes Clave para una Educación Integral (2017) enfatizan que la lectura y la escritura no son habilidades que se aprendan mediante la repetición o ejercitación metodológica. Por lo contrario, su adquisición implica el desarrollo de conocimientos vía la acción, la inmersión de los individuos en el uso del lenguaje escrito, de modo que lo que se aprende no consiste solamente en los sistemas de signos, sino en el hacer social con ellos, lo cual los dota de significado (SEP, 2017). Si entendemos que el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura es un acto que involucra la participación de todos, es alarmante encontrar aulas repletas de estudiantes pasivos y callados, que pocas veces intervienen o reaccionan ante los temas que se leen.

La falta de comprensión lectora se debe, entre otros factores a que los estudiantes no suelen usar estrategias cognitivas que los ayuden a procesar la información contenida en un texto, en otras palabras, son incapaces de filtrar las ideas relevantes de las ideas secundarias, por lo tanto, se les dificulta retener en la memoria de trabajo los conceptos principales, así como ingresar y recuperar información de la memoria a largo plazo, no pueden contrastar sus saberes previos para

experimentar desajustes cognitivos que los lleve a reacomodar sus ideas para conseguir un aprendizaje significativo, es decir, no logran aprender a aprender porque los profesores (as) del sistema de educación pública no cuentan con un entrenamiento para el manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas.

A pesar de que sobran tesis, artículos y libros que desbordan los anaqueles de las bibliotecas y librerías que tratan sobre la comprensión lectora, se considera importante el estudio del tema, debido a que son pocos los que verdaderamente impactan en los estudiantes. En cuanto a educación pública, autores como Cuetos y Rodríguez (2004), refieren que ésta es la que debió beneficiarse más de los avances de la investigación en lectura, no obstante lo anterior, es la que menos ha recibido influencia, ya que son pocos los cambios que se perciben en los métodos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. Por esta razón, actualmente es deseable continuar analizando y llevar a cabo proyectos que coadyuven a mejorar el desempeño lector de los niños y niñas.

En estos centros escolares, la mayoría de las veces equivocadamente se piensa que leer es descodificar, procurando una fluidez, y la comprensión lectora es retener información referente al texto, para que con ella los estudiantes puedan contestar preguntas. Estas formas sesgadas de entender la lectura y la comprensión no han sido efectivas en las evaluaciones internacionales, nacionales y locales, en donde se pide a los alumnos contrastar sus propias ideas con otras y hacer inferencias a partir de la lectura de un texto, es decir, ir más allá de las respuestas literales. Solé (2017) señala que lo que llaman en las escuelas comprensión lectora, únicamente es la evaluación del proceso de la comprensión, pero que no se enseña justamente eso, “el proceso” para alcanzar la comprensión.

Por otro lado, dos de los mayores retos para quienes asumen la tarea de incrementar la comprensión lectora de los estudiantes son, (1) llegar al centro escolar con una propuesta didáctica

que contrarreste el rechazo que suelen tener los niños y las niñas hacia el acervo bibliográfico, y (2) fomentar realmente el gusto por la lectura, para aumentar el número de lectores que leen para aprender a aprender en vez de solo informarse, es decir, sujetos con la capacidad de asimilar, discriminar, procesar y enjuiciar lo que leen.

Para tener un panorama claro de cuál es la dimensión del problema de la comprensión lectora que presenta México, con respecto a otras naciones latinoamericanas, y de los alumnos mexicanos de las diferentes regiones socioculturales del país, así como del caso particular de Yucatán, es fundamental voltear hacia los resultados de las evaluaciones aplicadas por distintos organismos. La prueba aplicada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en su informe 2015 del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), reportó que la mayor parte de la muestra de estudiantes mexicanos que participó en el examen, el 33.1%, que cursaba el tercer grado de educación primaria se ubicó en el nivel uno (insuficiente) de la habilidad de comprensión lectora, seguidamente, el 22.7% en el nivel II (elemental), el 28.3% en el nivel III (bueno), y solo el 16.0% de los alumnos alcanzaron el nivel IV, considerados como lectores competentes.

En contraste, Chile nación latinoamericana con mayores avances en la comprensión lectora, concentró el desempeño de sus estudiantes en los niveles de bueno y excelente, con el 35.7% y el 39.9% respectivamente, los de más exigencia.

De la misma forma, los datos presentados por el gobierno mexicano en un ejercicio comparativo en el 2006, llevado a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) revelaron que en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), el 25% de los educandos estaba en el nivel uno (insuficiente); pero en el 2010 disminuyó al 20%, sin embargo, este logro fue mediocre, ya que en estos mismos años la mayoría de los estudiantes del tercer grado se posicionaron en el nivel II (elemental), es decir, del 56% se pasó a 59%, se registró un aumento

de tres puntos porcentuales. Para el nivel bueno, en ambos años se muestra una tendencia similar, del 17% se pasa a 19%; pero el nivel excelente se estancó, ya que en las dos aplicaciones se mantuvo el 2%, no existió avance.

Algo parecido se informa en la rendición de cuentas 2018 en materia educativa del gobierno yucateco, el Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán (IDAEPY, 2018), mostró la situación de la comprensión lectora de los estudiantes que cursaban alguno de los grados comprendidos entre el tercero y sexto grado de primaria, los datos colocaron al 38.8% de la población entre los niveles inicial y básico, al 39.4% en el nivel medio, y al 21.8% en el nivel considerado de lector avanzado (Ver Figura 1).

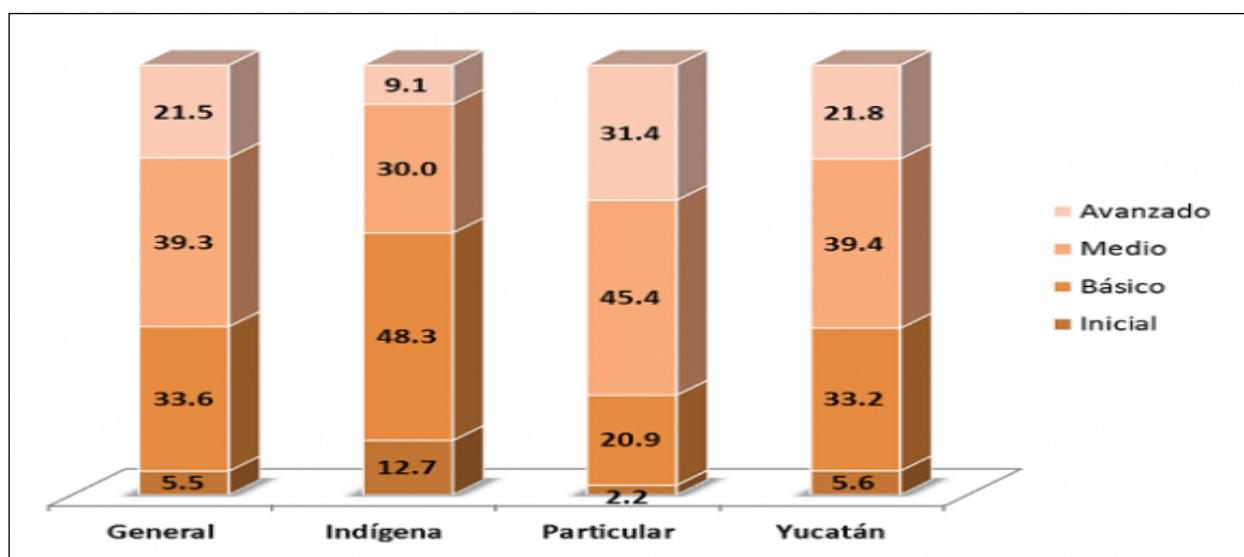


Figura 1. Resultados de la comprensión lectora de niños y niñas de Yucatán de tercero a sexto grado, las tres primeras columnas, de izquierda a derecha, representan los porcentajes del nivel de comprensión lectora en las modalidades general, indígenas y particular. La última columna muestra los logros alcanzados en el tema.

1.2. Marco Teórico/ Referencial

La escasa comprensión lectora en las escuelas públicas de educación básica del país y de los estados, es un problema aún no resuelto; por tal razón, este trabajo de investigación se centra en el análisis de qué significa leer, comprender y cuál es la forma adecuada para desarrollarlas. En este sentido, Solé (2006) comenta que la lectura es la interacción entre lector y texto, en donde el lector participa contribuyendo con un objetivo, conocimientos, sentido, creencias y estrategias, el texto a su vez aporta un contenido, una estructura, un formato y un soporte. De tal interacción, se espera la producción de comprensión lectora, la cual debe entenderse como el aprendizaje autónomo mediante el uso de un material impreso. Con relación a lo anterior, es complicado afirmar en términos absolutos que se logra o no la comprensión en un único momento, puesto que la lectura es un proceso dialéctico, en ella constantemente se contraponen dos visiones del mismo objeto de conocimiento, el significado del contenido, en donde se puede aprender, desaprender y luego en otra situación reaprender, es un continuo ir y venir.

De los elementos que aporta el sujeto en el proceso de la comprensión lectora, destaca el conocimiento previo que tiene del tema, sobre esto Peña (2019) menciona que con lo que sabe puede identificar información en descripciones, resumir, interpretar y argumentar diversos puntos de vista. Por tal motivo, se infiere que, a mayor conocimiento previo, mejor será la comprensión que se obtenga del material que se lee. Igualmente, el concepto de intertexto o cruce de textos del cual nos habla Mendoza (2008) nos proporciona una idea de cómo se va utilizando el conocimiento generado a través de las lecturas hechas con anterioridad para entender otros materiales escritos.

Por otra parte, el sentido que tenga el texto para el lector es clave para favorecer la comprensión lectora, pero también es un factor que puede comprometerla, ya que si el material no emociona y/o no es relevante se pierde la atención. En los trabajos de Calero (2011) y Peña (2019), se ha observado que en los alumnos de educación básica es fundamental la parte afectiva y emocional,

puesto que ayuda a la recuperación de la información, además es el anclaje para lograr inferencias y reflexiones sobre un texto. En este mismo orden de ideas, González (2004) reconoce dos tipos de motivación, (1) la intrínseca y (2) la extrínseca. La primera se refiere a la conducta que se lleva a cabo por sí misma, por la satisfacción que produce aprender o el sentimiento de realización que despierta en el sujeto. La segunda, la extrínseca es la que se experimenta con el fin de conseguir un premio o evitar un castigo del tipo que sean.

De igual manera, la sensación de bienestar y seguridad, que sienten los estudiantes es primordial en todas las tareas que desempeñan; en muchas situaciones, explica Bandura (1999) el grado de motivación, así como los estados afectivos y las conductas personales, se relacionan más con lo que el individuo piensa sobre el ambiente que rodea cierta actividad que con la realidad objetiva. En ese sentido, existen dos constructos que tienen que ver con la autopercepción y con la motivación de los sujetos, por un lado, está el locus de control (LC) que da cuenta de las expectativas que una persona posee respecto de los resultados de sus acciones. Por otro lado, se precisa que la autoeficacia son los pensamientos de una persona relacionados a su capacidad para organizar y llevar a cabo acciones necesarias para lograr determinadas metas (Bandura, 1999). Asimismo, Serna y Brenlla (2014) opinan que ambos, LC y autoeficacia, tienen una estrecha relación con el desempeño académico.

Con respecto a lo anterior, en el enfoque cognitivo el pensamiento reflexivo que el estudiante tiene sobre su propio aprendizaje y el control que ejerce sobre este, tiene un lugar trascendental, ya que es la manera de aprender a aprender.

En otro sentido, Gaskins y Thorne (1999) hacen referencia a las estrategias cognitivas de aprendizaje como las distintas formas en las que el lector tiene para penetrar en el contenido del texto, y son aquellas acciones y procedimientos que se ponen en marcha para que los individuos

adquieran, retengan y recuerden diferentes clases de conocimientos que los ayude a conseguir una meta.

Llevar a cabo de manera habitual las estrategias cognitivas, así como hacerlas consciente, ofrecen al lector información sobre el avance hacia sus metas, es decir, fomentan el pensamiento metacognitivo. El cual implica administrar el conocimiento usando la planificación, la supervisión del progreso de la tarea y evaluando las habilidades que aplicamos para obtener comprensión lectora. Autores como Baker y Carter (2009) coinciden que la metacognición debe entenderse como la cognición sobre la cognición, el pensamiento sobre el pensamiento, el cual es un tipo de conocimiento que permite al sujeto controlar su aprendizaje a través de la misma actividad cognitiva. Subrayan que la metacognición ayuda al lector a intervenir en su proceso de aprendizaje eligiendo las estrategias apropiadas y evaluándolas con otras.

1.2.1. Conceptualización de la lectura. Leer es una tarea que comúnmente se relaciona con dos actividades fundamentales, (1) la decodificación y (2) la comprensión. La primera tiene que ver con el entrenamiento para verbalizar el texto. Esta habilidad se consigue con diferentes métodos, los más usados en las escuelas son: (a) el silábico, (b) el fonético y (c) el global. En el silábico, se entrena al estudiante a identificar las vocales, seguidamente se enseñan las consonantes del alfabeto; se continua con la combinación de las vocales y las consonantes para formar sílabas, posteriormente cuando se han aprendido cierta cantidad de sílabas, se procede a unir sílabas para formar palabras y luego oraciones sencillas.

Con el fonético, se enseñan las vocales enfatizando sus sonidos y relacionándolas con imágenes de objetos que ayuden al educando a recordarlas, las consonantes se aprenden de igual manera, la letra junto con su sonido, se prosigue uniendo ambas para construir sílabas, después con las sílabas se arman palabras, luego cuando ya se conocen varias palabras se escriben oraciones.

Por otro lado, en el global se inicia practicando la percepción, la memoria, así como la discriminación visual del niño, presentándole diversas imágenes que reconozca de su contexto inmediato, esto sirve para ampliar su vocabulario, enseguida se pasa al reconocimiento y comprensión del significado de las palabras en oraciones escritas con apoyo de ilustraciones, asimismo se trabaja con el reconocimiento de sílabas para comprender que las palabras están compuestas por estas.

Estos métodos de lecto-escritura coadyuvan a la adquisición de la conciencia fonológica, con respecto a esto, Espejel y Pinto (2018) mencionan que la “verdadera lectura” debe comenzar fonológicamente, este concepto hace referencia a ser consciente de las unidades en las que se divide el habla del discurso, que es el segundo prerequisite importante para el aprendizaje de la lectura, ya que el primero tiene que ver con la psicomotricidad. En ese sentido, la lectura en su fase inicial es importante debido que el dominio de la descodificación permitirá al lector concentrarse en el contexto, la expresión y en la comprensión.

En cuanto la comprensión lectora, es considerada como la capacidad de aprender a través del texto que se lee, asimismo, se ha observado que entre los lectores es posible distinguir diferentes niveles; González (2004) considera cuatro estadios intermedios y los caracteriza en contraposiciones graduales:

- 1) Descodificación vs. Extraer significado. En la etapa inicial se piensa en la lectura como el proceso de verbalización del texto, de grafías a palabras habladas; pero en realidad lo que se debe considerar como lectura es la capacidad para extraer el significado tanto explícito como implícito del texto.

- 2) Aprender a leer vs. Leer para aprender. La primera idea da cuenta de todas las acciones que se ponen en práctica para procesar el texto, con la finalidad de mejorar la habilidad de verbalización

del material. En contraste, leer para aprender incluye otras situaciones en la que el texto se procesa con el objetivo de conseguir conocimientos sobre el tema que trata el texto.

3) Comprensión completa vs. Incompleta. En la completa se identifican tres tareas separadas e interdependientes: activar el conocimiento previo, encontrar la organización subyacente y modificar el esquema mental para acomodar la nueva información. En cambio, en la comprensión parcial ocurren sólo una o dos de las tareas mencionadas.

4) Comprensión superficial vs. Profunda. Entre estos niveles, la superficial tiene como objetivo adquirir una información mínima del texto, demanda del lector poco esfuerzo y un procesamiento automático. A diferencia, en la comprensión profunda se extrae del texto la máxima información y requiere un procesamiento más lento, sistemático y controlado.

1.2.2. Procesos de la comprensión lectora. Desde la perspectiva cognitivista, la comprensión lectora es una actividad compleja, algunos investigadores, entre los que destacan Esquivel (2011), Cuetos (1996) y González (2004) concuerdan en la importancia de cuatro procesos: (1) *Los movimientos oculares*, son una parte esencial para procesar la información, ya que es una vía de acceso del mensaje escrito. (2) *El procesamiento léxico*, suele conceptualizarse como la manera en que el lector acumula la suficiente información que le permite procesar y aprender un repertorio de significados de palabras.

Ciertos autores exponen que inicia con la alfabetización informal que el niño experimenta cotidianamente en su contexto inmediato, su hogar y la comunidad, puesto que los infantes desde muy pequeños tienen acercamiento con la cultura escrita por medio de representaciones gráficas, ya que son capaces de identificar etiquetas de productos y carteles, es decir, consiguen descodificar logotipos (Cassany, 2012).

A esto Bayona (2009) lo considera como una situación de aprendizaje que favorece la adquisición del sistema de escritura que se tendrá más adelante en el ambiente formal escolar. Esta

misma fase de la comprensión lectora se explica de manera didáctica a través de la analogía del diccionario o archivo mental con información sobre palabras, este depósito subjetivo de palabras se va nutriendo por diferentes fuentes con las que el lector interactúa. A diferencia del diccionario, el libro físico, que consultamos cuando desconocemos ciertas palabras, el léxico contiene la representación del concepto relacionado con la palabra, así como su significado o significados. Así mismo, otros aspectos de este archivo mental es que los conceptos no se ordenan como en el diccionario, en orden alfabético, sino de muchas maneras al mismo tiempo, ya que puede estar organizado por la frecuencia en que se usan las palabras, por su significado y su número de sílabas.

También cabe mencionar que no se consulta cuando se desconoce una palabra, el archivo léxico se revisa continuamente.

En otro sentido, (3) en *el procesamiento sintáctico*, para poder acceder al mensaje escrito no basta con recuperar el significado o significados de la palabra del almacén léxico; sino que es necesario llevar a cabo un análisis sintáctico, esto exige por parte del lector identificar las distintas partes de la oración, los tipos de palabras (sustantivos, verbos y adjetivos), sus funciones (artículos, núcleo, modificadores), los prefijos y los sufijos, la pronunciación, así como los signos de puntuación (Hunt y Ellis, 2007). Por tal motivo, la habilidad de la comprensión lectora exige reconocer que las palabras se agrupan en estructuras gramaticales, las oraciones, y sus distintas partes. Para reconocer y comprender el significado de un texto escrito se tiene que entender las claves sintácticas o gramaticales.

Finalmente, (4) en el *Procesamiento semántico*, la comprensión es el resultado del proceso psicológico mediante el cual se descubre las relaciones conceptuales entre los componentes de una frase, y se elabora una representación mental, también es importante mencionar que en el procesamiento semántico el lector se encarga de completar, mejor dicho, de llenar los espacios vacíos que se presentan en el esquema mental. En otras palabras, el proceso semántico se refiere a

la integración de las ideas principales de un texto; en esta situación, se involucran tres subprocesos:

a) extracción de significados del texto, b) integración de la nueva información en la memoria y, c) la construcción de inferencia (Cuetos y Rodríguez, 2004).

1.2.3. Estrategias cognitivas. La psicología cognitiva se ha interesado por entender cuáles son los mecanismos que utilizamos los seres humanos para procesar, almacenar, organizar y regular la información que obtenemos. Los estudios sobre la comprensión, bajo el enfoque cognitivo coinciden que, para aprender de un texto escrito, los lectores utilizan distintas estrategias cognitivas tales como: (1) la activación de ideas previas, (2) autocuestionarse, (3) parafrasear, (4) resumir, (5) releer determinadas partes complicadas de un texto para comprenderlo mejor, (6) hacer inferencias, (7) identificar información relevante y, (8) dialogar con otros lectores. En ese sentido, las estrategias cognitivas se definen como operaciones mentales o procedimientos que realiza un estudiante para obtener conocimiento del material escrito (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Estas estrategias, observa Solé (2006) se presentan en las tres fases de la lectura, antes, durante y después de leer un texto.

