



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**CAMPUS VI**



**LECTOCOMPRESIÓN LITERAL, REORGANIZATIVA, INFERENCIAL Y CRÍTICA**  
**EN ESTUDIANTES DE ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO UNITARIA**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN PSICOPEDAGOGÍA**

PRESENTA

**ERIKA BERENICE PÉREZ HERRERA PS490**

DIRECTOR DE TESIS

**DR. FREDY VÁZQUEZ PÉREZ**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; MARZO DE 2022.



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI  
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
ÁREA DE TITULACIÓN

F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS MAESTRÍA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 24 de marzo del 2022  
No. Oficio: CiyP/098/2022

C. Pérez Herrera Erika Berenice

Promoción: 8ª promoción

Matrícula: PS490

Sede: Tuxtla Gutiérrez Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de la **Maestría en: PSICOPEDAGOGÍA**

para la defensa de la Tesis intitulada:

**Lectocomprensión Literal, Reorganizativa, Inferencial y Crítica en Estudiantes de Escuela Primaria Multigrado Unitaria.**

Se le **autoriza la impresión de Seis ejemplares y tres electrónicos (CD's)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregadas a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. Yannett Fabiola López Gutiérrez

COORDINADOR (A) DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



C.c.p. - Expediente/Minutario.



Código: FO-113-05-05


Revisión: 0

**CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA  
TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.**

El (la) suscrito (a) Erika Berenice Pérez Herrera, Autor (a) de la tesis bajo el título de “Lectocomprensión Literal, Reorganizativa, Inferencial y Crítica en Estudiantes de Escuela Primaria Multigrado Unitaria” presentada y aprobada en el año 2022 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en psicopedagogía, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI- UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 25 días del mes de marzo del año 2022.

  
Erika Berenice Pérez Herrera

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a Dios por permitirme conocer a seres extraordinarios en mi vida cotidiana y profesional. Actualmente culmino una etapa más en mi formación profesional con la maestría en Psicopedagogía, agradezco el acompañamiento valioso e invaluable del director de tesis y asesores en la investigación, así como la orientación en la elaboración de la propuesta del Programa de Intervención Psicopedagógico.

La satisfacción profesional y personal del proceso de transformación en mi labor docente es para siempre, el rol como maestra en escuela primaria multigrado unitaria es y será razón suficiente para continuar aprendiendo. De manera especial, agradezco a la Mtra. Elsa Velasco Espinosa porque ha sido y es una persona extraordinaria en mi formación académica profesional, gran ser humano conmigo durante largos años, llenos de aprendizajes significativos para los distintos escenarios de mi vida.

Gracias a todas las personas importantes en mi vida como mi familia, prometido y amigos por compartir la felicidad conmigo en cada logro personal y profesional.

## ÍNDICE

Introducción.....	7
<b>Capítulo I. La Comprensión Lectora en el Contexto Educativo Nivel Primaria.....</b>	<b>11</b>
1.1 Contexto Internacional.....	11
1.2 Contexto Nacional.....	14
1.2.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917.....	14
1.2.2 Ley General de Educación 2019.....	16
1.2.3 Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.....	22
1.2.4 Programa Sectorial de Educación 2019-2024.....	23
1.2.5 Plan de Estudio 2011 y Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017...29	
1.2.6 Nuevo Modelo Educativo 2017.....	38
1.2.7 Programas de Estudios de Español de 1° a 6° Grado 2011 y 2017.....	44
1.2.8 Estrategias de Enseñanza para la Comprensión Lectora en Español 1° a 6° Grado 2011 y 2017.....	56
1.2.9 Reforma Educativa 2012.....	59
1.3 Resultados de PISA en México.....	63
1.4 Escuelas Multigrado en México.....	66
1.5 Contexto Estatal.....	71
1.5.1 Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2019-2024.....	71
1.5.2 Programa Sectorial de Educación en Chiapas 2019-2024.....	73
1.6 Resultados de Prueba ENLACE en Chiapas.....	77
1.7 Escuelas Multigrado en Chiapas.....	79
<b>Capítulo II. Desarrollo de la Comprensión Lectora, un Reto Educativo en Nivel Primaria.....</b>	<b>82</b>
2.1 La lectura.....	82
2.2 Modelos de lectura en el proceso lector.....	87
2.2.1 Formas de lectura y lectura estratégica en la escuela.....	91
2.2.2 Los textos en la escuela primaria.....	101
2.3 Conceptualización de comprensión lectora.....	107
2.3.1 Dimensiones de la comprensión lectora.....	110
2.3.2 Evaluación de la comprensión lectora.....	113
2.4 Leer para aprender.....	120
2.4.1 Cognición y habilidades cognitivas en la comprensión lectora.....	122
2.4.2 Estrategias de enseñanza y aprendizaje cognitivas en la comprensión lectora.....	127
2.4.3 Metacognición y habilidades metacognitivas.....	132
2.4.4 Estrategias de enseñanza y aprendizaje motivacionales para la comprensión lectora.....	135
2.4.5 Estrategias de enseñanza-aprendizaje metacognitivas para la comprensión lectora.....	139
2.5 Aprendizaje significativo, situado y colaborativo en la comprensión lectora.....	148

2.6 El Docente como mediador en la enseñanza de la comprensión lectora.....	151
<b>Capítulo III. Estudio Empírico.....</b>	<b>157</b>
3.1 Justificación.....	157
3.2 Planteamiento del problema.....	162
3.2.1 Preguntas de investigación.....	171
3.2.2 Objeto de estudio.....	172
3.2.3 Hipótesis.....	172
3.2.4 Sujetos de estudio.....	172
3.3 Variables.....	173
3.4 Marco contextual.....	177
3.5 Objetivos.....	183
3.6 Metodología y método.....	184
3.7 Técnicas.....	186
3.8 Instrumentos.....	188
3.9 Procedimiento.....	219
4. Resultados.....	222
4.1 Discusión de resultados.....	274
5. Conclusiones.....	279
6. Propuesta “Programa de Intervención Psicopedagógico”.....	281
7. Referencias.....	407
8. Apéndice.....	412

## **Introducción**

El presente documento detalla la investigación realizada en el ámbito lector especialmente en Lectocomprensión o Comprensión Lectora, Literal, Reorganizativa, Inferencial y Crítica en Estudiantes de Escuela Primaria Multigrado Unitaria. La complejidad de la lectocomprensión implicó centrarse en las actitudes lectoras, comportamientos de los estudiantes en las formas de lectura (voz alta, voz baja y oral auditiva/comprensión auditiva), el conocimiento y uso de estrategias cognitivas o metacognitivas para la comprensión lectora en la única docente de esta escuela y en los estudiantes de 2° a 6° grado.

La investigación se realizó en la localidad Ranchería Paraíso 2da Sección en Ostucán, Chiapas; México. En primer momento, la investigadora llevó a cabo observaciones directas en los estudiantes de 2° a 6° grado sobre las actitudes lectoras o contrarias al proceso lector, comportamientos de los lectores en las formas de lectura empleadas por la docente en clase. Para ampliar la información se usaron técnicas e instrumentos cuantitativos de investigación para la recolección de datos e información sobre el tema.

La información recolectada por la investigadora confirma que la mayoría de estudiantes tienen actitudes lectoras, demuestran comportamientos propicios en la lectura en voz baja, no se observa expresividad en la lectura en voz alta, manifiestan comprensión oral/comprensión auditiva y se observa la ausencia de enseñanza-aprendizaje sistematizado estratégicamente de habilidades cognitivas y metacognitivas.

En este contexto educativo multigrado unitaria, la docente debe centrar su atención además de los contenidos curriculares, en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, a través de la enseñanza de estrategias cognitivas o metacognitivas para la lectocomprensión profunda, logrando aprendizajes significativos y situados en todas las áreas de conocimiento indicadas en el Plan de Estudio 2017.

La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas por el docente debe buscar la automatización de las mismas como habilidades cognitivas o metacognitivas. El uso de estas estrategias da paso a la lectura estratégica para la comprensión profunda de diversos textos, situaciones o personas. Por ello, en las escuelas primarias es insuficiente los docentes enseñen a leer o descodificar a los estudiantes porque los limitan a comprender literalmente y de manera reorganizativa provocando la reproducción de información por los estudiantes.

Actualmente los estudiantes necesitan aprender a comprender/aprender, construir y transformar su pensamiento; la lectocomprensión es la base del pensamiento crítico en todos los niveles educativos. La investigación en este contexto escolar fue en colaboración con la docente, aún con la multiplicidad de funciones como encargada de dirección y su atención a los grupos de 1° a 6° grado en la escuela primaria multigrado unitaria.

En México la atención en las escuelas primarias multigrado unitaria están a cargo de un solo docente por la matrícula gradual de estudiantes, a diferencia de las escuelas de organización completa donde la matrícula es mayor en los grados y grupos.



Sin embargo, en ambas formas de organización escolar, los estudiantes aún siguen reproduciendo información de los diversos contenidos curriculares sin comprenderla. Por consiguiente, repercute en el desempeño escolar de los estudiantes y conlleva a otros problemas educativos como el rezago escolar o el abandono de los estudios en casos extremos.

El presente trabajo, resultados de la investigación se encuentra estructurado en tres capítulos. El Capítulo I. La Comprensión Lectora en el Contexto Educativo Nivel Primaria donde se recupera los lineamientos legislativos, políticos, educativos; así mismo, resultados de evaluaciones en diferentes organismos internacionales, nacionales y estatales específicamente de la comprensión lectora.

El Capítulo II. Desarrollo de la Comprensión Lectora, un Reto Educativo en Nivel Primaria; explica con base a las aportaciones teóricas la lectura, modelos de lectura en el proceso lector, formas de lectura y lectura estratégica en la escuela, la importancia de diversos textos para los estudiantes en primaria, la comprensión lectora y sus dimensiones (literal, reorganizativa, inferencial/interpretativa y crítica/de juicio), el papel de la evaluación de la comprensión lectora, estrategias de enseñanza y aprendizaje cognitivas-metacognitivas para la comprensión lectora, el rol del docente como mediador en la enseñanza de la comprensión lectora, entre otras, contribuciones teóricas fundamentales para el tema de investigación.