Ciertamente, los educandos para aprender a través del texto escrito utilizando de manera consciente una serie de competencias cognitivas, afectivas, de interacción e integración social. Para ser un lector competente es necesario contar con estrategias que permitan penetrar en las ideas que expresa el autor del material impreso. Se entiende que el uso adecuado de las habilidades que dan acceso a la comprensión se va perfeccionando a lo largo del tiempo, es decir, el lector experto se va formando a medida que sabe usar una estrategia e incorporar otras progresivamente, para poder conocer claramente la idea que pretende transmitir el acervo con el cual interactúa.

La comprensión lectora requiere que el lector tenga una idea general de lo que va a leer, formule, compare, confirme, descarte y construyan nuevas hipótesis sobre el texto, además debe considerar de principio a fin mientras escudriña el documento, establecer un diálogo permanente con el autor,

ya que por medio de las respuestas el lector puede juzgar si es suficiente o no lo que ha aprendido, y considerar ampliar su búsqueda de respuesta en otras fuentes.

1.2.4. Estrategias metacognitivas. La metacognición es un pensamiento de orden superior, y un proceso consciente que permite a los sujetos planear, elegir estrategias, recursos, ejecutar y monitorear las acciones previstas para llevar a cabo una tarea. Además, incluye la depuración e implementación de acciones nuevas en caso de no conseguir en un primer momento el objetivo trazado, por tal razón, se considera como el pensamiento que replantea, reelabora, reorganiza y reorienta el rumbo previamente establecido. De igual manera, se asume como el conocimiento sobre el conocimiento, o el pensamiento sobre el pensamiento (Flavell, 1979; Becker y Carter, 1985). Según Jaramillo (2012) y Huertas (2014) es un pensamiento complejo porque implica la ejecución de un doble proceso mental, por un lado, (1) el conocimiento metacognición, el cual implica *saber sobre, saber cómo, cuándo y por qué* del conocimiento y, por el otro, (2) la regulación metacognitiva, que provee la planeación, supervisión y evaluación del propio conocimiento. En pocas palabras, el conocimiento y la regulación metacognitiva son las dos caras de un mismo proceso.

A final de cuentas, la comprensión lectora es el producto de dos procesos que se relacionan, al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2002) explican que lo cognitivo y lo metacognitivo, mediados por la reflexión, son procesos que interactúan, ya que en el acto de leer se utilizan para alcanzar la meta, acceder al contenido del texto, y proporcionar la información del progreso de la comprensión. En conclusión, el sujeto al llevar a cabo la supervisión consciente (autorregulación) de las estrategias cognitivas mediante el uso de las estrategias metacognitivas, es a lo que se denomina metacognición en la lectura (Ver Figura 2).

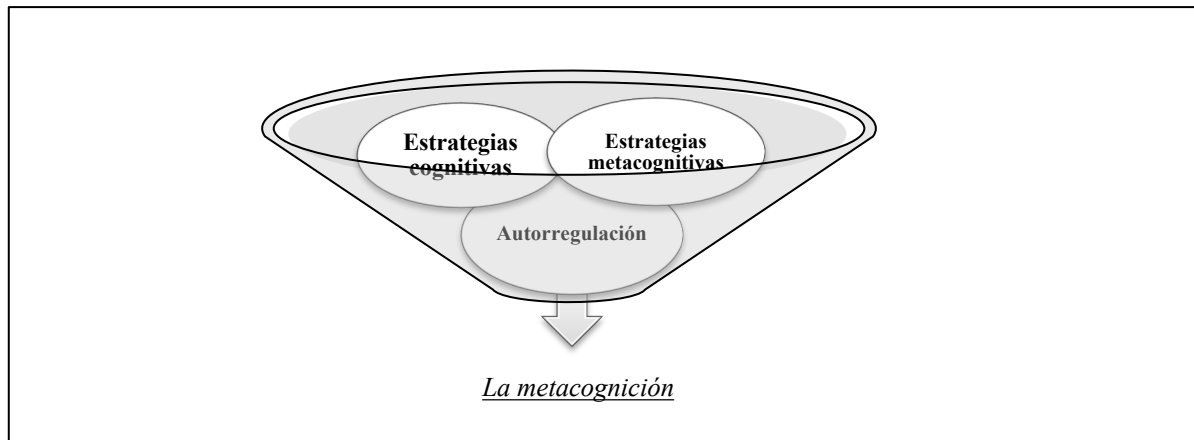


Figura 2. Las estrategias cognitivas a medida que se utilizan se van haciendo conscientes, y pasan a ser parte de las estrategias metacognitivas, asimismo, la autorregulación es un reflejo del pensamiento metacognitivo, esta ayuda a orientar los esfuerzos hacia el objetivo del lector. Elaborada en base a Calero (2011), Baker y Carter (2009).

2. Evaluación diagnóstica del problema o necesidad sentida

2.1. Descripción del escenario y participantes

La localidad es una comisaría del municipio de Mérida, se sitúa a ocho kilómetros al noroeste de la ciudad, y es una zona conurbana de la capital del Estado de Yucatán, cuenta con toda la infraestructura y los servicios públicos urbanos. El último censo de población y vivienda estimó que residen un total de 5,880 habitantes, así mismo, se reporta un grado medio de marginación y un grado muy bajo de rezago social (INEGI, 2010). La mayoría de las personas económicamente activas se insertan en actividades del sector de servicios, y ganan entre dos y tres salarios mínimos por una jornada de trabajo de 35 a 48 horas durante la semana (Ayuntamiento de Mérida, 2015).

La práctica de campo se realizó en un centro escolar de esta comisaría. La escuela es una primaria pública, urbana y financiada con recursos del gobierno federal; labora en el turno vespertino y cuenta con una matrícula de 226 alumnos inscritos en el presente ciclo escolar 2019-2020. El plantel es de organización completa, es decir, tiene la capacidad de cubrir los seis grados escolares de la educación primaria. Los grupos se distribuyen de la siguiente manera (Ver Tabla1).

Tabla 1. *Docentes por grado y grupos escolares*

Primaria baja				
Docentes por grado	Grado	Niños	Niñas	Matrícula escolar
1	1º A	15	8	23
1	1º B	13	9	22
1	2ºA	13	12	25
1	2ºB	15	9	24
1	3ºA	13	17	30
Total	5	71	55	124
Primaria alta				
Docentes por grado	Grado	Niños	Niñas	Matrícula escolar
1	4ºA	15	13	28
1	5ºA	16	19	35
1	6ºA	21	18	39
Total	3	52	50	102

Los salones de la escuela están en buen estado, acondicionados con el mobiliario completo y adecuado para los alumnos que albergan durante la jornada escolar. El personal del centro educativo está compuesto por un director y ocho docentes frente a grupo, además están adscritos como personal de apoyo: a) una maestra de educación especial (USAER), b) dos maestras de inglés, c) una maestra de educación artística, d) tres maestros de educación física, así como, e) dos intendentes. La escuela cuenta con todos los servicios básicos, agua potable, luz, electricidad, ventilación, drenaje y acceso a internet.

Considerando las características socioeconómicas de los niños y niñas que asisten al centro escolar, el gobierno municipal de Mérida, ha incluido a la escuela en el programa de construcción de comedores escolares, financiado por el fondo federal para la infraestructura social municipal (Ramo 33), para procurarles alimentos nutritivos y fomentar buenos hábitos alimenticios, ya que la comunidad escolar está compuesta en su mayoría por alumnos de escasos recursos económicos y de familias desintegradas.

Las situaciones señaladas arriba han propiciado que las mujeres cumplan un doble rol en sus hogares, de jefas de familia y de proveedoras. En México, culturalmente a los hombres se les ha considerado como los únicos responsables de llevar el sustento económico y se les ha eximido de participar en la educación de los hijos en casa, esta postura machista poco ha cambiado en los contextos urbanos y persiste aún más entre las familias de zonas rurales. Actualmente nuestro país transita en la llamada “cuarta transformación social y cultural”, en la que los políticos siguen advirtiendo la existencia de una paridad de género; sin embargo, es mínima la percepción que se tiene de la aplicación de las leyes que protegen a las mujeres, y peor aún, en el esfuerzo para fomentar la equidad de género en la sociedad, ya que los hombres no se han involucrado con el mismo entusiasmo en las actividades que antes eran exclusivas para las mujeres.

Por el contrario, las mujeres debido a la crisis económica que enfrentan en sus hogares, se han visto en la necesidad de insertarse en diversas actividades del mercado laboral para ayudar a completar el gasto familiar, ellas son más, las que han asumido la corresponsabilidad que debiera existir en una sociedad igualitaria, puesto que hoy en día, se les puede ver desempeñándose en diferentes actividades económicas con sueldos muchas veces inferiores a los de sus colegas varones, así como en su labor de madres de familia, encargándose del quehacer en el hogar.

Conviene subrayar, que el tiempo que las mujeres invierten fuera de sus hogares y por la falta de compromiso de los hombres en el cuidado de los niños, han provocado descuidos en la educación de los infantes, puesto que en la ausencia de los padres y madres, son atendidos por alguna vecina de confianza o por las abuelas, quienes únicamente se encargan de la alimentación de los pequeños y omiten otros aspectos importantes de sus vidas, y cuando estos pueden valerse por sí mismos, se quedan solos en casa, complicando más su desarrollo socioemocional y escolar, entre otros.

En cuando a esto, vale la pena comentar que varios padres y madres de familia reportan que al llegar del trabajo muchas veces no encuentran a los niños (as) en sus hogares, y tienen que salir a buscarlos a los parques públicos y calles cada vez más alejadas de sus domicilios, en donde siempre están reunidos con otros infantes de su edad e incluso mayores, así mismo narran que al cuestionarlos por el incumplimiento de sus deberes se molestan, en las discusiones los menores usan un lenguaje irrespetuoso para alegar que los quehaceres de la casa no son sus responsabilidades, y les recriminan a sus tutores por haberlos interrumpido en sus juegos y pláticas con sus amistades.

Evidentemente varios padres y madres han perdido el control de la situación, así como desafortunadamente han fomentado una mala relación entre sus hijos e hijas, la cual también se ve reflejada al exterior del hogar en el incremento de los embarazos no deseados en las adolescentes,

de igual manera, en los problemas de drogadicción, alcoholismo y vandalismo juvenil que reportan las autoridades de la comunidad. En consecuencia, ciertos tutores de niños, niñas y adolescentes acertadamente han recurrido a solicitar orientación a las instituciones a su disposición, por ejemplo, la asociación civil “Educate Yucatán” a intervenido exitosamente en algunas familias, proporcionándoles apoyos económicos, asesorías escolares y atención psicológica, esta última ha contribuido a restablecer la sana convivencia en el interior de sus hogares, y ha promovido entre las niñas (os) a tomar buenas decisiones respecto a su vida familiar, personal y académico.

En otro sentido, la selección de la población considerada para el presente trabajo de investigación obedeció a un muestreo no probabilístico, debido a que el grado y grupo escolar, fue asignado por el director de la escuela primaria. De manera que, los instrumentos para evaluar la comprensión lectora y la metacognición se aplicaron en el tercer grado, compuesto por 30 alumnos, de los cuales el 56.6% son de género femenino y el 43.3% masculino, con edades de entre 8 y 10 años.

2.2. Instrumentos, técnicas y/o estrategias utilizadas

Los instrumentos utilizados en este trabajo fueron:

La prueba de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria (PROLEC), de Cuetos, Rodriguez, y Ruano (2004). Es una evaluación estandarizada y diseñada en España. Cuenta con un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.92. Esto quiere decir, que posee una muy alta confiabilidad. Por tal motivo, se decidió utilizarla conservando su formato original. Sin embargo, al revisar su contenido detalladamente se resolvió cambiar ciertas palabras del español ibérico por sus sinónimos en el español mexicano. La prueba está organizada en cuatro bloques correspondientes a los cuatro procesos que intervienen en la comprensión lectora: (a) identificación de letras, (b) procesos léxicos, (c) procesos sintácticos, y (d) procesos semánticos.

Identificación de letras, consta de dos subpruebas: 1) Nombre o sonido de las letras, 2) Igual-diferente en palabras y pseudopalabras (palabras inventadas). La primera tiene como objetivo comprobar si el niño conoce todas las grafías del alfabeto o desconoce alguna de ellas. En esta tarea el estudiante nombra y/o produce el sonido de la letra que se le muestra. La segunda, averigua la capacidad que tiene el sujeto para segmentar e identificar las letras que componen cada palabra, así como emparejarlas con el sonido que les corresponde. El ejercicio consiste en presentar una lista de pares de palabras y pseudopalabras, en cada situación el alumno tendrá que leer para indicar si son iguales o diferentes.

Es preciso enfatizar, que los pares de palabras y pseudopalabras difieren en una letra, por ejemplo, (terpo-tespo), lo que obliga al niño a transformar la letra en el sonido, de tal manera, que permite probar en un sentido estricto que el evaluado está leyendo. Las puntuaciones de cada subprueba van del 0 a 20.

Procesos léxicos, este apartado tiene dos subpruebas: 1) Lectura de palabras, 2) Lectura de pseudopalabras. Ambas listas contienen palabras con diferentes grados de complejidad y estructuras silábicas, las formadas por consonante-consonante-vocal (CCV), vocal-consonante (VC), consonante-vocal-consonante (CVC), consonante-vocal-vocal (CVV), consonante-consonante-vocal-consonante (CCVC), y consonante-vocal-vocal-consonante (CVVC). Por medio de la lectura de estas listas, se busca identificar cuál es la vía de acceso al significado de la palabra escrita utilizada por el estudiante. Por consiguiente, si muestra una buena ejecución en las palabras, pero comete demasiados errores en las pseudopalabras, significaría que su lectura se basa en la ruta léxica, e indicaría que no tiene bien adquirida las reglas de conversión grafema-fonema. Por el contrario, si tiene errores similares en ambas, usa la vía fonológica. Las puntuaciones de cada subprueba van de 0 a 30.

Procesos sintácticos, esta sección se compone de dos subpruebas: 1) estructuras gramaticales, 2) signos de puntuación. Por un lado, se pretende comprobar la capacidad del estudiante para identificar el papel que desempeñan las palabras (sujeto, verbo y objeto directo) dentro de una oración. Por el otro lado, se verifica el uso de las pausas y entonaciones que indican los signos de puntuación en la lectura de textos. Sus puntajes van de 0 a 16, y de 0 a 10 respectivamente.

Procesos semánticos, en este bloque se usan dos subpruebas: 1) Comprensión de oraciones, en ella se observa la capacidad que tiene el estudiante de seguir instrucciones, en forma oral y escrita, para extraer el significado de oraciones sencillas. Finalmente, 2) Comprensión de textos, verifica si el lector ha desarrollado la competencia de extraer e integrar, el significado del contenido de textos narrativos y expositivos, a sus conocimientos, por medio de preguntas de respuestas literales y las que implican realizar inferencias. Los puntajes de cada subprueba van de 0 a 12, y de 0 a 16.

En cuanto a la aplicación del instrumento, las normas generales indican que la evaluación es individual, y el aplicador, es quien se encarga de anotar en la hoja de registro las respuestas del estudiante. Los reactivos se califican con “0 y 1”. En donde “0”, significa respuesta incorrecta. El “1” indica que contestó correctamente. Las calificaciones de cada subprueba se obtienen restando a la media (M) la desviación típica (DT), en ese sentido, las normas interpretativas explican que cuando un estudiante está dos o más desviaciones típicas por debajo de la media, presenta dificultad en la comprensión lectora. Los casos dudosos se ubican entre uno y dos desviaciones típicas por debajo.

En relación con los resultados de cada lector, es conveniente subrayar, que el objetivo del PROLEC, no es calificarlos como buenos o malos, sino detectar problemas en la lectura para tomar decisiones instruccionales que ayuden a mejorar su habilidad.

Inventario de Estrategias Metacognitivas (MARSI-R), de Mokhtari y Sheorey (2002). Esta prueba fue diseñada para estudiantes de educación básica, y tiene como objetivo evaluar la

conciencia metacognitiva de los lectores y su percepción de las estrategias mientras leen materiales escolares. Se obtuvo de dos traducciones al español, una de ellas realizada por Calero (2011) y la segunda por la Universidad Nacional de la Plata (2003), sin embargo, la versión aplicada al grupo experimental se adaptó al contexto regional para hacerla más clara. La escala es tipo Likert, con cinco opciones de respuestas: (1) nunca lo hago, (2) lo hago muy pocas veces, (3) a veces lo hago, (4) casi siempre lo hago, y (5) siempre lo hago. La prueba consta de 15 reactivos agrupados en tres factores: (a) *estrategias globales*, se orientan hacia el análisis global de la lectura, ayudan a entender cuál es el propósito general del texto y en la elaboración de predicciones; (b) *las estrategias de resolución de problemas* hacen referencia a las acciones que se toman cuando el texto se torna difícil de entender, y proporcionan a los lectores planes a seguir para completar la lectura del texto; (c) *estrategias de apoyo*, aluden a la utilización de materiales externos a la lectura que ayudan al estudiante a comprender el texto.

El promedio de desempeño para cada factor se obtiene sumando los números asignados por el estudiante a cada reactivo y dividiendo entre 5, el cual es el número de ítems que componen cada estrategia. Para el puntaje promedio total, se suman los puntajes de los tres factores y se divide entre 15, el total de ítems que componen la prueba. Asimismo, el promedio se interpreta de la siguiente manera: nivel alto (promedio 3.5 o mayor); nivel medio (3.4 - 2.5), y el nivel bajo (2.4 o menos).

Los autores del instrumento original, durante el proceso de validación de la prueba encontraron que el puntaje alfa de Cronbach de confiabilidad de toda la escala fue de 0.85, este valor es muy alto, lo que significa que el instrumento es confiable (Jaramillo y Osses, 2012). Asimismo, los valores alfa para las estrategias *globales de lectura*, *de resolución de problemas*, y *de apoyo*, fueron 0.70, 0.69 y 0.74, respectivamente. Mokhtari y Sheorey (2002) consideran que “estos estimados

relativamente bajos de la consistencia interna de confiabilidad de los tres factores, son en parte dadas al número pequeño de los ítems, cinco reactivos para cada uno” (2002, p. 230).

En otro sentido, este trabajo de investigación eligió la escala MARSÍ-R debido a su confiabilidad, a la facilidad de llenado, al adecuado número de ítems, y a su redacción clara y concisa. Tomando en cuenta las características mencionadas creemos que su aplicación será bastante fácil, puesto que la complejidad de la prueba, también se ajusta al grado educativo y al nivel de desarrollo que presentan los alumnos de la muestra.

Listas de cotejo para la evaluación de los procesos léxicos y sintácticos. Mediante ellas se pudo valorar el nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos. De igual manera, estos instrumentos permitieron tanto al profesor como al psicólogo escolar identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad que se necesitaron mejorar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las listas de cotejo solamente aportaron una valoración cualitativa. La utilizada para calificar los procesos léxicos constó de 12 reactivos, y para el caso de los procesos sintácticos de 6; asimismo, ambas establecieron el desempeño de los estudiantes de la siguiente manera: (1) No lo logra, (2) Lo logra con ayuda, (3) Lo logra, y (4) Lo logra con facilidad (Ver Anexos 1, 2 y 3).

2.3. Procedimiento

Esta investigación tiene un enfoque aplicado y es un estudio de campo, debido a que se llevó a cabo en el contexto de los participantes; se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño cuasiexperimental, de pretest y posttest con un solo grupo. Por lo que, primeramente se procedió a diagnosticar (pretest) la comprensión lectora y el nivel de metacognición de los estudiantes, usando la Prueba de los Procesos Lectores (PROLEC) de Cuetos, Rodríguez y Ruano (2004), así como el Inventario de Estrategias Metacognitivas en la Lectura (MARSÍ-R) de Mokhtari y Sheorey (2002). Una vez concluida la intervención educativa, se volvió a evaluar (posttest) las variables

dependientes con los mismos instrumentos, con la intención de contrastar los resultados del grupo y determinar la efectividad de las estrategias de intervención.

En cuanto al acceso al escenario y a los participantes, se procedió de la siguiente manera: se contactó vía telefónica al director del centro escolar en donde se pretendía realizar el estudio. Este primer acercamiento permitió pactar la fecha, así como la hora para una entrevista formal en donde se darían los detalles del proyecto, tales como, el objetivo de la investigación, el tiempo requerido para cada etapa, y los beneficios que obtendrían los participantes. Durante la reunión formal, el director se mostró interesado en que se llevara a cabo en la escuela el trabajo de intervención psicopedagógica, y expresó estar de acuerdo con el propósito que se planteaba alcanzar con el proyecto, sin embargo, manifestó que antes de otorgar cualquier permiso necesitaba realizar una junta informativa con los docentes para conocer qué opinaban sobre el asunto y si tenían razones para negarse a participar. Por lo cual, se programó una segunda reunión para conocer la decisión definitiva de la solicitud.

Tras una semana de espera, se acudió a la escuela para escuchar la resolución tomada por el director y el consejo técnico escolar, la respuesta fue positiva. Se otorgó el acceso a las instalaciones de la escuela, además se nos informó que en el “3° A” se perciben ciertos problemas de comprensión lectora, por tal motivo, el director recomendó atender esta necesidad. Enseguida se estableció contacto con el responsable del grupo, quien manifestó estar de acuerdo con los requerimientos del proyecto, y se comprometió en apoyar con los preparativos para iniciar con el diagnóstico.

La primera actividad llevada a cabo en el centro escolar con relación al proyecto fue una junta informativa con los padres y madres de familia, convocada y respaldada por el docente, en ella se abordó el objetivo del estudio y se les planteó la importancia de su participación, así como cada una de las fases del plan de trabajo que se pretendía realizar, además se les entregó y leyó una carta

de consentimiento informado. El documento señalaba enfáticamente que la participación de sus hijos (as) era de forma voluntaria y que se tomaban todas las precauciones en cuanto a la privacidad y uso de los datos de los involucrados, asimismo, se les hizo saber que de ninguna manera contraían obligación alguna al firmar la carta, y que quedaban en total libertad de dejar de colaborar en el trabajo de investigación en el momento que así lo decidieran.

De igual manera, se acordó compartir el resultado final del estudio con cada uno de los participantes que lo solicitara.

Después de establecer acuerdos con la escuela, contar con la aprobación de los padres y madres de familia, se presentó al docente del grupo un cronograma que establecía fechas, actividades, y al responsable de coordinar las acciones, entre las tareas destacaban: a) observar las características del grupo, b) la revisión de los instrumentos de evaluación, y c) evaluación de la comprensión lectora y la metacognición del grupo.

Debido a las características de la escala de los Procesos Lectores, su aplicación se llevó a cabo de manera individual, y requirió dos sesiones de 30 minutos por alumno para completarla.

Por otro lado, después de comprobar la confiabilidad de la prueba MARSÍ-R, se procedió evaluar a los estudiantes de la muestra experimental con dicho instrumento. La aplicación se realizó de manera grupal en una sesión de 20 minutos.

2.4. Informe de resultados de la evaluación diagnóstica

En este apartado se expone el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la ejecución de los instrumentos para evaluar la comprensión lectora (PROLEC) y la consciencia metacognitiva de los lectores (MARSÍ-R). La aplicación de ambas evaluaciones se llevó a cabo con 30 estudiantes de tercer grado de educación primaria, de los cuales el 56.6% son de género femenino y el 43.3% masculino, con edades de entre 8 y 10 años. La edad media fue de 8 años (Ver tabla 2).

Tabla 2. *Grupo, género y edad de los participantes.*

Grupo	Número de participantes	Género	Media de edad
3ºA	17	Femenino	8 años
	13	Masculino	8 años
Total de participantes	30		

2.4.1. Prueba de los Procesos Lectores (PROLEC). En el análisis de los datos se encontró que el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach fue de 0.95, el cual es considerado como un puntaje muy alto (Jaramillo y Osses, 2012), y es un indicativo de que la prueba cuenta con una fiabilidad casi perfecta.

El desempeño de cada participante en los cuatro procesos que intervienen en la comprensión lectora, (1) *Identificación de letras*, (2) *procesos léxicos*, (3) *procesos sintácticos*, y (4) *procesos semánticos*, se obtuvo restando a la media (M) la desviación típica (DT), (M-DT), y se dio por entendido que si la diferencia es de dos o más desviaciones típicas por debajo de la media, el estudiante presenta dificultad en la comprensión lectora. Los casos en riesgo se ubican entre uno y dos desviaciones típicas por debajo (Cuetos, Rodríguez, y Ruano, 2004). Los siguientes criterios fueron los utilizados para ubicar la situación en la que se encuentran los estudiantes con respecto a cada proceso (Ver Tabla 3).

Tabla 3. *Criterios de desempeño de los participantes en la prueba PROLEC.*

Procesos/subpruebas	Dificultad (D)	Riesgo (R)	Desempeño adecuado (Da)
Identificación de letras			
Nombre o sonido de letras	$(D \leq 13.7)$	$(R \leq 15.8)$	$(Da \geq 17.9)$
Igual-diferentes	$(D \leq 15.9)$	$(R \leq 17.3)$	$(Da \geq 18.7)$
Procesos léxicos			
Lectura de palabras	$(D \leq 18.7)$	$(R \leq 22.6)$	$(Da \geq 26.5)$
Lectura de pseudopalabras	$(D \leq 14.3)$	$(R \leq 19.4)$	$(Da \geq 24.5)$
Procesos sintácticos			
Estructuras gramaticales	$(D \leq 6.6)$	$(R \leq 8.9)$	$(Da \geq 11.2)$
Signos de puntuación	$(D \leq -2.9)$	$(R \leq -0.1)$	$(Da \geq 2.7)$
Procesos semánticos			
Comprensión de oraciones	$(D \leq 6.7)$	$(R \leq 8.2)$	$(Da \geq 9.7)$
Comprensión de textos	$(D \leq 1)$	$(R \leq 4.6)$	$(Da \geq 8.2)$

En la *Identificación de letras*, se observó que el 6.6% de los evaluados presentaron dificultades en esta tarea, puesto que únicamente nombraron y/o produjeron el sonido de 8 a 9 letras de un total de 20. Por otro lado, el 23.3% identificó la mitad de las grafías solicitadas. Estos últimos estudiantes tuvieron problemas en nombrar (p-q, d-b, g-c, z-s, y, j). Esta situación tuvo lugar porque confundieron las letras por las semejanzas entre ellas, en sus formas y sonidos.

En cuanto a la segunda subprueba implicada en este mismo proceso, se halló que el grupo cometió varios errores en la lectura de pares de palabras y pseudopalabras, en ese sentido, se detectó que el 6.6% presenta dificultades para segmentar las palabras en sílabas. Por último, un porcentaje igual al anterior, 6.6% está en proceso de consolidar su habilidad lectora, estos estudiantes a pesar de ser capaces de segmentar y leer palabras directas, se observó que tienen problemas en la lectura de palabras indirectas, aquellas que inician con el fonema de una vocal.

En los *Procesos Léxicos*, se confirmó que ciertos niños (as) confunden la letra “b” por la “d”, puesto que tuvieron complicaciones al momento de leer palabras y pseudopalabras con estas grafías. De igual manera, se halló que el 3.33% (un estudiante) mostró mayor dificultad en la lectura de pseudopalabras, este único caso tiende a usar la ruta léxica, es decir, que aún no tiene claras las reglas de conversión grafema-fonema. En contraste, el 96.66% de los participantes tuvieron puntajes altos en la lectura de palabras o similares a los de las pseudopalabras, lo anterior indica que la mayoría de los niños y niñas están accediendo al significado de la palabra escrita a través de la ruta fonológica o de la forma considerada como “lectura convencional”.

Procesos sintácticos, en esta dimensión se encontró que el 10% de los evaluados únicamente comprendió las oraciones activas, pero no las oraciones pasivas y de complemento focalizado. Por otra parte, el 20% pudo comprender el significado de las oraciones activas y pasivas, pero se le complicó las de complemento focalizado.

En cuanto a los signos de puntuación y sus implicaciones en la lectura de textos, se observaron problemas significativos en el 70% de la población, no se respetaron los puntos, las comas, y no se realizaron las entonaciones correspondientes a los signos de interrogación y exclamación, por tal motivo, se perdió el sentido lógico del texto y se escuchó una lectura plana o monótona, de manera que era imposible entender el significado del texto.

Por último, en los *Procesos semánticos* se halló que en la comprensión de oraciones el 36.6%, tuvo dificultades en interpretar las indicaciones para llevar a cabo una acción, así como en el análisis de situaciones. Por otro lado, en la comprensión de textos breves se observó que el 43.3 % logró contestar de manera correcta la mayoría de las preguntas de respuesta literal, pero tuvieron problemas en las de tipo inferencial, es decir, en aquellas en las que se necesitaba más reflexión.

Tomando en cuenta que en el proceso semántico el lector pone en práctica varias habilidades, tales como, reconocer el sonidos de las letras, el uso de las reglas de conversión grafema-fonema, las reglas de puntuación para dar sentido lógico a las oraciones y filtrar las ideas principales de las secundarias del contenido de un texto utilizando diferentes estrategias cognitivas, es decir, en el proceso semántico convergen los conocimientos previos del lector para interactuar con el conocimiento que el autor del material presenta, en otras palabras, la comprensión lectora se gestiona en esta etapa, ya que el lector completa o llena los espacios vacíos de lo que sabía con lo que ahora sabe, es decir, se extrae, se sintetiza e integra el conocimiento. En lo que respecta al grupo evaluado, existen procesos aún no consolidados (Ver Tabla 4).

Tabla 4. *Resultados del Pretest de Comprensión Lectora.*

Subpruebas	Resultados			Número de alumnos que presentan:			
	Punt. Max.	Media	Des. Típica	Dificultad (D)	Riesgo (R)	Desempeño adecuado (Da)	Total
Identificación de letras							
Nombre o sonido de letras	20	17.9	2.1	2	7	21	30
Iguales-diferentes	20	18.7	1.4	2	2	26	30
Procesos léxicos							
Lectura de palabras	30	26.5	3.9	2	6	22	30
Lectura de pseudopalabras	30	24.5	5.1	1	9	20	30
Procesos sintácticos							
Estructuras gramaticales	15	11.2	2.3	3*	6*	21	30
Signos de puntuación	10	2.7.	2.8	1*	20*	9	30
Procesos semánticos							
Comprensión de oraciones	12	9.7	1.5	3*	8*	19	30
Comprensión de textos	16	8.2	3.6	3*	10*	17	30

* Estos resultados se reportaron juntos.

Finalmente, en este apartado se hizo visible la necesidad de entrenar la descodificación de las palabras, así como una lectura usando los signos de puntuación, ya que al realizar ambas habilidades de manera “automática”, cabe la posibilidad de que los lectores puedan concentrarse más en las situaciones que presentan los textos.

2.4.2. Inventario de Estrategias Metacognitivas (MARSI-R). Su aplicación se realizó con 30 estudiantes de tercer grado de educación primaria, con edades de entre 8 y 10 años. La edad media fue de 8 años. En el análisis de los datos se observó un nivel de confiabilidad alfa de Cronbach de .68 total de la prueba, el cual, según Hernández et al. (2014), se interpreta como un coeficiente aceptable, por lo que permite llegar a conclusiones, aunque reservadas, en cuanto a la variable que se mide (Ver Tabla 5).

Tabla 5. *Datos psicométricos de la prueba (MARSI-R)*

Factores	Media	D. Típica (DT)	No. de reactivos	Valor alfa
Estrategias Globales	3.5	.81	5	.55
Estrategias de Resolución de Problemas	3.5	.79	5	.36
Estrategias de Apoyo	3.4	.84	5	.41

Media Teórica: 3.

Dado el coeficiente alfa arrojado por la prueba, se decidió realizar un análisis de discriminación de reactivos con la prueba *t* de *student* para muestras independientes, con el fin de conocer si cada ítem discriminaba y determinar cuáles distorsionan la consistencia interna de la escala. Los resultados mostraron que de los 15 reactivos que componen la prueba, 9 discriminaron con un nivel de significancia menor .05 (Ver Tabla 6).

Tabla 6. *Análisis discriminativo de la prueba MARSÍ-R con la t de student para muestras independientes*

Reactivos	t	p
1.- Cuando leo, yo lo hago con un propósito.	3.28	.007*
2.- Tomo notas mientras leo.	1.59	.138
3.- Me preparo para leer, revisando el texto.	1.96	.073
4.- Leo en voz alta para ayudarme a entender qué estoy leyendo.	2.54	.026*
5.- Verifico si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura.	0.96	.358
6.- Platico con otros lo que leí para checar si entendí la lectura.	0.89	.390
7.- Cuando me distraigo o desvío vuelvo a concentrarme.	1.18	.257
8.- Subrayo o encierro la información importante en el texto.	2.69	.020*
9.- Ajusto mi ritmo o velocidad en función de lo que estoy leyendo.	2.13	.054*
10.- Uso materiales de referencia como diccionarios para apoyar mi lectura.	2.29	.041*
11.- paro de vez en cuando para pensar en lo que estoy leyendo.	4.25	.001*
12.- Uso ayuda de tipografías como letras negrita y cursiva para encontrar información clave.	2.18	.016*
13.- Analizo críticamente y evalúo la información leída.	5.69	.000*
14.- Vuelvo a leer para asegurarme que entiendo lo que estoy leyendo.	2.26	.043*
15.- Adivino el significado de palabras o frases desconocidas.	1.33	.207

* $p \leq 0.050$

Asimismo, después de aislar los reactivos que no discriminaron, se calculó nuevamente la confiabilidad con la prueba de alfa de Cronbach, la cual fue de 0.74. Autores como Jaramillo y Osses (2012) consideran este puntaje como aceptable. Sin embargo, en el análisis también se pudo observar que los puntajes alfa de Cronbach en los factores que constituyen la escala continuaron bajos, con excepción de las estrategias globales que muestra un coeficiente de .72. Sotelo et al. (2020), Mokhtari y Sheorey (2002) coinciden que la confiabilidad varía con la cantidad de reactivos que incluye el instrumento de medición. Cuantos más hayan, mayor tenderá a ser la confiabilidad.

En la tabla 7, se observa los puntajes de las medias y de los índices de confiabilidad calculados después del resultado de la discriminación de reactivos.

Tabla 7. *Datos psicométricos de la prueba MARSÍ-R sin los reactivos que no discriminaron*

Factores	Media	Desviación estándar	No. de reactivos	Valor alfa
Estrategias Globales	3.6	1.1	3	.72*
Estrategias de Resolución de Problemas	3.8	1.1	3	.35
Estrategias de Apoyo	3.5	.95	3	.33

Media Teórica: 3.

En las estrategias globales, los estudiantes obtuvieron una media de 3.6, la cual indica que tienen un nivel alto en la habilidad del análisis global de la lectura, que los ayuda a entender cuál es el propósito general del texto, así como en la elaboración de predicciones. En ese sentido, el 37% de los estudiantes indicaron que siempre realizan esta estrategia, (Ver Figura 3).



Figura 3. Estrategias globales. Los colores del gráfico representan las frecuencias de respuestas que los estudiantes dieron para cada Ítem que evalúa esta estrategia, en donde (5) yo siempre lo hago, representa la puntuación más alta, y (1) yo nunca lo hago, la puntuación baja.

De igual forma, en *las estrategias de resolución de problemas*, se encontró que la media es de 3.8, la cual hace referencia a un dominio alto de las acciones que los lectores realizan cuando el texto se torna difícil de entender. Asimismo, la mayoría de las respuestas de los participantes el 51%, fue que siempre las realizan, (Ver Figura 4).



Figura 4. Estrategias de Resolución de Problemas. Los colores del gráfico representan las frecuencias de respuestas que los estudiantes dieron para cada Ítem que evalúa esta estrategia, en donde (5) yo siempre lo hago, representa la puntuación más alta, y (1) yo nunca lo hago, la puntuación baja.

Por último, en *las estrategias de apoyo*, la media fue de 3.5, también considerado como un dominio alto en la utilización de materiales externos a la lectura que los ayuda a comprender el texto, es decir que el 39% de los participantes refieren que siempre lo hacen, (Ver Figura 5).



Figura 5. Estrategias de Apoyo. Los colores del gráfico representan las frecuencias de respuestas que los estudiantes dieron para cada Ítem que evalúa esta estrategia, en donde (5) yo siempre lo hago, representa la puntuación más alta, y (1) yo nunca lo hago, la puntuación baja.

En otro sentido, en este trabajo de investigación se pensó que las variables, comprensión lectora y metacognición, los cuatro procesos de la lectura que evalúa el PROLEC, así como las tres estrategias que componen la escala MARSIR, se correlacionaban significativamente. Por tal razón, se ejecutó la prueba *Rho de Spearman*, como resultado se encontró que no existe tal relación recíproca entre ambas variables (Ver Tabla 8). Sin embargo, se halló una correlación positiva débil entre algunos factores:

- a) *Igual-diferentes* (PROLEC) y *estrategias de resolución de problemas* (MARSIR), en esta relación se observó que el lector recurre a la estrategia del uso de símbolos para recordar las grafías del alfabeto y sus sonidos. Esta estrategia mejoró la comprensión de la información y también ayudó al recuerdo de la información.

- b) *Pseudopalabras* (PROLEC) y *las estrategias de apoyo* (MARSI-R), en esta relación se observó que los lectores vinculan estos dos factores como forma de acceder al significado de la palabra que se lee, usando las reglas de conversión grafema-fonema y la ruta léxica, y que en los casos de desconocimiento del significado de la palabra recurren a la consulta con otro para confirmar si ambos entendieron lo mismo.

Tabla 8. *Resultado de correlación con la prueba Rho de Spearman*

Comprensión Lectora (PROLEC)		Estrategias metacognitivas (MARSI-R)		
		Globales	Resolución de problemas	Apoyo
Identificación de letras				
Nombre o sonido de letras	r	.176	.083	.336
	Sig.	.351	.664	.070
Iguales-Diferentes	r	-.004	.468**	.059
	Sig.	.981	.009	.755
Procesos Léxicos				
Lectura de palabras	r	.074	.038	.146
	Sig.	.698	.844	.442
Lectura de pseudopalabras	r	.303	.076	.453*
	Sig.	.104	.691	.012
Procesos sintácticos				
Estructuras gramaticales	r	.227	.113	.127
	Sig.	.147	.552	.503
Signos de puntuación	r	.064	-.160	.141
	Sig.	.737	.398	.458
Procesos semánticos				
Comprensión de oraciones	r	-.005	-.132	.143
	Sig.	.977	.486	.456
Comprensión de textos	r	.123	.053	.047
	Sig.	.516	.781	.807

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

3. Programa de intervención

3.1. Fundamentación

El programa que se desarrolló en la presente investigación de campo tiene como objetivo incrementar la comprensión lectora mediante el entrenamiento de la metacognición de los niños del tercer grado de primaria, y se sustentó con las aportaciones de los modelos jerárquicos e interactivos de la lectura, el ascendente (*bottom up*), y el descendente (*top down*), puesto que se procederá desde la perspectiva de ambos, ya que Perfettii y Roth (1981) consideran que los dos intervienen a la vez. En concordancia con lo anterior, esta propuesta asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, y que en esta comprensión intervienen tanto el texto, con su forma y su contenido, como el lector, con sus expectativas y conocimientos previos.

Por un lado, con el modelo ascendente (*bottom up*) que considera a la descodificación de los signos como parte esencial de la comprensión, se centrará en el texto, empezando por las letras, palabras y frases, puesto que entendemos que no se puede comprender lo que se desconoce, aludiendo a que el lector va comprendiendo el texto a medida que es capaz de descifrarlo.

Por otro lado, con el modelo descendente (*top down*) se tomará en cuenta para la comprensión del texto, las aportaciones del lector y el uso de sus recursos cognitivos que lo llevan a anticiparse al contenido del texto.