El Capítulo III. Estudio Empírico, denominado así porque detalla la justificación y planteamiento del problema, preguntas de investigación, objeto de estudio, hipótesis,

sujetos de estudio, variables (dependientes e independientes) marco contextual, objetivos (general y específicos), metodología y método, técnicas e instrumentos, procedimiento, resultados, discusión de resultados, conclusión, referencias y anexos de la investigación.

La escuela primaria multigrado unitaria, es un espacio propicio donde los estudiantes deben desarrollar habilidades cognitivas-metacognitivas para cimentar el pensamiento crítico con la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas por el docente para el logro de aprendizajes significativos que conllevan a la lectocomprensión (literal, reorganizativa, inferencial y crítica) en todas las áreas de formación en este nivel primaria.

# **Capítulo I. La Comprensión Lectora en el Contexto Educativo Nivel Primaria**

## **1.1 Contexto Internacional**

En América Latina la educación formal ha tenido grandes avances, en cuanto a cobertura, ingreso, permanencia y eficiencia terminal. Sin embargo, estos avances no conllevan al crecimiento significativo de logros de aprendizajes para la vida escolar y cotidiana. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 2014 reportó niveles de aprendizaje extremadamente bajos en los estudiantes de este nivel educativo (Revista Diálogo, 2016).

La cobertura educativa en nivel primaria de América Latina, para la UNESCO en 2015 fue la tasa neta ajustada de escolarización con crecimiento de “87% en 1990 al 93% en 1999” (Diálogo, 2016, p. 25). Mientras, en 2012 el Instituto de Estadísticas de la misma organización expresó la existencia de mayor crecimiento en la cobertura educativa de 94%. Con referencia a esto, la atención sobre la cobertura educativa a nivel nacional e internacional fue retomada en el Proyecto Regional en América Latina, específicamente en su segundo objetivo de universalizar la educación; sin embargo, los resultados de aprendizajes en los estudiantes son diferentes a la realidad.

En América Latina, se estima que los estudiantes de educación básica quizá están presentando déficit cognitivo y metacognitivo, problemas de conductas, falta de motivación (interna-externa) en su educación formal, desconocimiento en el uso de estrategias de enseñanza cognitivas y metacognitivas, dificultad de los docentes para

entender, atender y enseñar con el nuevo currículo, siendo algunas causas posibles que impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Los años de estudio en la escuela primaria para los estudiantes no es transferible totalmente al vida cotidiana, ni garantiza se cumpla con el perfil de egreso en educación primaria.

El sexto objetivo del Proyecto Regional en América Latina, fue buscar la calidad de formación para los estudiantes; sin embargo, los estudiantes no están recibiendo formación integral ni logrando aprendizajes significativos. Los dos objetivos mencionados del Proyecto Regional de América Latina aún son un reto, toda vez que niños y niñas con oportunidad de estudiar la primaria manifiestan un desempeño escolar insuficiente.

Lo anterior, se confirma con base a los resultados de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) en el marco internacional y ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) en contexto nacional. Internacionalmente los sistemas educativos de los diversos países enfrentan desafíos en el proceso de enseñanza y aprendizaje originados desde los Planes y Programas de Estudio vigentes; estos documentos prescriptivos quizá no cubren las necesidades contemporáneas para la vida de los estudiantes.

La insuficiente formación y actualización docente, permanente y continua, puede ser una limitante para la enseñanza significativa y situada con los estudiantes. La presencia del gran número de escuelas primarias multigrado en las naciones en condiciones desfavorables en infraestructura física y para el personal docente obviamente repercute en la educación de los estudiantes.

Actualmente los estudiantes necesitan aprender habilidades cognitivas, metacognitivas, de pensamiento, competencias integrales para la vida escolar, personal y social esto para la identificación de problemas y planteamientos de posibles soluciones.

La educación en nivel primaria se ve desfavorecida entre otros factores, por la pobreza extrema en la que viven muchas familias en América Latina; así como, la baja escolaridad de los padres o tutores obstaculiza el apoyo en tareas o actividades lectoras a los estudiantes en casa. La educación en casa y en la escuela es de igual importancia para la formación integral en los estudiantes.

A través de los estudios SERCE 2006 (Segundo Estudio Comparativo y Explicativo Regional) y TERCE 2014 (Tercer Estudio Comparativo y Explicativo Regional) se reportaron resultados de evaluación lectora en nivel II de desempeño logro básico para los estudiantes. El estudio TERCE confirmó fuertes debilidades en lectura, matemáticas y ciencias en los alumnos de primaria; la UNESCO en el mismo año reveló Costa Rica y México, fueron los países con resultados más bajos en lectura (Diálogo, 2016).

Investigadores de la UNESCO Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra y Abarzúa (2016) consideraron en TERCE (2014) el Estado de Nuevo León en México es donde los estudiantes de 3° grado tienen 55% de dominio en comprensión intratextual, 43% en comprensión metalingüística y teórica, 58% en comprensión literal, 51% de comprensión inferencial y 53% en comprensión crítica. Los estudiantes de 6° grado en el mismo estado, lograron 56% de dominio intratextual, 58% intertextual, 57% metalingüística y

teórica, 66% en comprensión literal, 63% en comprensión inferencial y 52% en comprensión crítica 52%.

Los resultados porcentuales o medición cuantitativa como producto para Prats (2011, citado por Márquez, 2017) no es viable porque los exámenes o pruebas aplicadas de forma generalizada al capital humano de cada país y en el mundo es interpretada como competencia donde la comparación es tan notoria a diferencia de las alternativas de solución para el logro de aprendizajes significativos y situados.

Cada país participante en pruebas estandarizadas como PISA, deben considerarse las particularidades y diversidad que los caracteriza. El país Mexicano es un ejemplo de lo anterior, aun así, las autoridades educativas nacionales y estatales permiten las evaluaciones estandarizadas cómo si se tratara de países similares y desarrollados.

Los países evaluados por PISA tardan años en tener buenos resultados frente a otros países con mejores resultados. En México, aun cuando la prueba PISA refleja debilidades en las áreas de formación y en los aprendizajes de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias; no hay ruta pedagógica propuesta por parte de los docentes del nivel educativo o pedagogos comprometidos con la educación del país.

## **1.2 Contexto Nacional**

### **1.2.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917**

En México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) de 1917, es el documento oficial político y social que encuadra leyes o garantías de los

derechos para los ciudadanos mexicanos. Actualmente en materia educativa en la CPEUM (2019) el artículo 3° indica:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo (p. 12).

La educación inicial sigue siendo un derecho de la niñez y responsabilidad del Estado concientizar su importancia para la vida. El Estado es el responsable de la educación inicial para niños y niñas del país. En el mismo artículo, se adiciona la educación debe ser inclusiva; el párrafo segundo se reforma y reubica, derogándose el párrafo tercero.

En la CPEUM (2019) el “Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos” (p.13). En la misma Ley, se aumentan ocho párrafos, se reforma la fracción II sobre los Planes y Programas de Estudio inciso b) y c), se deroga inciso d), se adiciona inciso e), f), g), h), i). En la fracción III se deroga, fracción V y VI se reforma inciso (a), la fracción VIII y IX se reformado y adiciona en la fracción X.

La administración de gobierno actual, solicita al Estado educación como interés superior para los niños y niñas.

### **1.2.2 Ley General de Educación 2019**

La investigación en el contexto escolar multigrado modalidad unitaria hace énfasis a la Ley General de Educación (LGE) 2019 en México. En la actualidad, la Ley presenta una estructura y conceptualización distinta en algunos artículos que direccionan a una educación equitativa, inclusiva e integral.

En título primero, Del Derecho a la Educación de la misma Ley; el artículo 1° garantiza el derecho a la educación. Con ello, se pretende asegurar el acceso a la educación estancia y permanencia para el bienestar de todas las dimensiones del ser humano con educación integral, compleja y social regulada por el Estado.

En el mismo apartado, el artículo 2° indica la educación es el interés superior para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes; es decir, ante todo interés ajeno a la educación no hay opción que la educación sea un segundo plano. El artículo 3° del mismo documento, determina es el Estado quien debe fomentar la participación en todos los actores de la comunidad educativa, y del Sistema Educativo Nacional (SEN) para beneficio de todos, sin excepción alguna de las entidades del país logrando el desarrollo económico, social y cultural.

El artículo 4° de la LGE 2019, refiere a la aplicación y vigilancia correspondiente a las autoridades educativas de la Federación, Estados y municipios, con base en lo establecido en el Título Séptimo del Federalismo Educativo. En el artículo 5° del mismo documento, se menciona todas las personas tienen derecho a la educación porque es el medio primordial para la formación integral.



En la misma Ley, el artículo 6° indica todos los individuos sin distinción alguna deben cursar la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; pero esto no asegura la formación integral en los estudiantes. El artículo 7° de la LGE 2019, alude el Estado tiene rectoría de la educación y debe ser obligatoria en el país; sin embargo, hay niños, jóvenes y adultos que no logran estudiar por diversas razones, por ejemplo la falta de recursos económicos.

En el mismo documento, capítulo III. De la equidad y la Excelencia Educativa, en su artículo 8° determina el Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Mientras el artículo 9° de la misma Ley, se dice las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias debe establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada persona, equidad y excelencia.

El título De la Nueva Escuela Mexicana, Capítulo I. De la Función de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la misma Ley, en su artículo 11° establece es el Estado, mediante la NEM quien conllevará a los estudiantes a la equidad, excelencia y mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La NEM tiene como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el SEN, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

Con el artículo 12° la LGE refiere la prestación de los servicios educativos para el impulso del desarrollo humano integral; en otras palabras, la educación debe lograr en

los estudiantes no solo el aprendizaje de contenidos o el dominio de competencias, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y de pensamiento para la vida.

El artículo 13° de esta Ley, establece fomentar en las personas una educación basada desde la identidad del estudiante, responsabilidad ciudadana, participación activa en la transformación social y respeto y cuidado al medio ambiente.