En este mismo sentido, Isabel Solé (2006) coincide con Durkin (1979), al comentar que el trabajo llevado a cabo por los docentes en las escuelas para desarrollar la comprensión lectora se ha centrado en contestar cuestionarios que se relacionan con el contenido del texto, evaluando únicamente el proceso, pero no se enseña a comprender, porque se tiende a privilegiar uno de los modelos de la lectura sobre el otro (Ver figura 6).

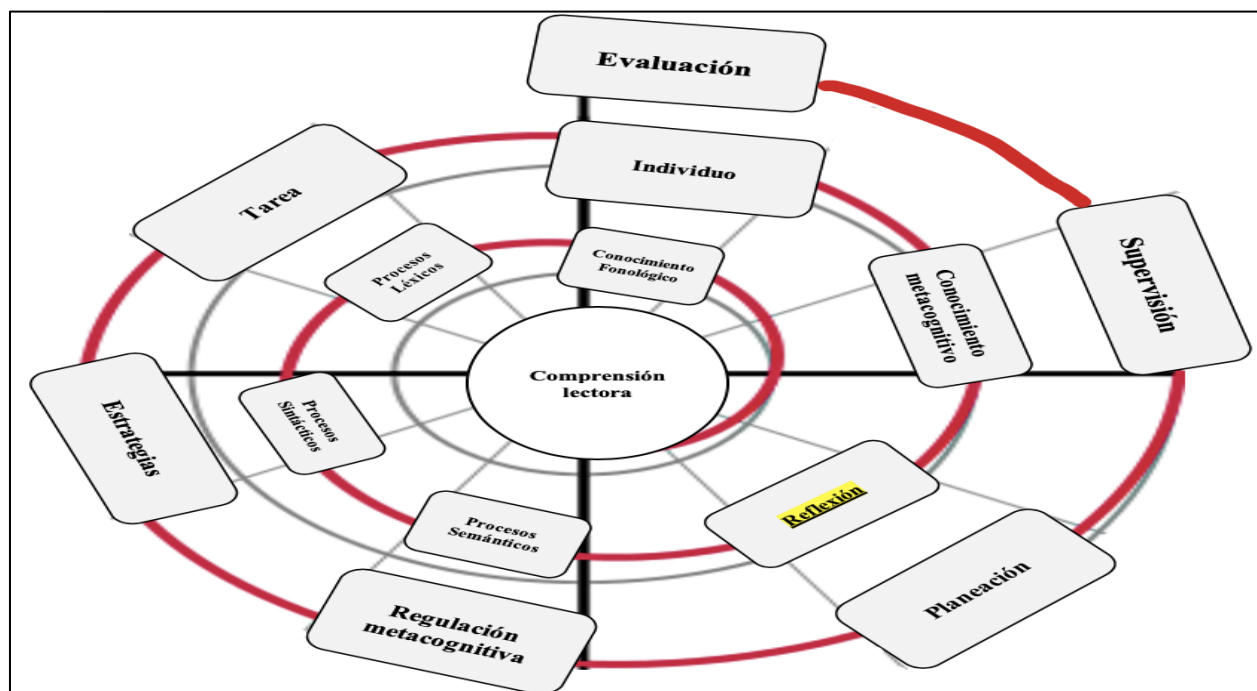


Figura 6. Los modelos jerárquicos e interactivos de la lectura, el *bottom up*, estima que para comprender un texto es preciso descodificarlo usando las reglas de conversión grafema-fonema, por tal razón, es importante conocer las características de las letras, sus formas y sonidos. Por su parte, en el *top down*, se pone en juego en primera instancia las experiencias previas del lector. El puente entre ambos modelos es la reflexión.

Por tal motivo, es relevante considerar a la metacognición como eje transversal de la intervención, ya que como acto de reflexión permite el análisis del texto en ambas direcciones, de abajo-arriba y de arriba-abajo. Estas formas de abordar la lectura requieren el entrenamiento de un lector activo, que no solo use las rutas fonéticas y léxicas para conocer el significado de las palabras, sino también que involucre sus experiencias previas para dialogar con el texto en una situación y con un objetivo específico, de esta manera le será fácil procesar, interpretar, elaborar una representación mental, y además, asumirá el control, la regulación de la lectura y su comprensión. En ese mismo sentido, el pensamiento metacognitivo involucra: 1) el conocimiento metacognitivo, y 2) la regulación metacognitiva (Ver Figura 7).

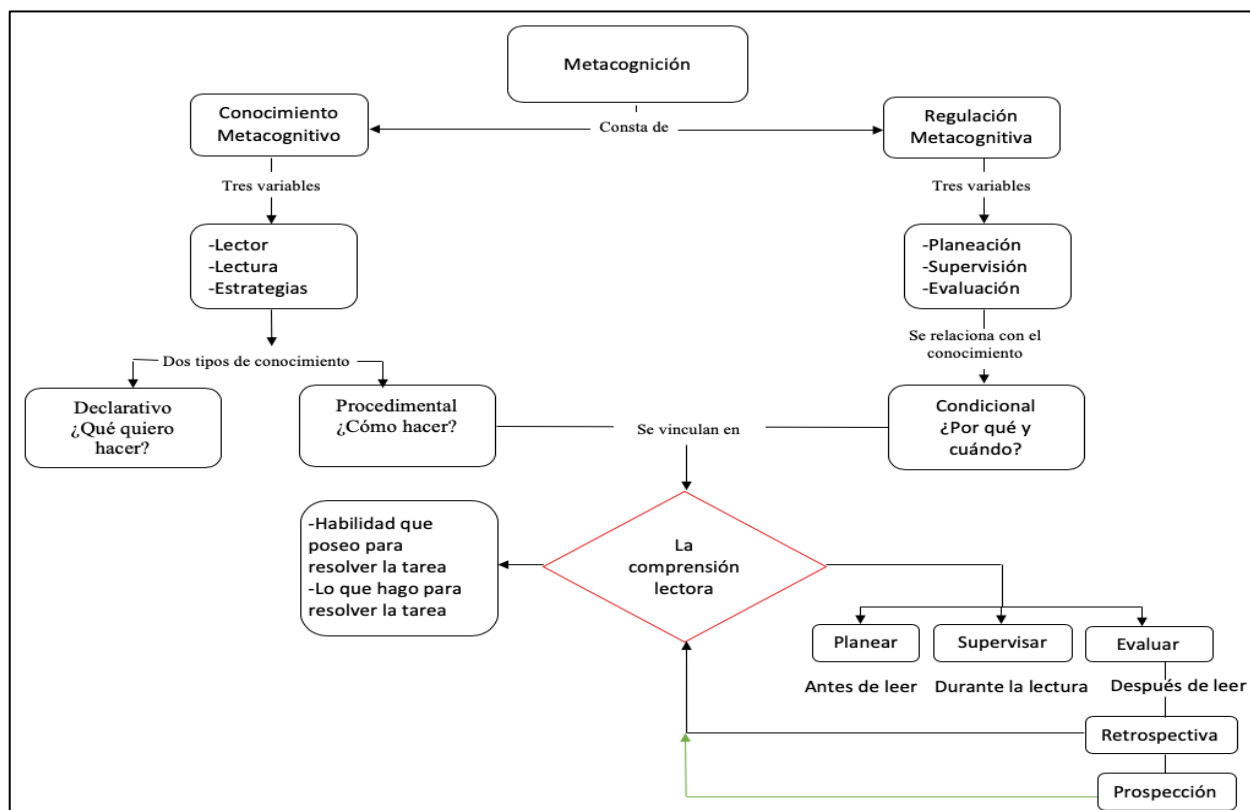


Figura 7. El pensamiento metacognitivo en la lectura tiene dos factores, (1) el conocimiento metacognitivo, se entiende como la acumulación de aprendizaje en un lector. Este hace uso de dos tipos de conocimiento: (a) el declarativo, define lo que se va a realizar; y (b) el procedimental, pone a disposición las diferentes estrategias para hacer más sencillo el aprendizaje. Por otro lado, (2) la regulación metacognitiva, tiene tres variables: (a) la planeación, organiza las actividades a realizar durante la lectura; (b) la supervisión, revisa las secuencias de la planeación; y (c) la evaluación, valora la estrategia que funciona y la que no, también lo que debe modificarse para acceder al contenido del texto. La metacognición en la lectura proporciona estrategias para fragmentar el conocimiento, depurarlo, perfeccionarlo y reciclarlo para usarse tanto en el presente como en el futuro.

3.2. Objetivos

- a. Realizar un diagnóstico (Pretest) de los procesos que intervienen en la comprensión lectora, y de la conciencia metacognitiva de los lectores.
- b. Diseñar y ejecutar un programa de comprensión lectora de acuerdo con las necesidades encontradas en el diagnóstico.
- c. Evaluar los efectos del programa de comprensión lectora (Postest).

3.3. Programa de intervención

Tomando en cuenta los resultados de la evaluación tanto de los cuatro procesos implicados en la comprensión lectora, así como del nivel de conciencia metacognitiva de los estudiantes, se diseñó el programa de intervención psicopedagógica considerando establecer la distribución del tiempo que le corresponde a cada dimensión en donde los estudiantes tuvieron resultados adversos y necesitan ayuda para alcanzar el grado de exigencia que corresponde a cada habilidad examinada. En ese sentido, para asignar el tiempo de trabajo para cada dimensión se llevaron a cabo las siguientes operaciones: a la puntuación máxima de cada dimensión se le restó la media, posteriormente, con la suma de las diferencias y utilizando una regla de tres ($\Sigma=100\%$), se hallaron los porcentajes de cada dimensión. Por último, considerando que se intervendrá un total de 19 horas, esto se determinó con otra regla de tres, en función del tiempo para desarrollar cada habilidad (Ver Tabla 9).

Tabla 9. *Distribución del tiempo del programa de comprensión lectora*

Pruebas	P. Máx.	Medias	Diferencia	Porcentaje	hrs. /min
Identificación de letras					
-Sonido de letras	20	17.9	2.1	5.5%	1
-Iguales - diferentes	20	18.7	1.3	3.4%	38'
Procesos léxicos					
-Lectura de palabras	30	26.5	3.9	10.3%	1.57'
-Lectura de pseudopalabras	30	24.5	5.5	14.5%	2.45'
Procesos sintácticos					
-Estructuras gramaticales	15	11.2	3.5	9.2%	1.44'
-Signos de puntuación	10	2.7	7.3	19.3%	3.39'
Procesos semánticos					
-Comprensión de oraciones	12	9.7	2.3	6.0%	1.8'
-Comprensión de textos	16	8.2	7.8	20.6%	3.54'
MARSI-R					
-Estrategias globales	5.0	3.6	1.4	3.7%	42'
-Estrategias de resolución de problemas	5.0	3.8	1.2	3.1%	34'
-Estrategias de apoyo	5.0	3.5	1.5	3.9%	44'
Totales			37.8	100%	18.45'

A partir de los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica de los procesos implicados en la comprensión de textos y del nivel de conciencia metacognitiva, se diseñó un programa de intervención psicopedagógica con el objetivo general de incrementar la comprensión lectora de los niños y niñas de primaria baja, habituando el uso de estrategias de regulación metacognitiva. El programa de comprensión lectora se organizó en 18 sesiones y 19 horas prácticas, que se pretendían cubrir entre los meses de febrero, marzo y abril del 2020.

En cuanto a la estructura de la planeación y su ejecución, se tomaron como unidades temáticas los subprocesos de las variables comprensión y regulación metacognitiva. En primer lugar, se inició con el entrenamiento de los cuatro procesos que intervienen en la comprensión, (1) identificación de letras, (2) procesos léxicos, (3) procesos sintácticos, y (4) procesos semánticos. En un posterior momento, se continuó con las estrategias de regulación metacognitiva, (5) planeación, (6) supervisión, y (7) evaluación de la lectura, como lo proponen los autores de la prueba, considerando así las siete unidades temáticas.

Cabe mencionar, que el programa de intervención inició con los procesos léxicos y no con la identificación de letras, porque según el diagnóstico efectuado los alumnos requerían mayor atención, además en los ejercicios de lectura de palabras y pseudopalabras implicados para desarrollar los procesos léxicos se consideró la habilidad de segmentar e identificar grafías, así como emparejarlas con sus sonidos, es decir, era factible trabajar al mismo tiempo con las dos unidades de aprendizaje.

A continuación, en la tabla 10 se presenta la organización del programa de intervención, en la cual se contemplan las unidades, los objetivos y los aprendizajes esperados. Para más detalles se sugiere consultar el apéndice B.

Tabla 10. *Organización del plan de intervención*

Unidades	Objetivos	Aprendizajes esperados
1. Identificación de letras y procesos léxicos.	- Utilizar el cuerpo para ubicarse espacialmente. - Emparejar los grafemas con los fonemas de las letras. - Desarrollar la habilidad para segmentar las palabras en sílabas. - Leer y escribir palabras con diferentes significados.	- Se ubica espacialmente. - Identifica y escribe las letras (p-q, d-b, g-c, z-s, y, j). -Reconoce las características de las letras, sus formas y sonidos. - Segmenta palabras de manera oral. - Escribe palabras agregando y quitando sílabas. - Conoce el significado de las palabras.
2. Procesos sintácticos	- Reconocer las pausas largas y cortas de los puntos y las comas al leer un texto, así como la entonación que corresponden a los signos de interrogación y exclamación. - Leer y escribir oraciones.	- Identifica los signos de puntuación. - Lee textos usando los signos de puntuación. - Recuerda los signos de puntuación. - Identifica las partes que componen una oración (artí.+sust.+adj.+ verb.+ complemento). - Lee y sigue instrucciones para completar un proceso. - Comparte de manera asertiva sus logros en la lectura de textos breves.
3. Procesos semánticos y estrategias metacognitivas en la lectura	- Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos y compartirlos.	-Expresa su interpretación de las imágenes, vinculándolas con lo escrito. - Recupera y da sentido al texto cuando la lectura se distribuye en varias sesiones. - Describe los personajes de un texto literario; tiene en cuenta sus características sociales (jerarquía, oficio, pertenencia a una familia, etc.), sus intenciones y forma de ser (bueno, malo, agresivo, tierno, etc.) para explicar o anticipar acciones. - Identifica los espacios en donde ocurren los acontecimientos y los relaciona con los personajes que ahí participan. - Establece relaciones temporales de sucesión y duración entre acontecimientos del relato e intercambia opiniones sobre sus relaciones causales.

4. Resultados de intervención

4.1. Evaluación (Efectos y/o proceso)

Ante la afectación en México por la pandemia ocasionada por el virus COVID-19, el secretario de educación federal anunció el sábado 14 de marzo del 2020 la suspensión anticipada labores escolares a partir del día 20 de marzo del mismo mes y años, así como la reanudación de labores para el 20 de abril del 2020, por lo que se consideró tener la oportunidad de asistir a la escuela primaria para continuar la aplicación del programa de comprensión lectora de los días 18 y 19 de marzo, sin embargo, posterior al comunicado del secretario de educación federal ya referido, el gobernador de Yucatán ordenó cerrar inmediatamente las escuelas el 17 de marzo para iniciar el distanciamiento social recomendado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), para evitar así la propagación de la enfermedad. Lo anterior impidió cumplir con el programa correspondiente al 18 y 19 de marzo como se tenía previsto.

El regreso a la escuela en el plazo establecido también ocasionó un atraso considerable en el trabajo de campo, pero aún con este inconveniente se podía concluir a finales de mayo como se consideró desde el inicio del proyecto. Sin embargo, días previos a la fecha acordada por la autoridad federal para el retorno a las clases, se comunicó una vez más, que no había las condiciones adecuadas de salud para continuar las labores educativas hasta nuevo aviso, situación que se mantiene hasta la fecha. Por su parte, el mandatario estatal fue más contundente y enfatizó que la evolución de la pandemia COVID-19, no permitía la asistencia segura de los estudiantes y profesores a las escuelas, por lo tanto, tomó la decisión de que ningún nivel educativo en el Estado de Yucatán regresara a clases presenciales en lo que resta del actual ciclo escolar, 2019-2020.

En consecuencia, se procedió a establecer contacto con el director del centro escolar, con el profesor, y con algunos padres y madres de familia para acordar los mecanismos de participación

de los estudiantes para concluir con el programa de comprensión lectora, pero a pesar de la disposición y de todos los esfuerzos puestos para trabajar a distancia con los alumnos no se logró concretar esta modalidad escolar debido a los siguientes motivos:

- a) Los registros de inscripción escolar que contienen los datos de identificación de los padres de familia no estaban actualizados, por lo que no se dispuso de los números telefónicos de todos los padres, además de que varios no cuentan con equipo telefónico.
- b) No todas las madres y padres de familia contactados contaban con los recursos tecnológicos para asegurar las clases a distancia de sus hijos.
- c) Las madres y padres de familia que se pudieron localizar dispusieron que sus hijos e hijas trabajaran bajo la modalidad de educación a distancia, pero acordaron dar prioridad a los contenidos escolares del plan y programa oficial.

Por otro lado, previo a la contingencia de salud el proyecto de intervención se encontraba a la mitad, motivo por el cual, los resultados que se presentan a continuación son los valores que se obtuvieron en el análisis de las rúbricas que se aplicaron para registrar los logros alcanzados por los estudiantes en las unidades: (1) los procesos de identificación de letras, (2) procesos léxicos, y (3) parte de los procesos sintácticos, es decir, se cubrieron tres de cuatro procesos que intervienen en la comprensión lectora. Desafortunadamente no se alcanzó a trabajar con el último (4) los procesos semánticos, y que hacen referencia a la lectura de oraciones y textos.

En tales condiciones los resultados que se presentan no cubrieron la totalidad del proceso de intervención planeado, y únicamente corresponden a los procesos implicados en la comprensión lectora. Por otra parte, en cuanto a la variable regulación metacognitiva no se reportan resultados porque los ejercicios programados no se desarrollaron por los motivos ya referidos.

En relación con las rúbricas es relevante tener presente que solamente aportan una valoración cualitativa de los procesos léxicos y sintácticos. Por último, antes de pasar al reporte de los

resultados, es preciso especificar que los instrumentos constaron de 12 y 6 reactivos respectivamente, y establecieron el desempeño de los estudiantes de la siguiente manera: (1) No lo logra, (2) Lo logra con ayuda, (3) Lo logra, y (4) Lo logra con facilidad.

Los participantes fueron niños y niñas del tercer grado de educación primaria, 30 estudiantes en total.

Procesos léxicos. En esta fase el 68.6%, logró con facilidad realizar las actividades contempladas en la planeación, el 30.8 % lo logra, el 0.6% lo logró con ayuda, estos porcentajes indican que la mayoría de los estudiantes desarrollaron las habilidades propuestas en el programa de comprensión lectora. Sin embargo, es evidente que varios alumnos siguen presentando problemas en el reconocimiento de letras y palabras, independientemente de que sean o no capaces de leerlas (Ver Tabla 11).

Tabla 11. *Registro de aprovechamiento en el proceso léxico*

No.	Identificación de letras y procesos léxicos	1. No lo logra	2. Lo logra con ayuda	3. Lo logra	4. Lo logra con facilidad
1	Identifica: izquierda, derecha, arriba y abajo	0	0	10	20
2	Identifica y escribe las letras: p-q, d-b, g-c, z-s, y, j	0	0	22	8
3	Reconoce correctamente las letras “p, q; b, d”	0	0	14	16
4	Reconoce los sonidos de: p-q, d-b, g-c, z-s, y, j	0	0	13	17
5	Segmenta palabras en sílabas de manera oral	0	2	8	20
6	Construye palabras agregando sílabas	0	0	6	24
7	Construye palabras quitando sílabas	0	0	7	23
8	Reconoce las diferencias y similitudes entre palabras por sus letras, sonidos y sílabas	0	0	6	24
9	Identifica palabras que riman	0	0	1	29
10	Da ejemplos de palabras que riman	0	0	0	30
11	Escucha y escribe correctamente las palabras que se dictan	0	0	10	20
12	Conoce el significado de las palabras	0	0	14	16
Aprovechamiento:		0.0%	0.6%	30.8%	68.6%

Procesos sintácticos. En la evaluación de este proceso se encontró que el 48.3% de los estudiantes lograron realizar con facilidad los ejercicios, el 42.2% lo logró, y 9.4% lo logró con ayuda. Se puede observar que a medida que se complejizan las habilidades para acceder al significado del texto, se hace evidente continuar el reforzamiento de otras que corresponden al proceso anterior, también se infiere que un poco más de la mitad de los alumnos aún no son capaces

de decodificar correctamente las palabras, por lo tanto, no pueden llegar a la comprensión del significado de las oraciones que conforman los párrafos de un texto (Ver Tabla 12).

Tabla 12. *Registro de aprovechamiento en el proceso sintáctico*

No.	Procesos sintácticos	1. No lo logra	2. Lo logra con ayuda	3. Lo logra	4. Lo logra con facilidad
1	Reconoce los artículos	0	4	15	11
2	Reconoce la relación entre artículo y sustantivo	0	2	18	10
3	Escribe oraciones usando el artículo correcto para el género y número del sustantivo	0	1	10	19
4	Identifica los signos de puntuación: punto, coma, signos de exclamación e interrogación	0	1	9	20
5	Usa los signos de puntuación: punto, coma, signos de exclamación e interrogación al escribir oraciones	0	3	15	12
6	Lee haciendo las pausas de los puntos, las comas, y la entonación de los signos de interrogación y exclamación	0	6	9	15
Aprovechamiento:		0.0%	9.4%	42.2%	48.3%

Por otra parte, durante las actividades de trabajo de campo se usaron tres instrumentos, 1) bitácoras, 2) rúbricas y 3) evidencias fotográficas para registrar los avances de los estudiantes. Ya que, visualizar de alguna manera los logros y áreas de oportunidades en la ejecución de las habilidades que se entrenaban, así como del proyecto de intervención, siempre fue de gran apoyo, en virtud que constantemente reencausaban el quehacer de la práctica docente, por ejemplo, las observaciones directas registradas en las bitácoras sobre lo que acontecía al interior del salón, llevaron al profesor del grupo y al psicólogo escolar, a buscar la mejor forma de organizar la disposición del aula, llegando a la conclusión de que los estudiantes se animaban más a participar

en las clases acomodados en forma de plenaria, así como también se encontró que el trabajo en equipo resultó ser la mejor situación en la que los niños y niñas se sentían más dispuestos a realizar las tareas.

Finalmente, la utilización de los instrumentos de evaluación de forma correcta y consciente para registrar el progreso de las habilidades de los estudiantes fue un logro más del proyecto de intervención, puesto que la reflexión de los datos dio certidumbre de que el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba ayudando a atender aspectos de la formación de los alumnos para mejorar sus habilidades de comprensión lectora.

5. Discusión y conclusiones

El programa de comprensión lectora surgió a partir de los hallazgos obtenidos del diagnóstico inicial, en el cual se emplearon dos instrumentos de evaluación, por un lado, el PROLEC, usado para medir el desarrollo de los cuatro procesos que intervienen en la comprensión lectora: (1) identificación de letras, (2) procesos léxicos, (3) procesos sintácticos, y (4) procesos semánticos; y el MARSIR, permitió conocer el nivel de la conciencia metacognitiva de los estudiantes cuando leen materiales escolares.

Los datos arrojados por el primer instrumento revelaron que los alumnos presentaban problemas en la *identificación de letras*, ya que ciertos estudiantes tenían dificultades para reconocer, así como para evocar el sonido de los grafemas (p-q, d-b, g-c, z-s, y, j). En este mismo proceso, se detectó que se les complicaba segmentar las palabras en sílabas, puesto que, a pesar de ser capaces de leer *palabras directas*, en las que inician con consonante-vocal (CV), se percibieron complicaciones en la lectura de *palabras indirectas*, las de tipo vocal-consonante (VC) y en aquellas que contenían sílabas compuestas de tres o más letras (VCC, CVVC).

En cuanto a los *Procesos Léxicos*, algunos participantes tendieron a realizar una lectura no convencional, usando la ruta léxica, es decir, dentro del grupo había estudiantes que estaban en proceso de consolidar su habilidad lectora convencional o grafema-fonema.

Con respecto a los *Procesos sintácticos* se presentaron dificultades en la extracción y comprensión del significado de las oraciones en sus tres formas: (1) activa, (2) pasiva y, (3) de complemento focalizado.

Por otro lado, con relación a los signos de puntuación y sus implicaciones en la lectura, se registró que los alumnos pocas veces usan los puntos y las comas para hacer las pausas necesarias que le dan sentido lógico a las oraciones y textos. Asimismo, en cuanto a los signos de exclamación e interrogación no se entonaron correctamente en la lectura de los textos que se les asignó para leer.

Sobre los *Procesos semánticos* se halló que los estudiantes tuvieron problemas para entender indicaciones y dar respuestas a ellas de forma oral y escrita. De igual manera, en la evaluación de la comprensión de textos, no lograron extraer el significado de las lecturas, ya que contestaron de manera incorrecta a varias preguntas de respuesta literal, así como las de tipo inferencial.

Con relación a la conciencia metacognitiva de los estudiantes, se encontró que el grupo tiene un promedio general de 3.4, que cualitativamente corresponde a un nivel medio. Al contrastarlo con el nivel alto que establece la prueba, 3.5 o mayor, se infiere que los estudiantes han desarrollado un pensamiento metacognitivo. Sin embargo, quizás no se relacione con la comprensión lectora, puesto que, al correlacionar las variables comprensión y metacognición, con el paquete estadístico *SPSS*, no se encontró una correlación significativamente positiva.

A pesar de que el hallazgo anterior parece no apoyar la hipótesis de que *el desarrollo de la conciencia metacognitiva incrementa la comprensión lectora de los estudiantes de primaria baja*. Se decidió continuar con la propuesta de elaborar un programa de intervención escolar cuyo objetivo sea el de incrementar la comprensión lectora de los niños y niñas del tercer grado de primaria, habituando el uso de estrategias de regulación metacognitiva en la lectura de textos. Puesto que existen algunas evidencias de la relación entre ambas variables, por ejemplo, el trabajo de Oszoy (2011) con estudiantes de educación primaria, reporta que el adecuado entrenamiento metacognitivo de los alumnos tiene una correlación positiva con sus buenos resultados académicos en la asignatura de matemáticas.

También Favieri (2013) hace referencia a una investigación llevada a cabo en la Universidad Complutense de Madrid, en donde se pudo identificar a estudiantes de educación básica con baja conciencia lectora a través de la Escala denominada ESCOLA, y desarrollar un programa de entrenamiento metacognitivo, el cual consideraron crucial para fomentar el pensamiento reflexivo, el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento de los alumnos. En ese mismo sentido, el

plan y programa de educación básica de las escuelas públicas de México, Aprendizajes Clave (2017), sugiere que la metacognición promueve la adquisición del lenguaje oral, la comprensión y producción del lenguaje escrito, así como diversas formas de autoinstrucción y autocontrol.

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2002) comentan que en las aulas los estudiantes enfrentan muchos problemas académicos por no contar con estrategias metacognitivas y autorreguladoras, estas carencias propician bajo rendimiento escolar, así como poca motivación para aprender.

Además, nuestra insistencia al respecto es para contribuir al estudio del tema en los contextos latinoamericanos, ya que, a pesar de que en las últimas décadas se ha popularizado el concepto, aún son escasas las evidencias empíricas de la relación entre la comprensión lectora y la metacognición. Por tal razón, para tener una posición definitiva de la relación recíproca de ambas variables, se pretendió concluir el programa de comprensión lectora, aplicar el postest, comparar sus resultados con los del pretest, y correlacionar una vez más las variables de investigación.

Por lo que se refiere, a la comprensión lectora, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, es una actividad compleja que implica llevar a cabo varios procesos. Algunos investigadores como Esquivel (2011), Cuetos (2008) y González (2004) concuerdan en la importancia del desarrollo de la (1) conciencia fonológica, (2) los procesos léxicos, (3) sintácticos, y (4) semánticos. Por tal razón, en primer lugar, el programa de comprensión lectora se propuso iniciar con el entrenamiento de los tres primeros procesos mencionados anteriormente, y seguidamente se pretendió vincular el cuarto proceso, el semántico, con las estrategias cognitivas.

Ya que investigaciones anteriores sobre la comprensión lectora coinciden en que para aprender de un texto escrito, los lectores utilizan distintas estrategias cognitivas: (a) la activación de ideas previas, (b) autocuestionar lo que se lee, (c) parafrasear, (d) resumir, (e) releer las partes complicadas de un texto, (f) hacer inferencias, (g) identificar información relevante, y (h) dialogar

con otros lectores. Las estrategias cognitivas se definen como operaciones mentales o procedimientos que realiza un estudiante para obtener conocimiento del material escrito (Calero, 2011). De acuerdo con Solé (2006) estas estrategias cognitivas se observan en las fases de la lectura, antes, durante y después. Por su parte, Flavell (1979) enfatiza que coadyuvan para alcanzar la meta de la tarea.

Asimismo, es de suma importancia tener presente que la conexión entre la comprensión lectora y la metacognición, es sin duda, el momento de reflexión del lector sobre los procesos implicados en la tarea de leer. Díaz-Barriga y Hernández (2002) subrayan que la reflexión debe entenderse como la actividad dinámica que realiza el lector para mirar hacia adelante y hacia atrás (retrospección y prospección) para reconocer las actividades cognitivas, estrategias y procesos que apoyaron su comprensión, con el fin de tenerlos presente para aprender en el futuro.

Atendiendo a lo anterior, esta investigación acepta que la lectura es la puesta en marcha de varios procesos al mismo tiempo para comprender el lenguaje escrito. De igual manera, considera que es una actividad interactiva y bidireccional, tanto en los procesos implicados como en el diálogo que se establece entre lector y libro. En ese sentido, la mejor forma de abordar la lectura de los textos es a partir de los modelos ascendente y descendente (Goodman, 1982), porque ambos se complementan, puesto que el ascendente (*bottom-up*), considera a la descodificación de los signos como parte esencial de la comprensión, y el descendente (*top-down*) admite que lo indispensable son las aportaciones del lector. Todo lo anterior, se puede resumir en que “leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar” (Solé, 2006, p. 51).

Por último, se planeó y aplicó a los participantes un programa de comprensión lectora con las características recomendadas por la bibliografía revisada, y que posteriormente se evaluó con las rúbricas de las sesiones que pudieron llevarse a cabo, en su análisis se encontró que los estudiantes lograron:

1. Incrementar su habilidad para ubicarse espacialmente, identifican: izquierda, derecha, arriba y abajo.
2. Reconocer los sonidos, sus formas y escribir correctamente las letras p-q, d-b, g-c, z-s, y, j.
3. Segmentar las palabras en sílabas de manera oral.
4. Construir palabras agregando y quitando sílabas.
5. Reconocer las diferencias y similitudes entre las palabras, ya sea por la letra inicial, el número de sus sílabas, así como por la sílaba inicial y final.
6. Escuchar y escribir correctamente palabras polisílabas.
7. Reconocer el significado de ciertas palabras al leer un texto de acuerdo con el grado que cursan.

8. Reconocer y asignar los artículos de acuerdo con el género y al número del sustantivo.

Debido a las razones ya expuestas, al programa de comprensión lectora le quedó pendiente:

1. Dar seguimiento al aprendizaje de la lectura y escritura de oraciones.
2. Continuar practicando el uso correcto de los signos de puntuación al leer un texto.
3. Expresar su interpretación de las imágenes, vinculándolas con lo escrito en diferentes tipos de textos.
4. Recuperar y dar sentido al texto cuando la lectura se distribuye en varias sesiones.
5. Describir los personajes de un texto literario; teniendo en cuenta sus características sociales (jerarquía, oficio, pertenencia a una familia, etc.), sus intenciones y forma de ser (bueno, malo, agresivo, tierno, etc.) para explicar o anticipar acciones.
6. Identificar los espacios en donde ocurren los acontecimientos y la relación con los personajes que participan en una narración.
7. Establecer relaciones temporales de sucesión y duración entre acontecimientos del relato e intercambiar opiniones sobre sus relaciones causales.

Finalmente, después de concluir este proceso de investigación de tres meses que significó un gran aprendizaje, que nos permitió darnos cuenta de la necesidad de desarrollar futuros estudios en nuestro contexto sobre la metacognición y comprensión lectora, ya que no han sido abordados suficientemente en la región pese a la bibliografía existente. Además, participar en esta investigación nos permitió advertir la necesidad de construir instrumentos para medir estas variables en proyectos locales, ya que los existentes no corresponden a nuestra cultura ni al nivel de desempeño lector en nuestro país.

Por otro lado, encontramos que los grupos a intervenir pueden ser muy heterogéneos tratándose del dominio de la lectura, y que los alumnos requieren además la atención a diversos problemas, como los relativos a la convivencia, respeto y tolerancia en el interior de las aulas, lo que nos demandó darles atención oportunamente para poder desarrollar en mejores condiciones este proyecto de intervención.

Esta situación que enfrentamos nos permite sugerir para futuros trabajos de intervención psicopedagógicos a estudiantes que presenten un mismo nivel de dificultad lectora y no grupos heterogéneos donde las diferencias son muy evidentes.

Por último, y pese a la situación de la pandemia que no nos ofreció las mejores condiciones para el desarrollo de la investigación, los resultados de esta advierten la oportunidad de continuar investigando sobre la importancia del tema que aborda esta tesis para contribuir a mejorar los índices de comprensión lectora de nuestro país y estado que nos sitúan muy por debajo de otras naciones.

Referencias

- Baker, L. y Carter, L. (2014). Metacognitive processes and Reading comprehension. *En Handbook of research on reading comprehension*. 373-338. New York. Routledge. Recuperado de: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315759609/chapters/10.4324/9781315759609-30>
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Coord.). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. España. Descleé Brouwer. 19-54.
- Bayona, V. (2009). Didáctica de la lectoescritura. España. Santillana.
- Calero, A. (2011). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid. Wolters Klumer.
- Cassany, D. (2012). Para ser letrados. Barcelona. Paidós.
- Centro de Evaluación Educativa del Estado de Yucatán. (2018). Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán. Mérida, Yuc. Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY). Recuperado de: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/ceeey/secciones.php>
- Cuetos, F. (2008). Psicología de la lectura. Madrid. Wolters Kluwer España.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano, E. (2004). Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC. Madrid. TEA.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. McGraw-Hill.
- Espejel, M., y Pinto, M. (2018). Marco conceptual sobre la lectoescritura. En Efraín Duarte, et al. *Guía práctica para los agentes de la educación que desean trascender del aula a la vida: modelos para el mejoramiento de la comprensión lectora en alumnos de preescolar,*

- primaria y secundaria*. Mérida. Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de psicología. Pp. 17-44.
- Esquivel, V. (2011). *Literatura y comprensión lectora en la educación básica*. EUA. Palibros.
- Favieri, A. (2013). Inventario de estrategias metacognitivas generales (IEMG) e Inventario de estrategias metacognitivas en integrales (IEMI). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (3), 831-850. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293129588012>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. En *American Psychologist*. 34, 906-911.
- Gaskins, I., y Thorne, E. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: El manual de Benchmark para docentes*. Barcelona. Paidós.
- González, J. (1991). Las inferencias durante el proceso lector. En A. Puente. *Comprensión de la lectura y acciones docentes*. Madrid. Pirámide.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: E. Ferreiro (ed.) *Nuevas perspectivas sobre los procedimientos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). México: McGraw Hill.
- Hunt, R., y Ellis, H. (2007). *Fundamentos de psicología cognitiva*. México. El manual moderno.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *El aprendizaje en 3º de primaria en México. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética*. EXCALE 03. México. INEE. Recuperado de: https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/D/311/P1D311_01E01.pdf

- Jaramillo, S., y Osses, S. (2012). Validación de un instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica. En *Estudios Pedagógicos*. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200008
- Mendoza, A. (2008). El intertexto lector. Barcelona. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- OCDE. (2010). Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México. México: OCDE publishing. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/mejorarlasescuelasestrategiasparalaaccionenmexico.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile. La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Peña, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. En *Revista Panorama*. 13 (24), 43-56. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA. (2018). Resultados nacionales. Lenguaje y comunicación, Matemáticas. Ciudad de México. INEE. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf
- Prefetti, Ch., y Roht, S. (1981). Some of the Interactive Processes in Reading and Their Role in Reading Skills. En: Lesgold y Perfetti (Eds.). *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum. Ass. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Ciudad de México. SEP.

Serna, J., y Brenlla, M. (2014). Locus de control y autoeficacia. Su asociación con el desempeño académico en estudiantes de secundaria de contextos vulnerables. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación*. Buenos Aires Argentina. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-035/800>

Solé, I. (2006). Estrategias de Lectura. Barcelona. GRAÓ.

Solé, I. (2017). Leer, comprender y saber. Gobierno Vasco. Amarauna. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XkQsxiWRVc>

Universidad Nacional de la Plata (2003). Catedra Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica. Argentina. UNLP. Recuperado de: <https://filadd.com/doc/32-ficha-de-caterda-no19-evaluacion-de-las>.

Apéndice A. Cartas descriptivas del programa de comprensión lectora

Unidad 1.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos léxicos	Utilizar el cuerpo para ubicarse espacialmente. Emparejar las letras con sus sonidos.	1	Sigamos al líder.	Realizaron una coreografía de baile para identificar: izquierda, derecha, arriba y abajo.	15 min.
			Representación de letras	En el patio de la escuela los estudiantes se organizaron en equipos para representar las letras: p-q, d-b, g-c, z-s, y, j, usando sus cuerpos.	15 min.
			Memorama de letras.	Individualmente, usando sus cuerpos, representaron las letras: p-q, d-b, g-c, z-s, y, j; para que un estudiante las identifique.	15 min.
			Pulgares arriba, pulgares abajo.	Usaron el puño izquierdo y derecho con los pulgares arriba y abajo para representar las letras: p-q, b-d. También escribieron palabras con esas letras.	15 min.
			Estirar palabras	Pronunciaron palabras enfatizando el sonido de la primera letra, por ejemplo, sssol.	15 min.
Unidad 1.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos léxicos	Desarrollar la habilidad para segmentar palabras en sílabas.	2	Subir y bajar contando sílabas.	Subieron y bajaron un escalón, según las sílabas en las que se divide una palabra.	20 min.
			Segmentar palabras en sílabas.	Dividieron palabras en sílabas de manera oral.	18 min.

			Recortar sílabas.	Se les proporcionó palabras impresas, luego, las recortaron según su división silábica.	18 min.
			Construir palabras.	Armaron palabras y pseudopalabras, quitándole sílabas a una palabra base.	18 min.
Unidad 1.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos léxicos	Desarrollar la habilidad para segmentar palabras en sílabas.	3	Representación de palabras.	En el patio de la escuela los estudiantes se organizaron en equipos para escribir palabras usando su cuerpo.	30 min.
			Palabras que riman.	Leyeron palabras impresas para compararlas y determinar en qué se parecen (número de sílabas, palabras cortas, largas y terminaciones parecidas).	25 min.
			Quitar la palabra sobrante.	Los alumnos señalaron (encerrando) la palabra que no correspondía dentro de una serie o grupo de palabras.	15 min.
Unidad 1.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos léxicos	Leer y escribir palabras con diferentes significados.	4	Nombrar imágenes.	Construyeron el nombre de las imágenes que se les proporcionó usando sílabas.	15 min.
			Construcción de palabras y pseudopalabras.	Construyeron palabras o pseudopalabras añadiendo o quitando sílabas. Ejemplo: Pato + za = zapato Pecusa – pe = cusa	15 min.
			Juego del ahorcado.	Adivinaron palabras a partir de la sílaba inicial o la última.	15 min.
Unidad 1.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo

Procesos léxicos	Leer y escribir palabras con diferentes significados.	5	Cardenales-carboneros	Identificaron el número de sílabas que componen una palabra, y reconocieron cuáles son sus diferencias y similitudes.	20 min.
			Escribo el nombre del objeto que se describe.	A partir de las descripciones de objetos adivinaron y escribieron correctamente las palabras que los nombran.	15 min.
			Sopa de letras.	Completaron palabras a partir de una letra o sílabas.	15 min.
Unidad 1.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos léxicos	Leer y escribir palabras con diferentes significados.	6	Lotería de palabras.	Emparejaron palabras con imágenes.	15 min.
			Colorear letras para formar la palabra.	A partir de imágenes reconocieron y señalaron las letras, así como las sílabas que forman las palabras que las nombran.	10 min.
			Reconozco la palabra.	Encerraron las pseudopalabras (palabras sin significado) dentro de una serie o grupo de palabras.	10 min.
			Dictado de palabras.	Escucharon y escribieron las palabras que el docente les dictó.	10 min.