En el Capítulo III. De la equidad y la Excelencia Educativa en Título Segundo De la Nueva Escuela Mexicana en Capítulo II. De los fines de la Educación, el artículo 15° determina la educación del Estado pública o privada debe contribuir al desarrollo integral, promover el respeto por la dignidad humana, derechos humanos, fomentar el amor a la patria, cultura de paz, propiciar actitudes solidarias, comprensión a la diversidad, respeto por la naturaleza, fomentar valores de manera permanente en la vida escolar y extrapoladas a la vida real para el bienestar social.

En el mismo capítulo, Título Segundo De la Nueva Escuela Mexicana Capítulo III. De los Criterios de la Educación, en el artículo 16° señala que la educación que imparta el Estado pública y privada debe basarse en y al progreso científico. La educación debe disminuir problemas sociales como la ignorancia, esclavitud, fanatismos, prejuicios, estereotipos, entre varias problemáticas lo cual implica la creación y aplicación de políticas públicas y educativas en los tres niveles de gobierno.

La educación integral debe inducir a la democracia como forma de vida y en la política, a la nacionalidad, ser humanista, promover valores, inculcar conceptos y principios ambientales desde las ciencias, ser inclusiva, intercultural, integral y de excelencia. Educar de manera integral, implica grandes beneficios en la vida de los estudiantes, porque la formación del estudiante no se limita al estudio de contenidos curriculares atiende además todas las etapas del ser humano.

Del capítulo anterior, en Título Segundo de la Nueva Escuela Mexicana Capítulo IV. De la Orientación Integral la Nueva Escuela Mexicana, el artículo 17° de la LGE 2019, pronuncia la formación de los estudiantes debe ser integral abarcando todas sus dimensiones para la vida, contemple los Planes y Programas de Estudio, exista vinculación entre la escuela con la comunidad y además los docentes tengan adecuada formación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El artículo 18° en la misma Ley, orienta con once premisas la búsqueda de la formación integral dentro del SEN. La premisa II, justifica la importancia de la investigación y programa de intervención psicopedagógico necesaria frente a la problemática identificada en la escuela primaria multigrado unitaria, considerando lo siguiente:

II. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, con elementos de la lengua permiten la construcción de conocimientos en distintas disciplinas y favorecen la interrelación entre ellos (LGE, 2019, p. 9).

La lectocomprensión en la presente investigación, se concibe como una habilidad superior fundamental para los estudiantes en las áreas de formación académica del nivel educativo y para la vida. Esta habilidad se interrelaciona con la oralidad y escritura complementándose con varios elementos de la lengua para el desarrollo pleno de habilidades cognitivas, metacognitivas y de pensamiento donde se genera la construcción de significados diversos a lo que leen y comprenden en la vida.

El artículo 21° de la LGE 2019, enuncia la evaluación integral para los estudiantes debe valorar conocimientos, habilidades, destrezas y logro de los propósitos establecidos en los Planes y Programas de Estudio. La evaluación no debe limitarse a una valoración cuantitativa, también debe apreciarse lo cualitativo; es decir, la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes realizan operaciones mentales para el logro aprendizajes correspondientes a los diferentes grados escolares.

En el Capítulo V. De los Planes y Programas de Estudio, en la misma Ley se considera que dichos documentos favorecerán el desarrollo integral y gradual de los educandos en los niveles educativos. Los Planes y Programas de Estudio vigentes consideran la diversidad de saberes, empleando diferentes estrategias didácticas y el currículo es flexible a cada lugar o contexto, que responda a las condiciones personales y sociales en el territorio mexicano.

Estos documentos, máximos orientadores de la educación en México designa propósitos, contenidos, procesos cognitivos-metacognitivos, estrategias didácticas, recursos didácticos, evaluación del aprendizaje y de acreditación, los cuales se

establecen de acuerdo con cada tipo, nivel, modalidad y opción educativa, así como, las condiciones territoriales, culturales, sociales, productivas y formativas de las escuelas. El proceso educativo a partir de la aplicación de los Planes y Programas de Estudio debe emplear la libertad, creatividad y responsabilidad; asegurar armonía entre las relaciones de educandos y docentes, debe promover el trabajo colaborativo donde los estudiantes aprendan a usar la comunicación y diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa (LGE, 2019).

En la misma Ley, el artículo 30° enuncia los contenidos de Planes y Programas de Estudio de educación que imparta el Estado, será equitativa e igualitaria en instituciones descentralizadas y particulares con validez oficial, según el tipo y nivel educativo. A su vez, el mismo artículo contiene veinticinco aspectos que fundamentan las bases de los contenidos a enseñar en educación primaria, dos aspectos hacen referencia a la lectocomprensión:

- El conocimiento de la lectoescritura y la literacidad, para un mejor aprovechamiento de la cultura escrita.
- El fomento de la lectura y el uso de los libros, materiales diversos y dispositivos digitales (p.13).

Respecto al Capítulo VII. De la Educación Humanista, de la misma Ley se promueve una educación humanista que brinde a los estudiantes aprendizajes, conocimientos, habilidades como aprender a pensar, sentir, actuar, resolver situaciones personales y

colectivas, desarrollarse como persona (actitudes y valores) e integrante de una comunidad y además en armonía con la naturaleza.

El Capítulo VIII. De la Educación Inclusiva, en el artículo 61° menciona el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos. Por tal razón, los estudiantes deben anular prácticas de discriminación, exclusión y segregación desde la escuela a la vida misma en sociedad.

La educación inclusiva tiene cimientos en la valoración de la diversidad, adaptando al SEN para responder con equidad a las diversidades como las “características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos” (LGE, 2019, p.22). La educación pública debe garantizar que todos los estudiantes sin excepción, sean valorados por lo que son durante el transcurso de la educación formal para su pleno desarrollo personal y escolar.

### **1.2.3 Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024**

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 en México, plantea el eje general denominado Política Social en materia educativa. Este eje aborda el Desarrollo Sostenible, se determina como fundamental satisfacer necesidades en la generación social actual, sin afectar a las futuras generaciones porque cada sociedad es diferente en su existencia. Para la presente investigación este eje favorece a la sociedad en general reconociendo y atendiendo la realidad que se vive mediante la educación.

El PND 2019-2024 propone programas sociales dirigidos a niños, niñas, jóvenes y adultos. Los programas y becas pretenden el desarrollo sostenible equitativo e inclusivo entre los habitantes del país. El Derecho a la Educación marca el compromiso a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar a los jóvenes acceso a la educación y a repensar la reforma educativa aprobada en 2012.

El eje Política Social, permitió el diseño y aplicación del Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad y Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, éste último dirigido a estudiantes en los tres niveles educativos. Los programas sociales posibilitan económicamente a todos los mexicanos para contar con la oportunidad superior de una vida con bienestar y educación integral.

Con base a lo anterior, se considera el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectocomprensión, es una de las oportunidades fundamentales donde los estudiantes han de fortalecer habilidades cognitivas, desarrollar habilidades metacognitivas y pensamiento crítico, reflexivo, analítico urgentes en la vida cotidiana.

#### **1.2.4 Programa Sectorial de Educación 2019-2024**

En México, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2019-2024 centra su atención en la resolución de problemas relacionados en materia educativa, por ejemplo el analfabetismo, rezago educativo, abandono escolar y corrupción educativa, entre otros. La denominada Cuarta Transformación, asume el compromiso de garantizar plenamente el ejercicio del derecho a la educación en todo el país, sin discriminación para todos los grupos de la población, y contribuir al propósito fundamental del PND 2019-2024, donde

se interpreta los mexicanos deben vivir con bienestar social, planteados en los ejes de Política y Gobierno, Política Social y Economía.

De ahí la NEM, sienta sus bases en la reconstrucción moral del país, a partir de la orientación integral en valores como principios rectores del PND 2019-2024. La educación integral en la NEM tiene como eje rector la equidad, el propósito es “no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera” (PSE, 2019-2024, p.197). Sin embargo, las condiciones del país desde años atrás han repercutido en graves problemas sociales y educativos que obstaculizan los avances en todos los sectores del país actualmente.

El mismo documento establece, por “el bien de todos, primero los pobres, así como luchar contra todas las formas de discriminación” (PSE, 2019-2024, p.197) en la sociedad mexicana. De igual manera, la desigualdad también es un problema social y educativo entre los mismos pobladores con la diversidad del país.

Los resultados de la prueba ENLACE, en los últimos años en cada estado del país dejan en evidencia los resultados de aprendizaje diferentes según la zona geográfica. Por consiguiente, el SEN debe lograr el principio de educación con base a valores para la vida, formar integralmente a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas con conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para un empleo digno, mejores condiciones de vida, beneficios de crecimiento económico y contribución al desarrollo sostenible de las comunidades como es el caso del contexto escolar donde se realizó la investigación y en otras del país.



La educación que ofrece el SEN actual retoma según el entorno social, cultural, económico y geográfico de los estudiantes, de igual manera, debe ser inclusiva frente a las necesidades, intereses, ritmos y talentos de los educandos. El PSE 2019-2024 apunta a la contribución de un nuevo modelo de desarrollo basado en el bienestar de las personas donde se garantiza el derecho a la educación. La educación actual se concibe en el PSE 2019-2024 como catalizador para el logro del desarrollo nacional sostenible, reduciendo problemas sociales que repercuten en todos los sectores de la sociedad, por ejemplo la corrupción.

Al replantearse la educación, es fundamental los pensamientos y comportamientos de estudiantes o ciudadanos sean congruentes con los valores enseñados y aprendidos en los dos espacios primordiales para la vida del ser humano como lo es la escuela y hogar. Así mismo, los ciudadanos deben incluirse en los temas sociales y posibles soluciones para ejercer sus derechos como sociedad participativa.

El PSE 2019-2024, pronuncia la educación debe “constituirse en el cimiento de la regeneración ética, el eje de la transformación social y la palanca del crecimiento inclusivo, donde los aprendizajes y conocimientos sean la piedra angular de la prosperidad y el bienestar en México” (p.198). Es la educación la clave para que todos los mexicanos vivan en condiciones favorables, oportunidades equitativas e igualdades que permita lograrlo.