Unidad 2.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos sintácticos	Leer y escribir oraciones.	7	¿Conocen los artículos?	Identificaron los artículos que les corresponden a los sustantivos según su género y número.	25 min.
			Memorama y rompecabezas.	Emparejaron artículos con sustantivos	30 min.
Unidad 2.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo

Procesos sintácticos	Leer y escribir oraciones.	8	Las siluetas: niña y niño	Dibujaron las siluetas de una niña y de un niño, para relacionar los artículos (el), (la) con el género y el número del sustantivo.	30 min.
			Artículo + sustantivo + adjetivo.	En un ejercicio de papel y lápiz, unieron el artículo + sustantivo + adjetivo calificativo.	10 min.
			Describo objetos.	Durante un recorrido por la escuela los estudiantes observaron algunos objetos y los describieron usando adjetivos calificativos.	10 min.
Unidad 2.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos sintácticos	Reconocer las pausas largas y cortas de los puntos y las comas al leer un texto, así como la entonación que corresponden a los signos de interrogación y exclamación.	9	Una noche de fantasmas.	Leyeron un texto haciendo las pausas de los puntos y la coma, y dieron la entonación correcta a los signos de interrogación y admiración. Luego dramatizaron el texto.	25 min.
			Los signos de puntuación.	Usaron los colores: (a) rojo para relacionar la pausa larga que implica el punto en la lectura, (b) el amarillo para la pausa corta de la coma, (c) el verde para recordar enfatizar los signos de interrogación, y (d) el morado para los signos de admiración.	15 min.
			¿Cuándo usamos el punto y la coma?	Realizaron un ejercicio que implicó usar el punto, la coma, los signos de interrogación y admiración en un texto.	15 min.
Unidad 2.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos sintácticos	Reconocer las pausas largas y	10	La carrera de los puntos y las comas.	Realizaron una carrera de relevos dando brincos largos, pausas largas, equivalentes	25 min.

	cortas de los puntos y las comas al leer un texto, así como la entonación que corresponden a los signos de interrogación y exclamación.			a los puntos, y para las comas brincos cortos, pausas cortas. Esto con el objetivo de practicar la respiración.	
			La coma y el punto.	Subrayaron los puntos y las comas en un texto con los colores previamente relacionados con la pausa larga y corta, rojo y amarillo respectivamente. Posteriormente se realizó una lectura en conjunto entre alumnos y docente para practicar la respiración.	25 min.
			Agregar coma y punto en oraciones sencillas.	Los estudiantes realizaron un ejercicio de papel y lápiz, consistió en darle sentido a un texto por medio del uso de los signos de puntuación: punto, coma, signos de interrogación y admiración.	15 min.
Unidad 2.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos sintácticos	Reconocer las pausas largas y cortas de los puntos y las comas al leer un texto, así como la entonación que corresponden a los signos de interrogación y exclamación.	11	Construir un semáforo	Relacionar los colores del semáforo con las pausas y la entonación de los signos de puntuación.	30 min.
			Los signos de puntuación y los colores del semáforo	Se realizó una lectura guiada por el docente, para ejemplificar las pausas y la entonación de los signos.	25 min.
			Retroalimentación, pausas y entonación de los signos de puntuación.	Se retroalimentó el tema de las pausas y la entonación de los signos de puntuación (colores del semáforo).	10 min.

Unidad 2.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos sintácticos	Reconocer las pausas largas y cortas de los puntos y las comas al leer un texto, así como la entonación que corresponde a los signos de interrogación y exclamación.	12	Uso los colores del semáforo para marcar los signos de puntuación.	Señalaron en un texto los signos de puntuación con los colores del semáforo.	25 min.
			Maratón de lectura.	Leyeron usando los signos de puntuación.	30 min.
			Mis compañeros en el maratón de lectura.	Evaluaron sus habilidades lectoras.	25 min.
Unidad 2.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos sintácticos	Leer y escribir oraciones.	13	La receta	Escribieron las partes de una receta.	15 min.
			Elaborar plastilina “Play doh”.	Leyeron una receta	5 min.
			Contesto preguntas	Siguieron las instrucciones de una receta.	30 min.
				Evaluaron su desempeño para seguir instrucciones.	10 min.

Unidad 3.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos semánticos y estrategias metacognitivas en la lectura	Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de	14	Leo la portada y contraportada del libro	Rescataron sus conocimientos previos sobre los significados de las palabras contenidas en el título de un libro.	10 min.
				Formularon hipótesis, y realizaron preguntas a partir del título de un libro, de	20 min.

	textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos y compartirlos.			las ilustraciones de la portada, y de la sinopsis de la contraportada.	
Unidad 3.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos semánticos y estrategias metacognitivas en la lectura	Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos y compartirlos.	15	Inicia la aventura...	Generaron preguntas a partir de la lectura de un texto narrativo.	10 min
				Recapitularon lo que aconteció en la lectura de la historia.	15 min.
				Subrayaron las palabras desconocidas del texto narrativo que leyeron.	10 min
				Verificaron sus hipótesis sobre el texto narrativo que leyeron.	5 min.
Unidad 3.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos semánticos y	Analizar la organización,	16	La aventura se complica.	Identificaron a los personajes principales (héroe, villano y personajes secundarios).	10 min.

estrategias metacognitivas en la lectura	los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos y compartirlos.			Subrayaron las palabras que no conocían del texto que leyeron.	20 min.
				Contrastaron sus hipótesis sobre lo que aconteció en el texto que leyeron.	10 min.
				Realizaron un vocabulario con las palabras que desconocían del texto que leyeron.	10 min.
Unidad 3.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos semánticos y estrategias metacognitivas en la lectura	Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de	17	La aventura se sigue complicando.	Recapitularon lo que aconteció en la historia que leyeron.	10 min.
				Describieron los escenarios donde ocurrieron las acciones del texto narrativo que leyeron.	10 min.
				Subrayaron las palabras que desconocían de la lectura.	10 min.
				Verificaron sus hipótesis sobre los acontecimientos de la historia que leyeron.	5 min.

	leerlos y compartirlos.				
Unidad 3.	Objetivo	Sesión	Nombre de la actividad	¿Qué hicieron los alumnos?	Tiempo
Procesos semánticos	- Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos y compartirlos.	18	La aventura termina.	Antes de leer la versión del autor, escribieron un final alternativo a la historia que leyeron,	10 min.
				Leyeron la conclusión de la historia para conocer los detalles del desenlace.	5 min
				Subrayaron las palabras desconocidas del texto que leyeron.	5 min.
				Resumieron de manera escrita, y presentaron oralmente toda la historia que leyeron.	10 min
				Dieron un significado a las palabras que no conocían, apoyándose únicamente de la relectura del párrafo donde ubicaron la palabra.	5 min.
				Usaron el diccionario, el tradicional y/o electrónico para confirmar los significados de las palabras que escribieron en su vocabulario.	5 min.

Ápndice B. Planeación del programa de comprensión lectora

Sesión. 1 Fecha de aplicación: 12/02/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura		Unidad 1. Identificación de letras y procesos léxicos Objetivo: -Utilizar el cuerpo para ubicarse espacialmente. -Emparejar los grafemas con los fonemas de las letras. Aprendizajes esperados: - Se ubica espacialmente. - Identifica y escribe las letras p-q, d-b, g-c, z-s, y, j. -Reconoce las características de las letras, sus formas y sonidos.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndices C y D). • ¿Cómo lograste identificar las letras “p, q, d, b”?				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-Sigamos al líder. -Representación de letras.	Corporalidad, espacialidad y movimiento. Reproducirán los sonidos de las letras.	Inicio: 35 min. • Bailaremos la canción “Sigamos al líder” para identificar derecha, izquierda, arriba y abajo. Desarrollo: 20 min. • Formados en equipos, los alumnos usarán sus cuerpos para representar las letras: p-q, d-b, g-c, z-s, y, j.	-Canción “Sigamos al líder”. -Equipo de sonido.	-Jugar a las adivinanzas de letras.

-Memorama de letras. -Pulgares arriba, pulgares abajo. -Estirar palabras.	representarán las letras “p-q”, así como la “d-b”	Después que cada equipo forme la letra que se le asignó, se les preguntará si conocen su sonido, si la respuesta es afirmativa, se les animará a que lo reproduzcan; en caso de que ningún participante no conozca el sonido que le corresponda a la letra el docente los ayudará. Así se procederá con todas las letras representadas en el juego. • Los estudiantes jugarán “Memorama de letras”: en esta actividad se participará de manera individual, cada niño buscará la postura adecuada para representar con su cuerpo algunas de las letras consideradas para este ejercicio. Primeramente, se elegirá al estudiante que identificará a los niños que estén representando las mismas letras. A este jugador se apartará del grupo por un instante, mientras que el resto de los alumnos, acostados en el suelo buscarán la mejor forma de representar la letra que eligió. Se procurará que los niños-letras estén distribuidas en diferentes puntos del espacio de juego. Ya organizados, se le pedirá al niño que tendrá la tarea de identificar las letras que camine entre ellas, y que señale cuáles son iguales, si su elección es la correcta,	-Lista de palabras con las letras iniciales: p, q, d, b. -Imágenes y palabras. -Adivinanzas.	
--	--	--	---	--

		se les separa del grupo, pero si se confunde, cederá su turno y tomará el lugar de letra con la cual se equivocó, así sucesivamente. Siempre que inicie el juego, se le pedirá al niño que identifica letras que se aleje por un instante, esto es para que los “niños-letras” tengan el tiempo para cambiar de lugar, y sea complicado el juego. • Sentados en binas, grupos de dos niños, se llevará a cabo un ejercicio usando los puños de la mano izquierda y derecha. El cual consiste en representar las letras “p-q”, así como la “d-b”. Previamente el docente les mostrará la posición de los puños para representar dichas letras (pulgares arriba “b-d” y pulgares abajo “p-q”). Posteriormente, a los equipos se les entregará unas tarjetas con palabras que inicien con la “p, q, d, b”, luego, por turnos, uno mostrará a su compañero el puño, y el otro debe tomar una tarjeta con la palabra que inicie con la letra que el puño esté representando.		
--	--	--	--	--

		Cierre: 20 min. Organizados en equipos, jugaremos a “Estirar las palabras”. En primer lugar, el profesor mostrará a los alumnos un dibujo, por ejemplo, sol y dirá su nombre; luego lo pronunciará de nuevo, pero alargándolo, en el caso del ejemplo anterior sería (sssol), una vez que se comprenda la mecánica de la actividad, se les repartirá a los equipos unas tarjetas con dibujos para que alarguen los nombres. Para finalizar la tarea escucharemos algunos ejemplos de cada equipo.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión 2. Fecha de aplicación: 13/02/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura	Unidad 1. Identificación de letras y procesos léxicos Objetivo: -Utilizar el cuerpo para ubicarse espacialmente. -Desarrollar la habilidad para segmentar palabras en sílabas. Aprendizajes esperados:
---	---

		- Se ubica espacialmente. - Segmenta palabras de manera oral. - Escribe palabras agregando y quitando sílabas.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndices C y D). • ¿Cómo sabes cuantas sílabas contienen las palabras?				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-Subimos y bajamos contando sílabas. -Segmentar palabras en sílabas. -Recortar palabras.	- Se ubicarán espacial. -Reconocerán las sílabas. -Construirán palabras”	Inicio: 25 min. • Realizaran la actividad “subimos y bajamos contando sílabas”: Este ejercicio retomará el juego que los niños llevan a cabo usando un desnivel, un peldaño lo suficientemente ancho en donde quepan, en una misma fila, todos los participantes. Teniendo en frente de ellos el escalón, suben el pie derecho y dejan el izquierdo abajo, luego, se impulsan con el pie izquierdo para subirlo y bajar al mismo tiempo el derecho. La idea es bajar y subir contando el número de sílabas que contengan las palabras. Desarrollo: 30 min.	-Imágenes. -Lista de palabras.	- Rompecabezas de sílabas.

-Construir palabras.		• Continuaremos segmentando palabras de manera oral. En esta actividad dividiremos en sílabas la misma lista de palabras del ejercicio anterior para verificar el conteo de sílabas; pero usaremos la técnica de poner la cara externa de la mano derecha debajo del maxilar inferior, de tal manera, que el número de sílabas de la palabra será las veces que baja el maxilar al pronunciarlas. • Posteriormente, se repartirán palabras impresas en tiras de papel para recortarlas en sílabas. Para dividir las pueden seguir practicando la técnica que se explicó al inicio de esta planeación. • Luego, usarán todas las sílabas que recortaron para jugar a “Construir palabras”, la idea es armar palabras diferentes con ellas. Cierre: 20min. • Por último, se le presentará a los estudiantes una lista de palabras, después de leer cada una de ellas en voz alta, se les cuestionará ¿qué palabra se forma		
-----------------------------	--	--	--	--

		si se le quita la última sílaba, la penúltima o la antepenúltima? Por ejemplo: Plá ta no Plá ta  = plata Plá  no = plano  ta no = tano		
--	--	---	--	--

Observaciones del desarrollo de la clase:

- a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar?
- b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?

Sesión 3.	Unidad 1. Identificación de letras y procesos léxicos
Fecha de aplicación: 19/02/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura	Objetivo: -Utilizar el cuerpo para ubicarse espacialmente. -Desarrollar la habilidad para segmentar palabras en sílabas. Aprendizajes esperados: - Se ubica espacialmente. - Segmenta palabras de manera oral. - Escribe palabras agregando y quitando sílabas. -Conoce el significado de las palabras.

Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndices C y D). • ¿Por qué las palabras se parecen? ¿por qué las palabras no se parecen?				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-Representación de palabras. -Inventar palabras que rimen con otras. -Quitar la palabra sobrante.	-Representarán palabras usando su cuerpo. -Identificarán las diferencias y similitudes de las palabras. -Leerán y escribirán palabras que riman. -Identificarán las palabras sobrantes de una lista.	Inicio: 25 min. Inicio: • Organizados en equipos, los estudiantes representarán las palabras: cama, toma, sopa, copa, carta, tarta, dado, lobo, etc. usando sus cuerpos. • Luego del ejercicio se les preguntará, si las palabras tienen diferencias o similitudes. Desarrollo: 25 min. • Se les presentará dos dibujos con sus respectivos nombres, por ejemplo, planta – llanta. El profesor leerá ambas palabras haciendo énfasis en las partes que riman. Se les pedirá a los estudiantes que escuchen atentamente cómo suenan al final dichas palabras. Posteriormente, se repetirá el procedimiento anterior, pero con palabras que no	- Imágenes. - Ejercicio: “quitar la palabra sobrante”.	- Subrayar de un poema o canción las palabras que rimen.

		riman, se les cuestionará con la siguiente pregunta ¿qué diferencia hay entre estas dos palabras, y las anteriores?, a partir de las respuestas, se les explicará qué es una rima. • Luego se les repartirá una lista de palabras, para que ellos completen con otras que riman. Ejemplo: Espejo: _____ Cierre: 20 min. • Se les proporcionará una serie de palabras para que identifiquen las sobrantes. Es decir, entre las palabras que riman habrá una palabra que no rime, la cual deberán tachar. Por ejemplo: 1. Ladrillo, cepillo, lavabo, tornillo.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión 4. Fecha de aplicación: 20/02/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura		Unidad 1. Identificación de letras y procesos léxicos Objetivo: - Leer y escribir palabras con diferentes significados. Aprendizajes esperados: - Identifica y escribe las letras (p-q, d-b, g-c, z-s, y, j). - Reconoce las características de las letras, sus formas y sonidos. - Segmenta palabras de manera oral. - Escribe palabras agregando y quitando sílabas. - Conoce el significado de las palabras.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndices C y D). • ¿Cómo se forman las palabras?				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-Nombrar imágenes. -Construcción de palabras y pseudopalabras.	-Identificarán la estructura de las palabras. -Construirán palabras o pseudopalabras.	Inicio: 15 min. • Se pegarán varias imágenes en las paredes del salón, posteriormente los alumnos pasarán a pegar las sílabas para formar los nombres correspondientes a cada imagen.	-Imágenes -Sílabas. -Ejercicio impreso: construcción de	- Armar rompecabezas de sílabas para formar palabras.

-Juego del ahorcado.	-Jugarán al ahorcado.	Desarrollo: 20 min. - Se les proporcionará un ejercicio que consistirá en construir palabras o pseudopalabras añadiendo o quitando sílabas. Ejemplo: Pato + za = zapato Caracol – col = cara Macu + sa = macusa Pecusa – pe = cusa - Los alumnos se organizarán en equipos, luego se les dará diferentes sílabas para formar cinco palabras en dos minutos. Cierre: 15 min. “Jugaremos al ahorcado”. Este juego consiste en adivinar palabras; se inicia proporcionándole a los jugadores una pista, puede ser la primera o la última letra de la palabra desconocida. Se interviene por	palabras pseudopalabras. -Lista de palabras.	
-----------------------------	------------------------------	--	--	--

		turnos, cada alumno aportará ya sea una letra o una sílaba, cada vez que fallen en el intento de completar la palabra se restará cuerda.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión 5. Fecha de aplicación: 26/02/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura	Unidad 1. Identificación de letras y procesos léxicos Objetivo: -Leer y escribir palabras con diferentes significados -Utilizar el cuerpo para ubicarse espacialmente. -Desarrollar la habilidad para segmentar palabras en sílabas. Aprendizajes esperados: - Se ubica espacialmente. - Segmenta palabras de manera oral.
--	--

		- Escribe palabras agregando y quitando sílabas. -Conoce el significado de las palabras. - Identifica y escribe las letras (p-q, d-b, g-c, z-s, y, j). - Reconoce las características de las letras, sus formas y sonidos.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndices C y D).				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-“Cardenales-carboneros” -Escribo el nombre del objeto que se describe. -Resolver sopa de letras.	- Se ubicarán espacialmente: izquierda-derecha. -Reconocerán las diferencias entre las palabras parecidas en su escritura. -Jugarán sopa de letras.	Inicio: 20 min. • Juguemos “Cardenales - carboneros”: el grupo se dividirá en dos equipos mixtos. La actividad es parecida al juego de pesca – pesca. Primeramente, se acomoda a los participantes uno frente a otros en una misma línea, que será el punto de salida hacia alguna de las dos bases ubicadas una a la izquierda y otra a la derecha, lo suficientemente alejada para salir corriendo hacia ella. Seguidamente a cada equipo se le asigna un nombre, “cardenales” o “carboneros”, y una de las bases mencionadas. Posteriormente, se les explicará que cuando el coordinador de la actividad (el docente) grite “cardenales” estos deben salir a la base que les	-Tarjetas. -Sopa de letras.	-Buscar palabras con escritura parecida.

		corresponda, y los “carboneros” deberán atraparlos antes de llegar a ella, viceversa. Se elimina a los participantes que son atrapados y se continúa el juego; ganará el equipo que logre conservar al mayor número de integrantes. Al final de la actividad se realizará una retroalimentación, en esta parte del ejercicio se cuestionará a los estudiantes con las siguientes preguntas: ¿las palabras “cardenales y carboneros” se parecen? ¿en qué se parecen, y cuál es la diferencia? Desarrollo: 20 min. • Se organizarán seis equipos. Por turnos cada uno enviará a un integrante a elegir una de las tarjetas que se ubicarán sobre el escritorio del docente, cada tarjeta contendrá una descripción, el mismo alumno la leerá en voz alta para que todos escuchen; la idea es que entre todos los miembros del equipo se pongan de acuerdo sobre el objeto que se describe, y escriban el nombre correctamente. Después de escuchar las respuestas de todos los equipos, se revelará el nombre del objeto		
--	--	---	--	--

		desconocido. Se repite la dinámica con seis palabras más. Cierre: 10 min. De manera individual, los alumnos resolverán una sopa de letras. El objetivo es que los estudiantes identifiquen algunas palabras, su escritura con las letras y sílabas correctas.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión 6. Fecha de aplicación: 27/02/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura	Unidad 1. Identificación de letras y procesos léxicos Objetivo: -Leer y escribir palabras con diferentes significados. Aprendizajes esperados: - Identifica y escribe las letras (p-q, d-b, g-c, z-s, y, j). - Reconoce las características de las letras, sus formas y sonidos.
--	---

		- Segmenta palabras de manera oral. - Escribe palabras agregando y quitando sílabas. - Conoce el significado de las palabras.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndices C y D).				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-Lotería de palabras. -Colorear letras para formar la palabra. -Identificar la palabra inventada. -Dictado de palabras.	-Jugarán lotería de palabras. -Colorearán letras. -Identificarán palabras -Tomarán el dictado de palabras	Inicio: 15 min. • Jugaremos lotería de palabras: la idea de este juego consiste leer palabras e identificar las letras, sus sonidos, así como las sílabas que las componen. El ejercicio sigue las mismas reglas que la lotería tradicional, todos tienen una carta donde irán emparejando las palabras e imágenes que se saquen del mazo de barajas. Los alumnos que emparejen en sus cartillas tres palabras sucesivas con sus respectivas imágenes en línea horizontal, vertical o diagonal ganan la partida. Desarrollo: 15 min.	-Lotería de palabras. -Formato de letras para formar palabras. -Lista de palabras y pseudopalabras.	- Completar crucigramas.