Con la realidad social en México, el PSE 2019-2024 determinan seis nuevas prioridades estratégicas en la política educativa. La primera prioridad estratégica es

Educación para todos sin exclusión alguna, para disminuir las desigualdades sociales como bajos ingresos, rezago educativo, cupo insuficiente, falta de capacidad institucional para atender la diversidad de niños y niñas. Añadiendo a la larga lista de problemas la falta de integración al desarrollo nacional de las regiones históricamente olvidadas en cada estado y país que tienen el derecho de acceder y disponibilidad de educación por el Estado.

La segunda prioridad estratégica es la Educación de excelencia para aprendizajes significativos. La estrategia implica atender la falta de acompañamiento al personal directivo, docente; así como a madres, padres de familia y estudiantes con bajos niveles de aprendizaje y con resultados educativos deficientes reportados en pruebas PISA y ENLACE. En consecuencia, la ausencia de acompañamiento a los actores en la educación ha generado efectos negativos para el bienestar a largo plazo en el ámbito personal y educativo.

La educación integral tras varios sexenios gubernamentales solamente se ha mantenido como un ideal o propuesta escrita. Varias son las causas que obstaculizan alcanzar la formación integral de los estudiantes; por ejemplo el personal docente es regularmente o poco capacitado, los recursos pedagógicos a veces poco pertinentes y oportunos en el contexto escolar.

Así mismo, los Planes y Programas de Estudio necesitan ser renovados conforme a las necesidades sociales y educativas, los métodos pedagógicos son obsoletos y los trámites burocráticos no son acordes a la realidad de las escuelas y generan una carga

administrativa excesiva para el personal docente y directivo sobre todo en las escuelas multigrado en zonas rurales.

El PSE 2019-2024 busca privilegiar a todos los mexicanos para una vida con bienestar, alcancen desarrollo humano integral, se garantice la educación obligatoria de calidad como derecho humano. Por esa razón, la tercera prioridad estratégica es Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa, con el objetivo central de evitar actos de corrupción en el sector educativo para cumplir con las medidas anticorrupción.

El mismo documento, refiere garantizar aprendizaje en la formación de los docentes; es decir, maestras y maestros que están estudiando en escuelas de organización completa. Así como, en el personal docente activo para la transformación del modelo educativo, priorizando siempre el interés superior de los estudiantes.

Actualmente, existe la probabilidad de garantizar el respeto a los derechos del magisterio, el fortalecimiento de las escuelas normales públicas, apertura de nueva etapa en la educación que revaloriza la figura del personal docente, directivo y de supervisión transformándolos en agentes de cambio y gocen de autoridad y respeto en sus comunidades, a partir de su profesión y vocación de servicio.

La cuarta prioridad estratégica propone Entornos educativos dignos y sana convivencia en la escuela y en los espacios educativos para los mexicanos. Las escuelas y espacios educativos sean accesibles, seguras, limpias, salubres, equipadas, con infraestructura y acompañamiento para entornos significativos de aprendizaje. Sin

embargo, hay escuelas ubicadas en comunidades rurales con pocos o nulos recursos económicos para su mantenimiento y optimización, no se atienden las necesidades básicas, por ejemplo baños funcionales, agua potable, electricidad, entre otras.

La importancia de la formación integral para los estudiantes prioriza una quinta prioridad estratégica es Práctica de actividades deportivas y recreativas en niñas, niños, adolescentes y jóvenes menos limitada como en los últimos años por los bajos recursos económicos destinados a los ciudadanos; de igual manera a los espacios deportivos y recreativos. Las actividades deportivas y recreativas permiten a las familias mexicanas la disminución de problemas de salud, por ejemplo la obesidad infantil que afecta el desarrollo físico como mental.

La sexta prioridad estratégica es rectoría del Estado en la educación y participación de consenso social para impulsar profunda transformación del SEN, bajo la rectoría del Estado como garantía del derecho a la educación y en el marco del Acuerdo Educativo Nacional donde se toma en cuenta a todos los involucrados (desde estudiantes, madres y padres de familia, maestros, académicos, autoridades educativas locales, organizaciones de civiles) para centrar a los educandos como destinatarios beneficiados.

En educación el Plan, Programas de Estudio y proyectos serán dotados a los servicios educativos de certeza jurídica y presupuestal. Los seis objetivos prioritarios para transformar el SEN, cuenta con 30 estrategias, 274 acciones, metas y parámetros instrumentados para lograr el proyecto educativo nacional.

### **1.2.5 Plan de Estudio 2011 y Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017**

El Plan de Estudio 2011, es el documento rector donde se detalla las áreas de formación académica, asignaturas, competencias para la vida, perfil de egreso, estándares curriculares, aprendizajes esperados y claves que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, entre otros aspectos relevantes en la educación básica en México. El documento oficial educativo contribuye “a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que se consideran al ser humano y al ser universal” (SEP, 2011a, p. 25). Aun con estos lineamientos del Plan de Estudio 2011, persistieron problemáticas y dificultades de enseñanza-aprendizaje en las áreas de formación en primaria.

Los aprendizajes deseados para los estudiantes en la escuela deben ser integrales como se fundamentó en el Plan y Programas de Estudio 2011, enriquecidos a través de la interacción social, cultural, afectiva y física y en ambiente respetuoso y colaborativo. Ambos documentos rectores, fueron elaborados con bases del enfoque humanista y científico; los principios pedagógicos (SEP, 2011a, Pp. 26-37) se detallan a continuación:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
- Planificar para potenciar el aprendizaje
- Generar ambientes de aprendizaje
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares

curriculares y los aprendizajes esperados

- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- Evaluar para aprender
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
- Incorporar temas de relevancia social
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- Reorientar el liderazgo
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela

Con el cumplimiento de los principios pedagógicos se esperaba el logro de una educación significativa en los estudiantes. En dicha educación, los estudiantes debían desarrollar habilidades para la vida que fueran más allá del saber hacer como las habilidades académicas.

El Plan de Estudio 2011 (SEP, 2011a), recuperó competencias para la vida como el aprendizaje permanente, manejo de la información y de situaciones, de convivencia y la vida en sociedad; así mismo detalló los estándares curriculares como aprendizajes esperados organizados por asignatura, grado y bloque. Los Estándares Curriculares son indicadores de resultados estandarizados a nivel nacional e internacional en educación, permiten a los docentes diseñar instrumentos de evaluación formativa y sanativa (SEP, 2011a).

En el mismo documento, los estándares curriculares dan a “conocer el avance de los estudiantes durante su formación escolar con complejidad y gradualidad de los aprendizajes” (SEP, 2011a, p. 29), organizados en cuatro períodos escolares con tres grados cada uno. Los estándares curriculares del Mapa Curricular del Plan de Estudios 2011 en Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales corresponden a todo el nivel de educación básica desde preescolar hasta secundaria, orientando a los docentes en su práctica para saber si corresponde o no una evaluación o actividad según el nivel educativo, grado y edad del estudiante.

Los Aprendizajes Esperados para la SEP (2011a) “indicadores de logro, en términos de temporalidad determinados en los Programas de Estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” (p. 29). Alcanzar los aprendizajes esperados, concreta el trabajo docente al hacer constatable el logro de cada estudiante, son el referente para la planeación de los docentes y evaluación de los estudiantes. La SEP (2011a) planteó que al finalizar el proceso de formación a lo largo de la Educación Básica el alumno:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactúa en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista

- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (Pp.39-40).

Para el logro de estos rasgos en los estudiantes en primaria, se debe compartir responsabilidades entre los actores educativos del SEN y comunidad educativa. El Mapa Curricular de Educación Básica SEP 2011 (imagen 1) se organizó en cuatro Campos Formativos denominados Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático,



Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y Desarrollo Personal y para la Convivencia. En el ámbito de la lectura y comprensión en todas las áreas de formación los estudiantes debían aprender a identificar problemas y a darles soluciones, a comprender, interpretar y producir diversos textos a transformarlos y crear nuevas ideas que favorecen la vida personal y académica. A continuación, en la imagen 1 se observa la organización del mapa curricular de la propuesta 2011:

Imagen 1. Mapa Curricular de Educación Básica 2011

HABILIDADES DIGITALES	ESTÁNDARES CURRICULARES	1ER PERÍODO ESCOLAR			2º PERÍODO ESCOLAR				3ER PERÍODO ESCOLAR		4º PERÍODO ESCOLAR			
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria			
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	
HABILIDADES DIGITALES	Lenguaje y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III			
			Segunda Lengua Ingles 2		Segunda Lengua inglés 2						Segunda Lengua: Inglés I, II y III 2			
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III			
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y Sociedad		Ciencias Naturales 3		Geografía 3		Ciencias I (énfasis en Biología)			Ciencias II (énfasis en Física)
	Desarrollo físico y salud		La Entidad donde Vivo	Historia 3							Tecnología I, II y III		Geografía de México y del Mundo	Historia I y II
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA		Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética 4						Formación Cívica y Ética I y II			
		Expresión y apreciación artísticas			Educación Física 4						Tutoría			
					Educación Artística 4						Educación Física I, II y III			
											Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2011a, p. 41).

En la imagen anterior, se observan los Campos de Formación en Educación Básica donde existe interacción entre ellos, son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Los Estándares Curriculares indicados con el número 1: Español, Matemáticas, Ciencias, el número 2 refiere a la Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

Para los hablantes de lengua indígena, el español e inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Las asignaturas con el número 3, favorecen aprendizajes de Tecnología y el número 4 indica se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

En cada campo de formación se expresan procesos graduales de aprendizaje, continua e integral de inicio a terminación en la Educación Básica formando al estudiante como ciudadano, ser humano, patriota, con herramientas para el pensamiento complejo, comprensión del entorno geográfico e histórico, con visión ética y estética; con dominio del lenguaje y códigos universales permitiéndole relacionarse con la sociedad actual en permanente transformación.

En los campos formativos de educación básica la “habilidad lectora es la base del aprendizaje permanente” (SEP, 2011a, p. 43). La lectura está presente en todas las actividades escolares; conlleva a la comprensión, manejo, reflexión y uso de la información transfiriendo lo aprendido a diferentes situaciones de la vida. En este nivel educativo, México pretende alcanzar el nivel 3 de desempeño propuesto por PISA en comprensión lectora.