		• Colorear letras para formar palabras: Este ejercicio se resuelve de manera individual, se proporcionará a cada alumno un formato que contenga un dibujo y una serie de letras. La idea es formar con ellas a medida que se colorea el nombre del dibujo que se les indica. • Identificar la palabra inventada (pseudopalabra): se le proporcionará a cada uno de los estudiantes un formato, el cual consiste en una hoja tamaño carta dividida en seis partes, en cada sección se enlistan una serie de palabras, entre ellas se encuentran pseudopalabras, que los estudiantes tendrán que identificar y encerrar. Cierre: 15 min. Dictado de palabras: el docente dictará a los estudiantes una lista de diez palabras y posteriormente se invitará a igual número de alumnos a que pasen a la pizarra a escribirlas, esto es para corroborar su correcta escritura. También se le animará a otro niño para que invente una oración sencilla con dicha palabra y que la comparta de manera oral a sus compañeros (así se hará con todas).		
--	--	--	--	--

Observaciones del desarrollo de la clase:

- a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar?
- b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?

Sesión 7.		Unidad 2. Procesos sintácticos		
Fecha de aplicación: 04/03/2020.		Objetivo:		
Ámbito: Lenguaje y comunicación.		- Leer y escribir oraciones.		
Práctica social del lenguaje: Lectura		Aprendizajes esperados:		
		- Identifica las partes que componen una oración (artí.+sust.+adj.+ verb. + complemento).		
Evaluación/Autoevaluación:				
Rúbrica (Anexo 3).				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-¿Conocen los artículos? -Pegar artículos.	-Opinarán sobre el tema (lluvia de ideas). -Jugarán a “pegar artículos”.	Inicio: 20 min. Primeramente, se recuperará el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema mediante una lluvia de ideas, entre todos tratarán de contestar las siguientes preguntas: ¿qué son los artículos?, ¿alguien puede	-Tarjetas de colores. -Memoramas y rompecabezas.	-Ejercicio Online sobre el tema.

-Memorama y rompecabezas. -Imágenes y artículos.	-Jugarán “memorama o rompecabezas”. -Asignarán artículos a los sustantivos (imágenes).	mencionar dos artículos?, ¿quién puede dar un ejemplo en donde se use un artículo? • Luego, jugaremos a “pegar artículos” a los objetos: este ejercicio consiste en que cada estudiante tomará dos tarjetas de colores distintos, cada una con un artículo diferente, y tendrán 30 segundos para buscar dentro del salón los objetos y pegarles el artículo que les corresponda. Posteriormente, ciertos alumnos mencionarán a qué objetos le pegaron sus tarjetas y por qué. Desarrollo: 25 min. • Se dividirá el grupo en seis equipos. A cada equipo se le dará la opción de jugar “memorama o rompecabezas”. El primer juego consiste en buscar parejas de objetos que se nombren usando el mismo artículo. En el segundo ejercicio, los estudiantes tendrán que buscar las piezas correctas que unen artículos con sustantivos. Después de determinado	-Ejercicio: artículos e imágenes.	
--	--	--	--	--

		tiempo de juego, los equipos podrán intercambiar sus materiales. Cierre: 10 min. Por último, individualmente contestarán un ejercicio que consiste en asignarle a unas imágenes los artículos que les corresponda.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión 8. Fecha de aplicación: 05/03/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura	Unidad 2. Procesos sintácticos Objetivo: - Leer y escribir oraciones. Aprendizajes esperados: -Identifica las partes que componen una oración (artí.+sust.+adj.+ verb.+ complemento).
Evaluación/Autoevaluación: Rúbrica (Apéndice E).	

Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-Artículos y sustantivos. -El uso del artículo, sustantivo y adjetivo. -Las siluetas.	-Dibujarán colaborativamente una silueta de niña y niño de tamaño real. -Completarán un formato. -Observarán los espacios del centro escolar	Inicio: 15 min. - Sobre papel bond, el grupo dibujará la silueta de una niña o de un niño, y las colorearán. Posteriormente cada alumno pasará a escribir el nombre de un compañero o compañera en la silueta que le corresponda, también anotará a su lado una característica positiva que observe en él o en ella. Desarrollo: 15 min. - Se les asignará una tarea para resolver de manera individual, esta consiste en repasar los artículos, los sustantivos e integrar el concepto de adjetivo calificativo. Este formato presentará al alumno tres columnas, una de artículos, otra de sustantivos y la última de adjetivos. La indicación será unir con una línea del mismo color las tres columnas para armar la secuencia: Artículo (el) + Sustantivo (gato) + Adjetivo (negro). Cierre: 20 min.	-Papel bond, colores, cinta adhesiva. -Hojas. -Marcadores. -Ejercicios de: artículo, sustantivo y adjetivo.	-Ejercicio Online sobre el tema.

		Los estudiantes saldrán del salón a observar los diferentes espacios del centro escolar, durante su recorrido elegirán un objeto (sustantivos), lo dibujarán y describirán usando dos adjetivos calificativos.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión 9. Fecha de aplicación: 11/03/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura		Unidad 2. Procesos sintácticos Objetivo: - Reconocer las pausas largas y cortas de los puntos y las comas al leer un texto, así como la entonación que corresponden a los signos de interrogación y exclamación. Aprendizajes esperados: - Identifica los signos de puntuación. - Lee textos usando los signos de puntuación.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndice E).				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento

-Una noche de fantasmas. -Los signos de puntuación. -¿Cuándo usamos el punto en un texto?	- Realizarán una lectura dramatizada. -Subrayarán con colores los puntos, las comas y los signos de exclamación de un texto. -Usarán el punto y seguido, y el punto y aparte.	Inicio: 20 min. - Los alumnos junto con el docente realizarán una lectura dramatizada del texto “Una noche de fantasmas”. La idea es que los estudiantes escuchen las pausas y la entonación que corresponden a los signos de puntuación: punto y seguido, punto y aparte, punto final, coma, así como los signos de exclamación (!). Para la lectura se reparten los personajes entre todo el grupo, en esta primera parte del ejercicio los niños solo realizarán las onomatopeyas de los animales, objetos o el personaje que les haya tocado; el maestro inicia la narración. Posteriormente, se repetirá la tarea, pero en esta ocasión un alumno será el narrador. Desarrollo: 20 min. - Luego, de manera individual, en el mismo texto, subrayarán de rojo los puntos, de amarillo las comas y de morado los signos de exclamación. - Seguidamente, leeremos el texto para practicar los signos de puntuación que encontramos en la lectura.	-Texto “Una noche de fantasmas”. -Ejercicio: uso del punto en el texto.	-Pronunciar las oraciones interrogativas y exclamativas que encuentren en los anuncios publicitarios de las calles de la comunidad.
--	--	--	---	--

		- Retomaremos los conocimientos previos de los estudiantes para explicar el uso del punto y seguido, y del punto y aparte, por tal razón, se les planteará la siguiente pregunta, ¿cuándo usas el punto en un texto? A partir de las respuestas el docente ampliará las observaciones de los estudiantes. Cierre: 15 min. - Por último, se presentará un ejercicio en donde se enfatice el uso del punto en el texto.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión 10. Fecha de aplicación: 12/03/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura	Unidad 2. Procesos sintácticos Objetivo: - Reconocer las pausas largas y cortas de los puntos y las comas al leer un texto, así como la entonación que corresponden a los signos de interrogación y exclamación. Aprendizajes esperados:
--	--

		-Lee textos usando los signos de puntuación. - Recuerda los signos de puntuación.		
Evaluación/Autoevaluación: Rúbrica (Apéndice E).				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-Las carreras de puntos y comas. -La coma y el punto. -Agregar comas y puntos en oraciones sencillas.	-Jugarán a las carreras. -Recuperan sus conocimientos previos sobre el tema. -Subrayan los puntos y las comas de un texto.	Inicio: 30 min. Jugaremos a las carreras de puntos y comas: se organizarán cuatro equipos. Se les indicará la salida y la meta. Será una carrera de relevos, dos equipos salen y al regresar saldrán los siguientes. La forma de competir será dando brincos. En ese sentido, se explicará a los estudiantes que deberán coordinarse, ya que, todos los miembros del equipo pasarán sus brazos sobre el hombro de otro, de tal manera, que lo que haga uno, lo harán todos. Para avanzar es necesario gritar ¡punto!, al mismo tiempo que saltan, luego en su lugar respiran contando hasta cuatro y así sucesivamente. De regreso harán lo mismo, pero en vez de gritar ¡punto!, gritarán ¡coma!, y	-Texto: “La rana y el niño”. -Ejercicio: uso de la coma y el punto.	- Escuchar a otros lectores, para identificar las pausas de los puntos y las comas.

	-Leerán colectivamente un texto. -Resolverán ejercicios que impliquen agregar comas y puntos en oraciones sencillas.	respirarán una vez, al completar toda la ruta continuará el segundo grupo. Desarrollo: 25 min. • Se recuperará el conocimiento previo de los estudiantes con respecto al uso de “la coma y el punto”. Partiendo de los comentarios de los alumnos, el docente aclarará el tema. • Posteriormente, se les proporcionará a los estudiantes un texto, donde en un primer momento subrayarán de rojo los puntos y de amarillo las comas que aparecen en la lectura. • Seguidamente, se realizará una lectura colectiva del texto anterior, esto con el fin de practicar las pausas del punto y la coma. Cierre: 10 min.		
--	--	--	--	--

		Para finalizar la sesión, los alumnos realizarán un ejercicio que implique agregar la coma, así como el punto en oraciones sencillas.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión. 11 Fecha de aplicación: xx/xx/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura		Unidad 2. Procesos sintácticos Objetivo: - Reconocer las pausas largas y cortas de los puntos y las comas al leer un texto, así como la entonación que corresponden a los signos de interrogación y exclamación. Aprendizajes esperados: -Lee textos usando los signos de puntuación. - Recuerda los signos de puntuación.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndice E).				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento

-Construir un semáforo. -Los signos de puntuación y los colores del semáforo. Retroalimentación: pausas y entonación de los signos de puntuación.	-Relacionarán los colores del semáforo con las pausas y la entonación de los signos de puntuación. - Realizarán una lectura guiada para habituar el uso de las pausas y la entonación de los signos de interrogación y exclamación. -Atenderán a la retroalimentación del uso de las pausas y la	Inicio: 30 min. • Construirán un semáforo, dentro de los círculos de colores (rojo, verde y amarillo), se pegarán los signos de puntuación. Luego lo ubicarán al frente del salón para poder verlo durante las lecturas, con el fin de tener presente las pausas y la entonación de los signos de puntuación. En este sentido, usarán el color rojo de alto para el punto, e indicar que la lectura se detiene, se respira, y se sigue leyendo. El amarillo de precaución para la coma, al ver este color se hace una pausa breve, se respira, y enseguida se continúa leyendo. En lo que respecta al color verde de puede pasar, se usará para los signos de exclamación e interrogación, se explicará a los estudiantes la importancia de enfatizarlos. Desarrollo: 25 min • Se repartirá entre el grupo una lectura, posteriormente pintarán los signos de puntuación con los colores usados en el semáforo.	-Papel lustre rojo, verde y amarillo. -Pegamento, tijeras. -Colores rojo, verde y amarillo. -Copia de un texto.	- pratique otras formas de recordar las pausas de los puntos y las comas, por ejemplo, aplaudir dos veces cuando lea un punto y una vez en la coma.
--	---	--	---	--

	entonación de los signos de puntuación. - Luego el docente leerá para los niños el texto para ejemplificar como se realizan las pausas y la entonación de los signos. Después, de manera voluntaria se les dará a los estudiantes la oportunidad para dirigir la lectura. Cierre: 10 min. - Se llevará a cabo una retroalimentación de las pausas y la entonación que se deben realizar al observar los signos de puntuación marcados con los colores del semáforo. ¿Qué haces al ver el color rojo? ¿Qué haces al ver el color amarillo? ¿Qué haces al ver el color verde?		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?			

Sesión. 12 Fecha de aplicación: xx/xx/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura		Unidad 2. Procesos sintácticos Objetivo: -Reconocer las pausas largas y cortas de los puntos y las comas al leer un texto, así como la entonación que corresponden a los signos de interrogación y exclamación. Aprendizajes esperados: -Lee textos usando los signos de puntuación. - Recuerda los signos de puntuación. -Comparte de manera asertiva sus logros en la lectura de textos breves.		
Evaluación/Autoevaluación: Rúbrica (Apéndice E).				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-Uso los colores del semáforo para marcar los signos de puntuación. -Maratón de lectura.	-Señalarán con colores los signos de puntuación. -Leerán usando los signos de puntuación.	Inicio: 25 min. Se organizará el salón en equipos, luego, se les indicará ponerse de acuerdo para elegir de su libro español lecturas, el texto que más les agrade, y lo leerán en silencio, usarán los colores del semáforo para marcar los signos de puntuación. Por último, verificarán entre ellos que todos hayan señalado los signos con los mismos colores.	-Libro de Español Lectura. -Colores rojo, verde y amarillo.	- Elegir un texto corto y subrayar los puntos y las comas con los mismos colores del semáforo.

-Mi desempeño en el maratón de lectura.	-Evaluarán su habilidad lectora.	Desarrollo: 30 min. - Se llevará a cabo un maratón de lectura por equipos. Para realizar la actividad se dará la instrucción de repartir entre los miembros de los equipos, lo más equitativamente posible la lectura seleccionada, en la que previamente se marcarán los signos de puntuación con los colores del semáforo. - Después, se les dará un tiempo prudente a todos los equipos para que cada uno de sus integrantes practiquen las pausas y la entonación de los signos que encontraron en las partes que se les asignó leer. Luego, los equipos pasarán al frente del salón a presentar su lectura. Durante la presentación de los textos, se les exhortará a los alumnos a seguir la lectura de sus compañeros. Cierre: 25 min. - Al concluir la lectura de los equipos participantes, el docente los animará para realizar la coevaluación de su desempeño en el maratón de lectura. Después de sus observaciones, pasarán a elegir una estrella que indicará el	-Estrellas de color verde, plateada y dorada.	
--	---	--	--	--

		nivel de aprovechamiento del equipo: verde (desempeño regular), plateada (buen desempeño) y dorada (desempeño excelente). Pegarán la estrella en la portada de su libro de lecturas.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión. 13 Fecha de aplicación: xx/xx/2020. Ámbito: Lenguaje y comunicación. Práctica social del lenguaje: Lectura		Unidad 2. Procesos sintácticos Objetivo: -Leer y escribir oraciones. Aprendizajes esperados: - Lee y sigue instrucciones para completar un proceso. - Comparte de manera asertiva sus logros en la lectura de textos breves.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndice E).				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento

- La receta. -Elaborar plastilina “play doh”. -Contesto preguntas.	-Escribirán las partes de una receta. -Leerán una receta -Seguirán las instrucciones de una receta. -Evaluarán su desempeño para seguir instrucciones.	Inicio: 15 min. • Se organizará el salón en equipos. Luego a cada equipo se le entregará una receta, sin los títulos de los apartados: materiales, ingredientes y procedimientos. Se les dará un tiempo para que la lean. • Después se les preguntará: ¿Conocen de que tipo de texto se trata?, ¿Cuáles son sus partes? • Posteriormente, completarán la receta que se les entregó al inicio de la clase, agregando el título y los apartados. Desarrollo: 30 min. • Se llevarán los materiales e ingredientes para elaborar plastilina “play doh”, se expondrán los recursos en una mesa. • Después, con una receta debidamente completada, cada equipo pasará a recolectar lo necesario para llevar a cabo las instrucciones de la receta y elaborar plastilina “play doh”.	- Plantilla de receta. - Receta para hacer plastilina. - Recipientes. - Cucharas. - Tazas. - Harina. - Agua. - Sal. - Aceite vegetal.	- Escribir las instrucciones para doblar (quitar) la hamaca.
---	--	--	--	---

		Cierre: 10 min. Cada equipo realizará una retroalimentación del procedimiento, ¿qué hice bien?, y ¿qué me faltó hacer para elaborar correctamente la plastilina?	- Cremor tártaro. - Colorantes vegetales.	
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión. 14 Fecha de aplicación: xx/xx/2020. Ámbito: Literatura Práctica social del lenguaje: Lectura de narraciones de diversos subgéneros.	Unidad 3. Procesos semánticos y estrategias metacognitivas en la lectura Objetivo: -Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos. Aprendizajes esperados: - Expresa su interpretación de las imágenes, vinculándolas con lo escrito.
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndice N). • Al finalizar la unidad, los estudiantes entregarán un portafolio de evidencias.	

Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
- Leo la portada y contraportada del libro.	-Rescatarán sus conocimientos previos sobre el significado de las palabras contenidas en el título de un libro. -Formularán hipótesis, y preguntas a partir: a) Del título del libro. b) De las ilustraciones de la portada.	Inicio: 10 min. Instrucciones previas a la clase: Es importante que guardes en tu carpeta las plantillas de trabajo, y las traigas a todas las clases mientras se estudia esta unidad. • Los estudiantes observarán la portada y la contraportada del libro: “El enano adivino de Uxmal” • Tomarán el tiempo suficiente para mirar las ilustraciones de la portada y de leer la sinopsis de la contraportada. • Posteriormente, participarán de manera oral e individual, intercambiando sus ideas respecto al texto y las ilustraciones del libro. Se puede generar la participación con las siguientes preguntas:	-Portada y contraportada del libro: “El enano adivino de Uxmal”  - plantilla 1. Estrategia metacognitiva: antes de leer.	- Elegirán otro libro y dibujarán la portada.

	c) De la sinopsis de la contraportada.	1. ¿Conoces todas las palabras que forman el título del libro? 2. ¿Sabes qué tipo de texto es? 3. ¿Por qué razón leerías este tipo de texto? 4. ¿Tienes idea de quiénes serán los personajes de la historia? 5. ¿De qué crees que trate la historia? Nota: algunas de las respuestas se apuntarán en la pizarra. Desarrollo: 10 min. • Se organizarán en binas, la idea es que compartan sus hipótesis de lo que consideran que ocurrirá en la historia. Las escribirán en la plantilla 1. Estrategia metacognitiva: antes de leer (Ver Apéndice I). • De manera voluntaria, compartirán sus hipótesis al grupo: ¿qué ocurrirá al inicio?, ¿qué ocurrirá después? Y ¿qué ocurrirá al final?		
--	---	---	--	--

		Cierre:10 min. - De manera individual: - Realiza un dibujo a partir del siguiente título: “La creación de los animales” - Responde ¿En qué te ayuda el título y las imágenes de la portada del libro que lees?		
Observaciones del desarrollo de la clase: ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? - En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión. 15 Fecha de aplicación: xx/xx/2020. Ámbito: Literatura Práctica social del lenguaje: Lectura de narraciones de diversos subgéneros.	Unidad 3. Procesos semánticos y estrategias metacognitivas en la lectura Objetivo: -Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos y compartirlos. Aprendizajes esperados: -Recupera y da sentido a la historia cuando la lectura se distribuye en varias sesiones.
Evaluación/Autoevaluación: Rúbrica (Apéndice N).	