El Plan de Estudio 2011 planteó habilidades que debían desarrollar los estudiantes este nivel de desempeño, enlistados a continuación:

- Localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que quizá tengan que ajustarse a varios criterios y manejar información importante en conflicto
- Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase; comparar contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios y manejar información en conflicto
- Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto; demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano; y hacer uso de conocimientos menos habituales
- En textos continuos. Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información
- En textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que puede tener otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal o numérica en un gráfico o en un mapa, para extraer conclusiones sobre la información representada (SEP, 2011a, p. 85).

- Los estándares nacionales de habilidad lectora planteados por la SEP en el Plan de Estudios 2011, consideran es una práctica cotidiana entre los estudiantes que cursan la Educación Básica en primaria. El desarrollo de la habilidad lectora según la SEP (2011a) “es una clave para un aprendizaje significativo en todas las áreas del conocimiento inmerso y externo a la escuela” (p.88).

La lectura permite a los estudiantes desarrollar capacidades como observar, tener atención, concentración análisis y espíritu crítico, genera reflexión y diálogo. Para la comprensión de la lectura en primaria es primordial que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes vinculados a su realidad.

En 2017 se presenta el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral en el nuevo Plan de Estudios. Los Aprendizajes Clave con base a la SEP (2017a) se entienden como el conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores primordiales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante. En la nueva propuesta es fundamental que los estudiantes logren aprendizajes claves porque de no ser así la persona no desarrolla un proyecto de vida y se limite socialmente.

El nuevo lineamiento plantea la organización de los contenidos programáticos en tres componentes curriculares articulados, Campos de Formación Académica (CFA); las Áreas de Desarrollo Personal y Social (ADPS) y Ámbitos de la Autonomía Curricular (AAC), a los que, en conjunto, se denomina Aprendizajes Clave para la educación integral.

Los CFA son el primer componente de cumplimiento a nivel nacional, donde Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social se organizan en asignaturas y aportan especialmente al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender del estudiante.

El segundo componente, denominado Áreas de Desarrollo Personal y Social, permite a los estudiantes de educación básica primaria una formación integral y formación académica que suelen completarse con el desarrollo de otras capacidades humanas. Este componente curricular de carácter nacional, se organiza en tres Áreas de Desarrollo llamados Artes, Educación Socioemocional y Educación Física que no son asignaturas. La evaluación de este componente curricular para el conocimiento de logro en los estudiantes debe ser mediante enfoques pedagógicos específicos, estrategias y otras formas de valoración a diferencia de los CFA.

Los Ámbitos de la Autonomía Curricular tercer componente curricular, tiene principios de educación inclusiva según la SEP (2017a) “busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando” (p. 108). Estos ámbitos son de cumplimiento nacional, pero cada escuela seleccionará e implementará los contenidos, el tiempo lectivo disponible en cada escuela es diferente y depende del calendario y horario que cada escuela establezca.

Dicho componente se organiza en cinco ámbitos Ampliar la Formación Académica, Potenciar el Desarrollo Personal y Social, Nuevos Contenidos Relevantes, Conocimientos Regionales y Proyectos de Impacto Social. Para la organización e

inclusión específica en los Programas de Estudios, los Aprendizajes Clave se han de manifestar desde un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor (SEP, 2017a). Cuando se expresan de esta forma los aprendizajes clave se concretan en aprendizajes esperados, estos últimos son las metas que se buscan alcanzar en los estudiantes al concluir el grado escolar.

### **1.2.6 Nuevo Modelo Educativo 2017**

México vive en un contexto globalizado y acelerado progreso tecnológico, es diverso y en constante dinámica, la tecnología ha incursionado en todos los sectores de la sociedad favoreciéndolos o no, por ejemplo el sector educativo y específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con la escuela, familia, docencia y contexto social.

Por ello, el SEN debe formar personas conscientes de su individualidad dentro de la comunidad, el país y el mundo; en otras palabras, los estudiantes necesitan comprender la realidad y los cambios de la misma con textos, diversas situaciones, personas y hechos descubiertos o vividos.

Los cambios y transformaciones, construcción, transmisión y socialización del conocimiento influyen en las formas de pensamiento, así como la relación entre las personas. En este contexto, la escuela es un lugar educativo para formar al individuo con la capacidad de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, desarrolle pensamientos complejos, críticos, creativos, reflexivos y flexibles, y resuelva problemas de manera innovadora.

En 2017 la SEP propone el Nuevo Modelo Educativo (NME) para la formación integral de los estudiantes en México a través de cinco ejes centrales, las prácticas pedagógicas en el aula y currículo, reorganización o escuela como centro del SEN, formación docente, abatir barreras dentro del SEN; el currículo, directivos, docentes, madres de familia, infraestructura, presupuesto, procesos y flujos de información (SEP, 2017b, Pp. 52-53).

El NME predispone a reordenar e incluir contenidos de importancia en la vida de los estudiantes, por eso los docentes en su enseñanza debe emplear métodos necesarios para lograr la formación integral de los estudiantes inmersos en contextos locales, municipales y estatales que integran la nación. Para lograrlo, es importante que los docentes traten la saturación de contenidos, exista interdisciplinariedad, transversalidad en las planeaciones didácticas en la realidad y articulación entre niveles educativos, de igual manera en los campos del conocimiento y áreas del desarrollo personal y social.

El enfoque del NME es humanista y pretende con la educación el desarrollo de facultades y potencial de todas las personas (cognitivo, físico, social y más atención a lo afectivo) donde existan condiciones de igualdad entre los mismos y se realicen plenamente con participación activa, creativa y responsablemente en la sociedad local y global.

Para la SEP (2017) los docentes deben identificar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que niñas, niños y jóvenes necesitan aprender en su formación escolar para su presente y futuro con la garantía que lograrán seguir aprendiendo, o aprender a aprender durante toda su vida. El NME manifiesta, la escuela debe propiciar espacios de

aprendizajes a los estudiantes para el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora.

La comprensión lectora no es exclusiva para la lectura de textos trasciende en la individualidad y colaboración en la escuela a la vida real desde un enfoque crítico. El NME se basa en cuatro pilares educativos, según Delors (1994) son “aprender a aprender y a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer” (SEP, 2017b p. 62). El NME considera son los estudiantes quienes deben preguntarse a sí mismos sobre las causas y consecuencias de un hecho o situación diversa de lo que han leído y ser activos en diversas acciones que les corresponden realizar.

Para hacer realidad lo anterior, los estudiantes deben tener el control de procesos personales de aprendizaje, la metacognición, valorar lo que se aprende en conjunto con otros, fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida, como parte de sí mismo y en todas las circunstancias de vida. Los estudiantes deben “reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, el plurilingüismo, el entendimiento del mundo natural y social, el razonamiento analítico y crítico” (SEP, 2017b, p. 62).

Los docentes necesitan retomar el planteamiento curricular del NME “orienta al fortalecimiento del sentido y el significado de lo que se aprende” (SEP, 2017b, p.72), esto para que los estudiantes puedan darle un sentido y significado a su realidad, a su vez el significado de lo que están aprendiendo a través de la lectura de diversos textos. La SEP (2017) reconoce que la comprensión lectora brinda a los estudiantes la oportunidad de



desarrollar capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación, indispensables para un aprendizaje profundo que permita trasladarlo y aplicarlo a situaciones diversas y a la resolución de problemas.

De ahí la importancia, que los docentes desarrollen habilidades y estrategias cognitivas, así como, metacognitivas para el desarrollo de la comprensión de diversos temas estudiados en clase con la seguridad a extenderse a todos los ámbitos de su cotidianidad. El NME de educación básica organiza el currículo a partir de Aprendizajes Clave; son el conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que favorecen esencialmente al desarrollo de la dimensión “intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela” (SEP, 2017b, p. 72).

En la siguiente página, se observa en la imagen 2 la organización curricular con la propuesta actual.

Imagen 2. Esquema de Organización Curricular de la Educación Básica 2017

		PREESCOLAR GRADO ESCOLAR			PRIMARIA GRADO ESCOLAR					
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
		Campo Formativo			Asignaturas, Áreas y Ámbitos					
CAMPOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Lengua materna					
		Inglés			Español. Segunda lengua					
					Lengua extranjera. Inglés					
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas					
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración del mundo natural y social			Conocimiento del Medio		Ciencias Naturales y Tecnología			
							Geografía			
					Historias, paisajes y convivencia		Formación Cívica y Ética			
							Historia			
ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	ARTES	Artes			Artes					
	EDUCACIÓN FÍSICA	Educación Física			Educación Física					
	DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	Desarrollo Socioemocional			Educación Socioemocional					
ÁMBITOS DE AUTONOMÍA CURRICULAR	AMPLIAR LA FORMACIÓN ACADÉMICA	Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica					
	POTENCIAR EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social					
	NUEVOS CONTENIDOS RELEVANTES	Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes					
	CONOCIMIENTOS REGIONALES	Conocimientos regionales			Conocimientos regionales					
	PROYECTOS DE IMPACTO SOCIAL	Proyectos de Impacto social			Proyectos de Impacto social					
<b>CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA</b>										

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017a, p.80).

El esquema de organización curricular actual (SEP, 2017a) es entre campos formativos, áreas de desarrollo personal y social; y ámbitos de autonomía curricular para las escuelas primarias de organización completa y multigrado. El perfil de egreso de los estudiantes es por ámbito educativo. Véase Tabla 1.