Al finalizar la unidad, los estudiantes entregarán un portafolio de evidencias.				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-Inicia la aventura...	-Generarán preguntas. -Recapitularán lo que aconteció en la historia. -Subrayarán palabras desconocidas. -Verificarán sus hipótesis.	Inicio: 10 min. - Escribirán de nuevo sus conjeturas, organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la lectura, comparo mis hipótesis (Apéndice J), en la sección “Mi hipótesis”. - Posteriormente, se indicará que los demás espacios del organizador gráfico (Apéndice J), se llenarán conforme avancen en la lectura del texto. Desarrollo: 15 min. - La lectura la iniciará el docente y la concluirán los alumnos que voluntariamente gusten leer. - Se les proporcionará a todos una copia del inicio de la leyenda “El enano adivino de Uxmal”. - Los estudiantes estarán atentos a la lectura, y subrayarán las palabras que no conozcan, así como los	-Primera parte del libro: “El enano adivino de Uxmal”. -Marca textos. -Organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la lectura, comparo mis hipótesis	-Modelarán con plastilina a un personaje que haya aparecido en la historia.

		personajes que vayan apareciendo a lo largo de la historia. • Después de la lectura contestarán de manera oral: ¿Quiénes son los personajes?, ¿qué ocurrió?, ¿dónde ocurrió? Cierre: 15 min. • Individualmente continuarán completando, el organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la lectura, comparo mis hipótesis (Apéndice J), la sección “Lo que ocurrió realmente”. • Luego, se organizarán en binas para comparar sus hipótesis con lo que leyeron en el inicio de la historia, asimismo, escucharán las impresiones de otros compañeros.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión. 16 Fecha de aplicación: xx/xx/2020. Ámbito: Literatura Práctica social del lenguaje: Lectura de narraciones de diversos subgéneros.		Unidad 3. Procesos semánticos y estrategias metacognitivas en la lectura Objetivo: -Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos. Aprendizajes esperados: - Describe los personajes de un cuento; tiene en cuenta sus características sociales (jerarquía, oficio, pertenencia a una familia, etc.), sus intenciones y forma de ser (bueno, malo, agresivo, tierno, etc.) para explicar o anticipar acciones.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndice N). • Al finalizar la unidad, los estudiantes entregarán un portafolio de evidencias.				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
- La aventura se complica	-Identificarán a los personajes principales (héroe, villano y personajes secundarios).	Inicio: 15 min. • De manera oral e individualmente, los estudiantes recapitularán lo que leyeron en la sesión anterior, y procederán a completar el organizador gráfico 3. Estrategia metacognitiva: ¿Quiénes son los	-Segunda parte del libro: “El enano adivino de Uxmal”.	-Realizarán una breve descripción de un familiar.

	-Subrayarán las palabras que no conocen. -Contrastarán sus hipótesis. -Realizarán un vocabulario de palabras que desconocen.	personajes? (Apéndice K). El objetivo de la actividad es que reconozcan las características de los personajes: sus cualidades, sentimientos, apariencia física y actitudes. Desarrollo: 25 min. • De manera individual, los alumnos continuarán completando su organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la lectura, comparo mis hipótesis (Apéndice J), la sección “Mi hipótesis”. • Seguidamente, a los estudiantes se les dará una copia de la segunda parte de la historia, deben seguir atentamente la lectura, y continuar subrayando las palabras que no conozcan. • Luego, se invitará a un estudiante para que inicie la lectura y cuando acabe la parte que le correspondió, otro alumno continuará leyendo hasta terminar el texto. La participación de ambos será voluntaria. • Posteriormente, volverán a usar el organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la	- Organizador gráfico 3. Estrategia metacognitiva: ¿Quiénes son los personajes? -Organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la lectura, comparo mis hipótesis - Estrategia metacognitiva: vocabulario -Marca textos.	
--	---	--	--	--

		lectura, comparo mis hipótesis (Apéndice J), para completar la sección “Lo que ocurrió realmente”. • Por último, comenzarán a elaborar un vocabulario de palabras, 4. Estrategia metacognitiva: vocabulario (Apéndice L). Cierre: 10 min. • Para concluir, individualmente escribirán en su libreta la respuesta a la pregunta ¿Te identificas con el héroe de la historia? ¿por qué?, compartirán sus respuestas con el grupo.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión. 17 Fecha de aplicación: xx/xx/2020. Ámbito: Literatura Práctica social del lenguaje: Lectura de narraciones de diversos subgéneros.		Unidad 3. Procesos semánticos y estrategias metacognitivas en la lectura Objetivo: -Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos. Aprendizajes esperados: -Identifica los espacios en donde ocurren los acontecimientos y los relaciona con los personajes que ahí participan.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndice N). • Al finalizar la unidad, los estudiantes entregarán un portafolio de evidencias.				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-La aventura se sigue complicando	-Recapitularán lo que aconteció en la historia. -Describirán los escenarios donde ocurren las	Inicio: 10 min. • Los estudiantes se organizan en equipos. Luego, realizan de manera oral un resumen de las secciones de la historia que han leído en la clase. • Posteriormente, cada estudiante escribe brevemente su versión de la historia e ilustra su trabajo para complementar su redacción. Para realizar este	-Tercera parte del libro: “El enano adivino de Uxmal”. - Plantilla 5. Estrategia	-Investigarán entre sus familiares una leyenda tradicional.

	acciones de los personajes. -Subrayarán las palabras desconocidas del texto que leen. -Verificarán sus hipótesis.	ejercicio usarán la plantilla 5. Estrategia metacognitiva: Resumen (Apéndice M). Desarrollo: 15 min. • De manera individual; los alumnos continuarán completando su organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la lectura, comparo mis hipótesis (Apéndice J), la sección “Mi hipótesis”. • Continuarán trabajando individualmente. A cada estudiante se le dará una copia de la lectura correspondiente a la tercera sección de la historia. En esta ocasión, se le dará la oportunidad al profesor para empezar a leer. Lo seguirán atentamente, subrayarán las palabras que no conozcan u otra cosa que les parezca interesante recordar. Luego dos estudiantes continuarán leyendo hasta concluir el texto, su participación deberá ser voluntaria. • Posteriormente, volverán a usar el organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la	metacognitiva: Resumen -Organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la lectura, comparo mis hipótesis - Estrategia metacognitiva: vocabulario -Marca textos.	-Le aumentarán palabras al vocabulario (anexo 10).
--	--	--	--	---

		lectura, comparo mis hipótesis (Apéndice J), para completar la sección “Lo que ocurrió realmente”. Cierre: 10 min. Se escribirán estas preguntas en el pizarrón, ¿existe diferencias entre el rey de esta leyenda con otros que conoces?, ¿cuáles son esas diferencias? Los alumnos contestarán oralmente.		
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Sesión. 18 Fecha de aplicación: xx/xx/2020. Ámbito: Literatura Práctica social del lenguaje: Lectura de narraciones de diversos subgéneros.	Unidad 3. Procesos semánticos y estrategias metacognitivas en la lectura Propósito: Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos. Aprendizajes esperados:
---	--

		Establece relaciones temporales de sucesión y duración entre acontecimientos del relato e intercambia opiniones sobre sus relaciones causales.		
Evaluación/Autoevaluación: • Rúbrica (Apéndice N). • Los estudiantes entregarán una carpeta con los productos de la clase.				
Nombre de la actividad	¿Qué hacer?	Secuencia didáctica ¿Cómo hacer?	Materiales	Tareas de reforzamiento
-La aventura termina	- Antes de leer la versión del autor. Escribirán un final alternativo de la historia que leyeron. -Leerán la conclusión de la historia para conocer el desenlace.	Inicio: 10 min. • Los estudiantes trabajarán individualmente. Antes de leer el desenlace original de la historia, escribirán una versión alternativa del final. Para este ejercicio utilizarán el organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la lectura, comparo mis hipótesis (Apéndice J), para completar la sección “El final de la historia que me gustaría”. Desarrollo: 25 min. • Proseguirán individualmente, a cada estudiante se le dará una copia del desenlace de la historia; como	-Final del libro: “El enano adivino de Uxmal”. -Organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la lectura, comparo mis hipótesis	-Investigarán los significados de las palabras que escribieron en el vocabulario, apoyándose de diccionarios, tradicionales y/o electrónicos, así como consultando a personas, padres/madres, hermanos, otros familiares cercanos

	-Subrayarán palabras desconocidas. -Resumirán de manera escrita y presentarán oralmente toda la historia que leyeron. -Darán un significado a las palabras que no conocen, apoyándose únicamente de la relectura del párrafo donde ubicaron la palabra.	en clases anteriores deberán seguir atentamente la lectura y subrayar las palabras que no conozcan u otra cosa que les parezca interesante recordar. • En seguida, un estudiante leerá la última parte de la historia, su participación deberá ser voluntaria. • Volverán a emplear el organizador gráfico 2. Estrategia metacognitiva: durante la lectura, comparo mis hipótesis (Apéndice J), para completar la sección “Lo que ocurrió realmente”. • Luego, tres estudiantes voluntariamente pasarán a resumir de manera oral toda la historia: a) el inicio, b) el desarrollo, y c) el final. Cierre: 5 min. • Se organizarán en equipos de dos integrantes (binas) y de manera oral comentarán, ¿lo qué no me gustó del inicio, desarrollo y desenlace de la leyenda? ¿por qué?	-Estrategia metacognitiva: vocabulario -Marca textos.	y a los mismos compañeros de la escuela. -Terminarán de completar el vocabulario (anexo 10).
--	--	---	---	--

	-Usarán el diccionario, el tradicional y/o electrónico para confirmar los significados de las palabras que escribieron en el vocabulario.			
Observaciones del desarrollo de la clase: a) ¿Qué realicé bien y qué puedo mejorar? b) En los alumnos: ¿Se presentó alguna situación que afectó su desempeño?				

Apéndice C. Evaluación de la identificación de letras y procesos léxicos

Unidades 1 y 2					Identificación de letras y procesos léxicos																			
					¿Qué hace?																			
Identifica: izquierda, derecha, arriba y abajo					Identifica y escribe las letras: p-q, d-b, g-c, l-ll, z-s, j				Reconoce correctamente las letras “p, q; b, d”				Reconoce los sonidos de: p-q, d-b, g-c, l-ll, z-s, j				Segmenta palabras en sílabas de manera oral				Construye palabras agregando sílabas			
Alumno	¹ NL	² LA	³ LL	⁴ L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
24																								
25																								
26																								
27																								
28																								
29																								
30																								

1. No lo logra (NL); 2. Lo logra con ayuda (LA); 3. Lo logra limitadamente (LL); 4. Lo logra (L)

Apéndice D. Evaluación de la identificación de letras y procesos léxicos

Unidades 1 y 2					Identificación de letras y procesos léxicos																			
					¿Qué hace?																			
Construye palabras quitando sílabas					Reconoce las diferencias y similitudes entre palabras por sus letras, sonidos, sílabas				Identifica palabras que riman				Da ejemplos de palabras que riman				Escucha y escribe correctamente las palabras que se dictan				Conoce el significado de las palabras			
Alumno	¹ NL	² LA	³ LL	⁴ L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
24																								
25																								
26																								
27																								
28																								
29																								
30																								

1. No lo logra (NL); 2. Lo logra con ayuda (LA); 3. Lo logra limitadamente (LL); 4. Lo logra (L)

Apéndice E. Evaluación de los procesos sintácticos

Unidad 3.				Procesos sintácticos																				
				¿Qué hace?																				
Reconoce los artículos				Reconoce la relación entre artículo y sustantivo				Escribe oraciones usando el artículo correcto para para el género y número del sustantivo				Identifica los signos de puntuación: punto, coma, signos de exclamación e interrogación				Usa los signos de puntuación: punto, coma, signos de exclamación e interrogación al escribir oraciones				Lee haciendo las pausas de los puntos, las comas, y la entonación de los signos de interrogación y exclamación				
Alumno	¹ NL	² LA	³ LL	⁴ L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L	NL	LA	LL	L
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
24																								
25																								
26																								
27																								
28																								
29																								
30																								

1. No lo logra (NL); 2. Lo logra con ayuda (LA); 3. Lo logra limitadamente (LL); 4. Lo logra (L)

Apéndice F. Actividades para desarrollar los procesos léxicos

Identifica y escribe letras

Letra: c



Letra: g



Letra: L



Letra: p



Letra: q



Letra: z



Apéndice G. Más actividades para desarrollar los procesos léxicos

Construye palabras agregando sílabas

dado



dedo



toma



queso



dado



sopa



Apéndice H. Actividades para desarrollar los procesos sintácticos

Reconoce artículos, sustantivos y adjetivos calificativos

Juego de memoria con artículos y sustantivos

Trabajo en equipo

Rompecabezas: artículos y sustantivos

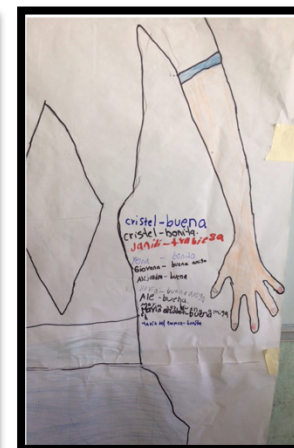
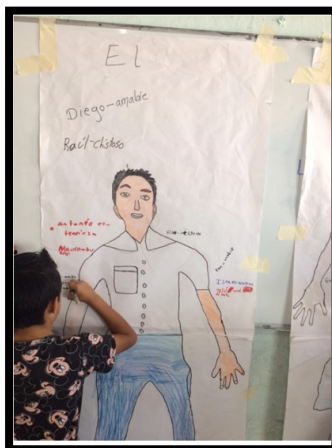


Artículo “el”

Sustantivo y el adjetivo calificativo

El artículo “la”

Sustantivo y el adjetivo calificativo



Apéndice I. (1) Estrategia metacognitiva, antes de leer...

Nombre del alumno (a): _____ Grado y grupo: _____

1. Título del libro: _____
2. Nombre del autor del libro: _____
3. Palabras que no conozco y lo que creo que significan:
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____
4. Después de leer el título, observa la ilustración de la portada y, lee la sinopsis de la contraportada. Creo que la historia tratará:
 - Al inicio:

 - Después:

 - Al final:

5. Creo que la historia sucede en:

6. Creo que los personajes de la historia serán:

Apéndice J. (2) Estrategia metacognitiva: Durante la lectura, comparo mis hipótesis

Nombre del alumno (a): _____ Grado y grupo: _____

Fecha: _____

Título de texto: _____

Autor del libro: _____

Historia	Mis hipótesis	Lo que ocurrió realmente
Inicio Parte I Páginas: 1-2		
Desarrollo Parte II Páginas: 2-3		
Parte III Páginas: 3-10		
Desenlace Parte IV Páginas: 10	El fin de la historia que me gustaría	

Apéndice K. (3) Estrategia metacognitiva: ¿Quiénes son los personajes?

Nombre del alumno (a): _____ Grado y grupo: _____

Fecha: _____

Título de texto: _____

Autor del libro: _____

Personajes	Características (Cualidades, sentimientos, apariencia física y actitudes)
Personaje principal (Héroe) ¿Quién es el personaje que realizó las acciones más importantes dentro de la historia? • •	
Personaje principal (Villano) ¿Quién es el personaje que obstaculiza el éxito del héroe? • •	
Personajes secundarios ¿Quiénes son los personajes que aparecieron poco o realizaron acciones no importantes en la historia? • •	

Apéndice L. (4) Estrategia metacognitiva: Vocabulario.

Nombre del alumno (a): _____ Grado y grupo: _____

Fecha: _____

Título de texto: _____

Autor del libro: _____

¿Dónde está?	Palabras que no conozco	Lo que creo que significan	Lo que significan realmente
Inicio Parte I Páginas: 1-2			
Desarrollo Parte II Páginas: 2-3			
Parte III Páginas: 3-10			
Final Parte IV Páginas: 10			

Apéndice M. (5) Estrategia metacognitiva: Resumen.

Nombre del alumno (a): _____ Grado y grupo: _____

Fecha: _____

Título de texto: _____

Autor del libro: _____

Historia	¿Qué sucedió?	Realizo un dibujo del lugar
Inicio Parte I		
Desarrollo Parte II		
Parte III		
Final Parte IV Páginas: 10		

Apéndice N. Evaluación de los procesos semánticos y la metacognición

Después de leer atentamente cada oración, te pido que contestes de la manera más sincera escribiendo una ✓ en el casillero que describe el nivel de desempeño que lograste en cada habilidad y/o destreza.

Rúbrica

Nombre del alumno (a):	Nivel de desempeño			
Habilidad y/o destreza	1. No lo logro	2. Lo logro con ayuda	3. Lo logro limitadamente	4. Lo logro
1. Identifico o reconozco cómo es el héroe, cómo es el villano, cómo son las personas, animales o seres cercanos a ellos; y cómo son los lugares donde ocurre la historia.				
2. ¿Se qué pasa primero?, ¿se qué pasa después? y ¿se qué pasa al final de la historia?				
3. Puedo contar la historia sin confundir lo que pasa primero, después y al final.				
4. Puedo hacer la tarea solo, y cuando estoy acompañado trabajo respetando a los demás.				
5. Cuando trabajo en equipo ayudo dando ideas para hacer la tarea y, puedo enseñar lo que se a los demás.				



Anexo 1. Instrumento: Estrategias Metacognitivas en la Lectura (MARSI-R)

Datos generales:

Nombre: _____ Fecha: _____

Grado y grupo: _____ Edad: _____ Género: Femenino ☐ ☐
Masculino

Instrucciones:

Las oraciones que aparecen en la lista de abajo dicen lo que el alumno hace en la escuela cuando lee cuentos, leyendas, artículos científicos y otros materiales. Los cinco números que aparecen a continuación (1, 2, 3, 4 y 5) significan lo siguiente:

- 1. Yo nunca lo hago.**
- 2. Yo lo hago muy pocas veces.**
- 3. Yo a veces lo hago.**
- 4. Yo casi siempre lo hago.**
- 5. Yo siempre lo hago.**

Después de leer atentamente cada oración, escribe el número de la respuesta, que según tu opinión haces realmente cuando estas leyendo. Es importante decirte, que en este ejercicio no existen respuestas correctas o incorrectas; por lo que te pedimos que contestes de la manera más sincera.

Por ejemplo:

_____ 4 _____ 00. Cuando leo, me fijo en el título del texto para tener una idea del tema.

El número de la respuesta corresponde a "Yo casi siempre lo hago."

Estrategias

- _____ 01. Cuando leo, yo lo hago con un propósito.
- _____ 02. Tomo notas mientras leo.
- _____ 03. Me preparo para leer, revisando el texto.
- _____ 04. Leo en voz alta para ayudarme a entender qué estoy leyendo.
- _____ 05. Verifico si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura.
- _____ 06. Platico con otros lo que leí para checar si entendí la lectura.
- _____ 07. Cuando me distraigo o desvío vuelvo a concentrarme.
- _____ 08. Subrayo o encierro la información importante en el texto.
- _____ 09. Ajusto mi ritmo o velocidad en función de lo que estoy leyendo.
- _____ 10. Uso materiales de referencia como diccionarios para apoyar mi lectura.
- _____ 11. paro de vez en cuando para pensar en lo que estoy leyendo.
- _____ 12. Uso ayuda de tipografías como letras negrita y cursiva para encontrar información clave.
- _____ 13. Analizo críticamente y evalúo la información leída.
- _____ 14. Vuelvo a leer para asegurarme que entiendo lo que estoy leyendo.
- _____ 15. Adivino el significado de palabras o frases desconocidas.