Tabla 1. Perfil de Egreso del Estudiante

<b>Ámbitos</b>	<b>Al término de la primaria</b>
<b>Lenguaje y comunicación</b>	Comunica sentimientos, sucesos e ideas, tanto de forma oral como escrita en su lengua materna, sea ésta el español o una lengua indígena. Si es hablante de una lengua indígena también se comunica, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas.
<b>Pensamiento matemático</b>	Comprende los fundamentos y procedimientos para resolver problemas matemáticos y para aplicarlos en diferentes contextos. Tiene una actitud favorable hacia las matemáticas.
<b>Exploración y comprensión del mundo natural y social</b>	Reconoce algunos fenómenos del mundo natural y social que le generan curiosidad y necesidad de responder a preguntas. Los explora mediante la investigación, el análisis y la experimentación. Conoce las principales características de algunas representaciones y modelos (por ejemplo, mapas, esquemas y líneas del tiempo).
<b>Pensamiento crítico y solución de problemas</b>	Resuelve problemas aplicando estrategias diversas: observa, analiza, reflexiona y planea con orden. Obtiene información que apoye la solución que propone. Explica sus procesos de pensamiento.
<b>Habilidades socioemocionales y proyecto de vida</b>	Tiene capacidad de atención. Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y poder jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos (por ejemplo, mejorar sus calificaciones o practicar algún pasatiempo de corto y mediano plazo).
<b>Colaboración y trabajo en equipo</b>	Trabaja de manera colaborativa. Identifica sus capacidades, y reconoce y aprecia las de los demás.
<b>Convivencia y ciudadanía</b>	Desarrolla su identidad como persona, como miembro de su comunidad, el país y el mundo. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo y contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia.
<b>Apreciación y expresión artística</b>	Explora y experimenta distintas manifestaciones artísticas. Se expresa de manera creativa por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.
<b>Atención al cuerpo y la salud</b>	Reconoce su cuerpo. Resuelve retos y desafíos mediante el uso creativo de sus habilidades corporales. Toma decisiones informadas sobre su higiene y alimentación. Participa en situaciones de juego y actividad física, procurando la convivencia sana y pacífica.
<b>Cuidado del medio ambiente</b>	Reconoce la importancia del cuidado del medio ambiente. Identifica problemas locales y globales, así como soluciones que puede poner en práctica (por ejemplo, apagar la luz y no desperdiciar el agua).
<b>Habilidades digitales</b>	Identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, aprender, comunicarse y jugar.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017a, Pp. 70-71).

La tabla anterior, detalla lo que será capaz el estudiante al finalizar sus estudios en primaria. Con el NME se “impulsa el fortalecimiento de las comunidades educativas mediante la autonomía curricular, facultad de cada escuela para elegir activamente los contenidos y el diseño de una parte del currículo” (SEP 2017b, p.75). Para cumplir con el NME en la escuela debe generarse ambientes propicios, aprendizajes significativos donde los procesos cognitivos y metacognitivos son activados favoreciendo el pensamiento crítico.

Cuando se habla de ambientes propicios, se hace referencia al espacio físico, afectivo y social que beneficia el desempeño individual y grupal de los estudiantes. Para la SEP (2017b) un ambiente de aprendizaje “implica un espacio y un tiempo, donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores” (p. 82). Es decir, el ambiente de aprendizaje debe ser activo, situado, colaborativo, cooperativo, autorregulado, afectivo, orientado a metas y que facilite los procesos personales de construcción o transformación de significado y de conocimiento.

La evaluación en el NME, es un proceso donde se busca mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad. La evaluación como proceso contribuye al aprendizaje mediante la retroalimentación es importante recurrir al modelaje de las estrategias y aprendizaje; es decir, ejecutarlas identificando en voz alta los procedimientos, y propiciar la interrogación del estudiante para que conozca y reflexione sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas.

### **1.2.7 Programas de Estudios de Español de 1° a 6° Grado 2011 y 2017**

La SEP en sus Programas de Estudios 2011, concibe a la educación básica en nivel primaria como un espacio formal y guiado; donde los estudiantes inician a reflexionar las características o funciones de la lengua oral y escrita. La enseñanza docente y aprendizaje de los estudiantes en la asignatura de Español requiere nuevas formas y propuestas pedagógicas para aprendizajes significativos en la vida cotidiana.

Para la enseñanza del español, la SEP (2011c) contempló cuatro propósitos para su estudio:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (p. 15).

Los cuatro propósitos direccionaban a una enseñanza que conlleva conocimiento, reconocimiento y uso del lenguaje por los estudiantes con la oportunidad de aprender conocimientos, desarrollar habilidades, formarse actitudes y práctica de valores para el trabajo en colaboración e individual a través de los contenidos curriculares para la vida.

Los Programas de Estudios SEP (2011e) destacan los estudiantes:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito

- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos)
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios (p. 16).

En los Programas de Estudios 2011, los estándares curriculares en la asignatura de Español favorecen a los estudiantes en usar con “eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación” (SEP, 2011c, p. 17) y continuar aprendiendo. Los estándares curriculares tienen cinco componentes (1) los procesos de lectura e interpretación de textos, (2) producción de textos escritos, (3) producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, (4) conocimiento de las características, función y uso del lenguaje y (5) actitudes hacia el lenguaje cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de todos los Programas de Estudios 2011. Los cinco elementos de los estándares curriculares en esta asignatura determinan aprendizajes que obtendrían los estudiantes del lenguaje.

La asignatura de Español desde 1993 ha preservado el mismo enfoque didáctico y concepciones en las propuestas curriculares de la materia, según la SEP (2011d):

- Los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, bajo procesos constructivos, el conocimiento y los usos de las diferentes formas de lenguaje
- La lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social; por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas se dan en contextos de interacción social
- El lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas
- El centro de atención del proceso educativo es el aprendizaje del alumno
- Se toma como unidad privilegiada para el análisis, adquisición y uso de la lengua (oral y escrita) al texto; lo que permite participar en los contextos de uso y función de la lengua y analizar sus unidades menores (fonema, letra, palabra y oración); situación que facilita no sólo trabajar los contenidos relativos a la alfabetización inicial -enseñanza de la lectura y la escritura-, sino también, el análisis y la descripción del lenguaje (aspectos gramaticales y semánticos) (p. 21).

En la práctica, los estudiantes aprenden a hablar e interactuar con los demás estudiantes; “a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes” (SEP, 2011b, p. 24). La enseñanza de la lengua Español no es sistemática, porque no se trata de reproducir lo que se escucha, lee u observa.

El enfoque del campo de formación Lenguaje y Comunicación en la asignatura de Español, busca que el lenguaje se adquiriera en “la interacción social, las prácticas del lenguaje son y han sido parte de la historia social y debe enseñar el lenguaje que los alumnos necesitan para resolver sus necesidades de comunicación escolares y extraescolares” (SEP, 2011b, p. 269). El lenguaje no es un aprendizaje individual, requiere de la participación entre compañeros empleando las prácticas sociales cumpliendo con fines comunicativos y didácticos.

La finalidad del campo de formación Lenguaje y Comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. La SEP (2011 d) en Educación Básica busca que los estudiantes:

- Aprendan y desarrollen habilidades para hablar
- Escuchen e interactúen con los otros
- Identifiquen problemas y soluciones
- Comprendan, interpreten y produzcan diversos tipos de textos, los transformen y creen nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionen individualmente y en colectivo acerca de ideas y textos (p. 233).

La importancia de la habilidad lectora es grande en todos los campos de formación porque, es el sustento para el aprendizaje permanente, conlleva a la comprensión, es herramienta fundamental para la búsqueda, reflexión, interpretación y el uso de la información.



La lectura es una habilidad con diversas actividades y privilegios ilimitados, por tal razón en la escuela el docente debe promover habilidades lectoras, cognitivas y metacognitivas para resolver desafíos de un entorno de constante cambio y transformación.

En todos los Programas de Estudios 2011 de la SEP, se propone el trabajo por proyectos didácticos; son actividades planeadas que involucran “secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, 2011d) respectivamente en el caso de la asignatura de Español favorecen el desarrollo de competencias comunicativas.

En el mismo documento, se menciona el desarrollo de un proyecto sucede en tres fases inicio, desarrollo y socialización. El trabajo por proyectos en la asignatura de Español se fundamentó según la SEP (2011b, p. 29) por:

- Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad
- Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos
- Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales

Los Programas de Estudios 2017 nivel educativo primaria en el CFA Lenguaje y Comunicación, le corresponden asignaturas de Lengua Materna y Español, donde los estudiantes deben:

- Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual
- Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos
- Elegir materiales de estudio considerando la organización de los acervos y la información de los portadores
- Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas.
- 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
- Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana
- Utilizar diferentes medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista

- Reconocer la existencia de perspectivas e intereses implícitos en los mensajes de los medios de comunicación para desarrollar una recepción crítica de los mismos (SEP, 2017a, p. 164).

En el mismo apartado se indican los contenidos, aspectos didácticos del CFA y orientación en la enseñanza en tres caminos educativos para la educación básica:

- La producción contextualizada del lenguaje: esto se refiere a la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos
- El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, entender la lectura para estudiar e interpretar los textos, con diversas finalidades
- El análisis o la reflexión sobre la producción lingüística (p. 156)

Los tres trayectos de enseñanza dirigen a la práctica social del lenguaje oral y escrito; donde el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. El propósito actual de la asignatura Lengua Materna o Español nivel primaria con base a la SEP (2017a) pretende avanzar en apropiación y conocimiento de prácticas sociales del lenguaje que son vinculadas a la participación en diferentes ámbitos, satisfaciendo sus intereses, necesidades y expectativas.

La SEP (2017a) señala los estudiantes a través de esta asignatura deben continuar “desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las

propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos” (p. 164). El enfoque de la enseñanza de la asignatura Lengua Materna, Español se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito.

De igual manera, la asignatura mencionada toma de las ciencias antropológicas las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2017 d, p. 165). Esta asignatura tiene dos tipos de organizadores curriculares: los ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje como en los Programas de Estudios 2011. La organización en ámbitos conlleva a preservar en el programa la naturaleza social de las prácticas, los cuales son de Estudio, Literatura y Participación social como en la propuesta anterior.

De primero a sexto grado en primaria, la SEP (2017a) menciona el ámbito denominado Estudio se articula a partir de prácticas sociales del lenguaje con el propósito de auxiliar a los estudiantes en su desempeño académico, entendiéndose que leer y escribir son para aprender y compartir el conocimiento de otras asignaturas, así mismo, apropiarse del tipo de lenguaje en que se expresan.

En el ámbito de Literatura, las prácticas sociales del lenguaje son vinculadas con la literatura contribuye a comprender la intención creativa del lenguaje, extiendan sus horizontes culturales y aprendan a valorar las formas diferentes de comprensión del mundo y su expresarlo.

Las prácticas sociales del lenguaje, son el vehículo transcendental a partir del cual se estructura la sociedad y comunidad. En las prácticas sociales del lenguaje en el ámbito de Participación social, el propósito es desarrollar y favorecer las diferentes formas de participar en la construcción de la sociedad. En primaria, el propósito del ámbito es que los estudiantes se acerquen a la información proporcionada desde medios impresos, entiendan los textos que la contienen y las funciones específicas que efectúan.

El ámbito de Participación Social, ofrece también un espacio para la indagación y reflexión sobre la diversidad lingüística, con la finalidad de que los estudiantes comprendan y valoren la riqueza e interrelación lingüística y cultural de las diversas lenguas que se hablan en el país y en el mundo. De esta manera, se comprende los ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje organizan los contenidos del Programa de Estudio. Desde primer grado de primaria cada uno de los ámbitos cuenta con cinco prácticas sociales del lenguaje, en las cuales la lectura tiene un papel fundamental como herramienta de aprendizaje y objeto de conocimiento.

Desde una perspectiva cultural, las prácticas de lectura y escritura son modos culturales en la sociedad. Para Barton y Hamilton (s/f citado en SEP, 2017 a) son cinco puntos que definen la noción de alfabetización y las prácticas de lectura:

- Las prácticas de lectura están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, de modo que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras

- Las prácticas de lectura son propositivas y están inmersas en prácticas culturales con objetivos más amplios
- Las prácticas de lectura están históricamente contextualizadas
- Las prácticas de lectura cambian y muchas nuevas prácticas se adquieren en situaciones de aprendizaje informal (p. 170).

Las prácticas de lectura en la escuela no deben desnaturalizarse, para cumplir los objetivos y requerimientos didácticos que conllevan a lograr propósitos sociales y comunicativos. Las prácticas sociales del lenguaje vigente en la propuesta curricular en la asignatura Lengua Materna y Español, surge desde 2006.

Las prácticas sociales del lenguaje se aplican al estudio y reflexión sobre el lenguaje, donde la metacognición es una habilidad y conocimiento metalingüístico. En otras palabras, la metacognición en la enseñanza de la lengua es la capacidad de observar la lengua y desarrollar la conciencia y sensibilidad lingüística (aspectos: fonológico, semántico, sintáctico y morfosintáctico del lenguaje, así como al uso textual y pragmático de las lenguas).

Los Programas de Estudios 2011 y 2017 retoman las prácticas sociales del lenguaje en primaria, cuyo propósito es que los alumnos se acerquen a la información proporcionada por los medios impresos, entiendan los textos que la contienen y las funciones específicas que cumplen.

Las prácticas sociales del lenguaje que se van a trabajar, acompañadas de las producciones requeridas, los temas de reflexión y los aprendizajes esperados deberán ser contempladas por el docente en su planeación didáctica.

En estos documentos, se proponen actividades permanentes con “la intención de impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dirigidas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura” (SEP, 2011c, p.30). Las actividades permanentes se organizan antes, durante y después de proyectos didácticos; y favorecen el grado cuando los estudiantes logran:

- Comprender el sistema de escritura y las propiedades de los textos
- Revisar y analizar diversos tipos de textos
- Generar espacios de reflexión e interpretación del lenguaje
- Incrementar las habilidades de lectura (desarrollar comprensión lectora)
- Fomentar la lectura como medio para aprender y comunicarse
- Producir textos breves y lectura de diversos textos para distintos fines

Las actividades permanentes no son objeto de calificación, pero tienden a ser evaluadas para propiciar su mejora continua. En los Programas de Estudios 2017 se añade en la metodología de trabajo por proyectos las actividades puntuales, recurrentes y secuencias didácticas específicas para la comprensión de uso y dominio por el docente.

### **1.2.8 Estrategias de Enseñanza para la Comprensión Lectora en Español 1° a 6° Grado 2011 y 2017**

La enseñanza de Español en los Programas de Estudios 2011 buscaba que los estudiantes desarrollarán competencias comunicativas y la capacidad para comunicarse eficientemente en diversas situaciones y lugares implicando conocimiento del lenguaje y habilidad para usarla (SEP, 2011c). La asignatura de Español favorece el desarrollo de competencias específicas para la vida y facilitan el logro del perfil de egreso de la Educación Básica 2011, las competencias comunicativas deseadas fueron:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Comprender el conocimiento de las características, significado de los textos, tipo de texto, contexto en el que se usan y destinatario al que se dirigen; empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características, particularidades del lector y para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas
- Analizar la información y emplear el lenguaje en la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México (SEP, 2011c, p. 24).



Para la SEP (2011c), estas competencias comunicativas fueron referencias de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los estudiantes debían desarrollar en la Educación Básica, con el logro de los aprendizajes esperados. Para lograrlo, las prácticas sociales del lenguaje debían ser un vehículo de aprendizaje de la lengua.

Uno de los propósitos centrales de la enseñanza del Español en nivel primaria es:

desarrollar las competencias comunicativas y lectoras que permitan al estudiante expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; dialogar y resolver los conflictos; formar un juicio crítico; generar ideas y estructurar el conocimiento; dar coherencia y cohesión al discurso; disfrutar del uso estético del lenguaje; y desarrollar la autoestima y la confianza en sí mismo (SEP, 2011c, p. 225).

Señala la SEP (2011c) al finalizar tercer grado de primaria con base a los estándares curriculares se concluye el segundo periodo escolar entre 8 y 9 años de edad, siendo trascendental en la formación de los estudiantes porque sienta bases en los estudiantes para garantizar el éxito educativo aprendiendo a leer y escribir en contexto de alfabetización inicial donde los alumnos tienen posibilidad de usar el lenguaje como herramienta de comunicación y a su vez como vehículo de aprendizaje.

Al terminar sexto grado, entre 11 y 12 años de edad los estudiantes cursan el tercer periodo escolar donde se han consolidado como hábiles en el aprendizaje de la lengua escrita, la utilizan en situaciones concretas y continúan aprendiéndola, en este momento

los estudiantes cuentan con posibilidades de “identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos” (SEP, 2011c p. 17) gracias a diferentes estrategias para buscar, seleccionar, resumir y complementar información.

Al concluir con la educación primaria, los estudiantes son capaces de producir textos de forma autónoma, buscando sus propias fuentes, considera que los estudiantes deben mostrar “un avance considerable en el uso de las convenciones ortográficas” (SEP, 2011c, p. 18). Aunado a esto, el estudiante deberá elaborar juicios críticos y argumentos de manera oral; así mismo, disposición para leer.

Algunas estrategias para la lectura propuestas en 2011 fueron:

- Leer a los alumnos, en voz alta; leer con propósitos diferentes
- Organizar la Biblioteca de Aula
- Procurar y facilitar que los alumnos lleven a casa materiales para extender el beneficio del préstamo a las familias
- Organizar eventos escolares para compartir la lectura y las producciones escritas de los alumnos
- Anticipar de qué tratará el texto y hacer un recuento de lo que los alumnos saben sobre el tema
- Predecir
- Construir representaciones gráficas
- Hacer preguntas
- Alentar a los alumnos a construir y realizar preguntas

Dichas estrategias de lectura no son enseñadas ni empleadas totalmente en el aula de clases en las escuelas de organización completa y multigrado unitaria. Otras estrategias para la comprensión de la lectura sugeridas en 2011 fueron:

- Relacionar lo que se lee con las experiencias y los propios puntos de vista
- Comparar diferentes versiones de una misma historia o diferentes textos
- Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas
- Deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas

Las estrategias de lectura y de comprensión que aportan los Programas de Estudios 2011 era fundamental su enseñanza y aprendizaje por docentes-estudiantes de forma sistematizada para su conocimiento y dominio para favorecer las prácticas sociales del lenguaje y lograr los aprendizajes esperados. En los Programas de Estudios 2017 el CFA Lenguaje y Comunicación en la asignatura Lengua Materna o Español se propone lectura compartida de textos literarios, en voz alta y lectura del docente (comprensión auditiva) sobre todo en los primeros grados.

### **1.2.9 Reforma Educativa 2012**

La Reforma Educativa en México aprobada a finales de 2012 e implementada a partir del 2013, fue un decreto presidencial en 2002, adquirió un estatus jurídico más fuerte en 2013 mediante la nueva Ley Nacional de Educación y una Reforma Constitucional (Diálogo, 2016).

En este contexto más político que pedagógico, en 2015 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es una reforma distinta a las demás; en primer lugar, porque se supone es “el andamiaje normativo por el cual hoy transitan los distintos actores involucrados en el diseño del nuevo modelo educativo” (p. 13). Sin embargo, las nuevas normatividades han afectado al docente en su labor y derechos porque se le ha sobrecargado en sus funciones en la escuela de organización completa y mayor aún en escuelas multigrado unitarias como es el caso del contexto escolar donde se realizó la investigación y propuesta de intervención psicopedagógico.

La reforma puso en marcha acciones de corte estructural, organizacional y pedagógica con el fin de ubicar a la escuela en el centro del SEN; pero esto no facilitó a las comunidades escolares rurales el camino para edificar su independencia de gestión. En el aspecto pedagógico tal como lo mandata el artículo 12º transitorio de la LGE, en 2014 se inició la revisión del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de igual forma en Plan y Programas de Estudio (SEP, 2017).

Haciendo referencia al INNE (2015), la reforma se sustenta en instrumentos políticos y jurídicos de México, como Pacto por México, Reforma Constitucional artículos 3º y 73º, Reforma Ley General de Educación (LGE), Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

El Pacto por México contó con 95 compromisos según el INEE (2015), un apartado dedicado respectivamente a Educación de calidad y con equidad. La calidad y equidad sinceramente no ha sido posible porque los resultados reportados en las diferentes

pruebas a nivel internacional y nacional no favorecen la formación de los estudiantes en las escuelas. La Reforma Educativa con dimensión legal y administrativa tiene tres objetivos iniciales y complementarios que se mencionan a continuación:

- Aumentar la calidad de la educación básica de manera que se refleje en mejores resultados en evaluaciones internacionales como el PISA
- Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior
- Que el Estado mexicano recupere la rectoría del SEN, manteniendo el principio de laicidad (p.16).

A pesar de las reformas realizadas e implementadas, los resultados de la prueba PISA en México no son favorables como se desea en cualquier país. Aun cuando la matrícula de estudiantes o la cobertura educativa crece, esto no genera resultados satisfactorios en los aprendizajes escolares para los estudiantes.

La determinación del Plan y Programas de Estudio para la educación básica corresponde a la SEP, como lo marca la LGE en sus artículos 12º, fracción I, y 48º; de carácter obligatorio e implementación nacional. El enfoque humanista se mantiene con fundamento en los artículos 7º y 8º de la misma ley y teniendo en cuenta los avances de la investigación educativa.

El NME 2017 en educación básica centra su atención en el desarrollo de aprendizajes clave. Los cuales permiten a los estudiantes seguir aprendiendo constantemente y contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes (SEP, 2017). Derivado de la Reforma Educativa se crea el INEE y “la afianzan con la creación del Sistema Nacional para la Evaluación Educativa (SNEE) en la Ley del instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que ha de coordinar al propio Instituto” (INEE, 2015, p. 19). En el artículo 3º se plantea como condición del derecho a una educación de calidad la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y el requerimiento de ingreso a éste por concurso de oposición.

Algunos docentes que actualmente están en servicio obtienen resultados desfavorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo escasos y bajos. A pesar, de que la reforma educativa busca profesionalizar a los docentes, se ha dejado por un extremo la formación permanente y continua basados en conocimientos, estrategias y técnicas, habilidades, actitudes y valores que deben aplicar en clase y en donde todo contexto social.

La nueva propuesta del NME 2017 se organiza en tres componentes: se enfoca en la formación académica, orienta al desarrollo personal y social de los alumnos y pone especial énfasis en sus habilidades socioemocionales; y otorga a las escuelas Autonomía Curricular de acuerdo a las necesidades, intereses y contextos reales de los estudiantes, aspecto que antes complicaba la enseñanza para los docentes especialmente en las escuelas multigrado unitarias.

Con las reformas y leyes educativas en diferentes años, se ha y seguirá pretendiendo mejorar la educación en México; sin embargo, se sigue culpando exclusivamente a los docentes del rezago de aprendizaje en nivel primaria, cuando la responsabilidad es también de las autoridades educativas del país, del apoyo de los padres de familia y de los mismos estudiantes para lograr aprendizajes significativos para la vida.

Respecto a lo anterior, se reflexiona que a pesar de las Reformas Educativas de Nivel Básico que se han implementado desde 2004, 2006, 2009 y 2011 según Díaz Barriga (2016) no se ha logrado alcanzar mejores resultados en educación. Desde estos años, la SEP ha adoptado el enfoque por competencias y fue en el 2009 que en educación primaria se retoma como enfoque educativo.

### **1.3 Resultados de PISA en México**

La prueba PISA es el marco de referencia internacional en México desde el año 2000, permite conocer el nivel de desempeño de los aprendizajes logrados en estudiantes que concluyen su formación de educación básica.

La valoración del nivel de desempeño de los aprendizajes logrados en PISA es en tres ámbitos: comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Los resultados que se derivan de la prueba entre los diferentes países participantes al parecer no están siendo útiles al SEN, docentes y a los mexicanos (Márquez, 2017) para la elaboración de nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje en el nivel educativo básico en primaria.

Los resultados por PISA son valorados principalmente de manera cuantitativa por líderes empresariales de la OCDE, como si se tratara de producción en educación a escala planetaria. Los puntajes alcanzados por los países participantes en la prueba PISA permiten la clasificación de los sistemas educativos según una escala de rendimiento (Prats, 2011 en Márquez, 2017).

A pesar, de las desigualdades e inequidades de los estudiantes mexicanos en materia educativa y demás ámbitos de la sociedad PISA se aplica en los países participantes, por ejemplo México. Para el conocimiento de avances o rezagos educativos PISA hace comparaciones de resultados entre los países desarrollados y subdesarrollados, esto no se considera pertinente porque algunos estudiantes, docentes y países entienden la valoración de nivel de desempeño de los aprendizajes logrados como una competencia.

Los resultados de nivel de desempeño de los aprendizajes logrados para México son semejantes a países en contextos socioeconómicos y culturales; sin embargo, ante la lupa de otros países desarrollados son resultados negativos. Los resultados en PISA 2012, con base a la UNESCO (2014, citado por Diálogo, 2016) evidencian a países latinoamericanos participantes como México entre los veinte con peores resultados en matemáticas, lectura y ciencias.

México es uno de los países con retraso educativo en la región en términos de calidad, los resultados han sido cuestionados al SEN (Márquez, 2017) porque siguen sin mejorarlos a pesar de las reformas educativas y leyes educativas. El mismo autor, señala PISA evalúa conocimientos y habilidades que deben tener los egresados del nivel



primaria para ser competentes en la sociedad del conocimiento. La prueba PISA valora el dominio de procesos mentales como el razonamiento y solución de problemas, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de comportarse en varias situaciones dentro de cada dominio.

Los resultados de PISA – OCDE, según Diálogo (2016) indican:

México se encuentra por debajo del promedio de OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En las tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia nivel (5 y 6) (p. 1).

En el área de lectura “los estudiantes mexicanos tienen un promedio de 423 puntos” (Diálogo, 2016, p.2). El rendimiento en este ámbito evaluado en los estudiantes está por debajo del promedio de 493 puntos de calidad determinado por PISA. En consecuencia, los docentes han sido cuestionados frente a los resultados derivados en la prueba por la supuesta ausencia de capacitación continua y permanente de los mismos frente a la escasa disminución de las problemáticas identificadas en las escuelas.

De esto, Márquez (2017) reflexiona la prueba PISA es la medición de habilidades intelectuales no de contenidos curriculares y no es responsabilidad solamente del docente, también del Estado y de todos los involucrados cambiar los resultados. La OCDE (2016) señala:

México se sitúa en un nivel similar al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía. En México el 42% de estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 en lectura (p. 70).

Los resultados son casi iguales o menores cada vez que la OCDE aplica la prueba a los estudiantes de los países participantes como en México. En otras palabras, son insuficientes para la clasificación de las comparaciones por la misma institución internacional debido a que la evaluación no retoma aspectos como la motivación intrínseca y extrínseca o condiciones económicas de los estudiantes, entre otras características.

La investigación presente, centra su atención en el ámbito de la lectura como habilidad intelectual que conlleva a la lectocomprensión para el logro de aprendizajes significativo que conllevan a la formación integral de los estudiantes desde la lectura de diversos textos, situaciones vividas o ajenas, hechos descubiertos y a las personas; empleando estrategias de enseñanza o aprendizaje específicas para la lectocomprensión.

#### **1.4 Escuelas Multigrado en México**

La Educación Básica Primaria contempla escuelas de organización completa y multigrado en México. Las escuelas de organización completa se ubican principalmente en zonas urbanas donde cada grupo escolar es atendido por un docente. De esto Weiss (2000) menciona la escuela graduada por edades fue introducida a finales del siglo XIX por las escuelas estadounidenses y latinoamericanas bajo los supuestos que niños de edades iguales o similares, tendrían mejor aprovechamiento por compartir las

características físicas y psicológicas para atender sus necesidades y formación educativa.

Por otra parte, las escuelas multigrado son localizadas en comunidades rurales, en 2014 la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) las define como aquellas escuelas primarias donde un docente imparte clases, en una misma aula, dos o más grados de forma simultánea. Las escuelas multigrado según Weiss (2000) representan el 30% o 40% de primarias en México. Así mismo, las escuelas primarias multigrado se denominan unitaria, bidocente o tridocente según el número de docentes asignados correspondiente a la matrícula de estudiantes.

En la escuela multigrado unitaria, los estudiantes tienen entre 6 a 12 años de edad, se organizan de manera gradual 1° a 6° grado aunque comparten salón de clases y son atendidos por ciclos graduales 1°-2°, 3°-4° y 5°-6° donde las planeaciones didácticas de los docentes son diseñadas por temas en común con base al currículo oficial. La existencia de éstas escuelas es desde años atrás, según Hernández (2018) “en el país había un total de 23 905 escuelas primarias públicas multigrado, que equivalía a 35.1% del total de escuelas primarias públicas generales” (p. 55).

De lo anterior, se reflexiona los docentes asignados a estas escuelas necesitan seguir en formación docente permanente y continua para la adquisición de nuevas estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje necesarias al contexto escolar. A su vez, los docentes en estas escuelas se les dificultan la obtención de recursos pedagógicos y económicos para la comunidad educativa debido a la duración en las gestiones diversas.

Los mayores porcentajes de escuela multigrado son reportados por el INNE (2019) algunas de las entidades federativas con este tipo de escuelas son:

Zacatecas, con 55.6%, que equivalía a 850 de un total de 1 528 escuelas primarias públicas generales, y Durango, con 51.9%, es decir, 924 de un total de 1 781, seguidos de cuatro entidades en donde casi la mitad de las escuelas eran multigrado, ubicadas en Chiapas, Tabasco, San Luis Potosí y Veracruz (p. 55).

Diversas investigaciones permiten confirmar el bajo desempeño académico en los estudiantes de multigrado y escuelas graduales (Hernández, 2018); y otras investigaciones han considerado las escuelas multigrado espacios perfectos para la educación integral ante la diversidad social, cultural y lingüística. Sin embargo, en ambos tipos de escuelas existen problemáticas de enseñanza-aprendizaje en la lectura, matemáticas y ciencias que conllevan a bajos aprendizajes para la vida cotidiana.

En todas las escuelas debe existir ambientes de aprendizajes situados y significativos para los estudiantes, debe reconocerse las particularidades de cada escuela con la intención de beneficiar a los estudiantes en su formación académica para la vida. Esto aun cuando las políticas educativas nacionales exigen resultados iguales a pesar de las grandes desigualdades e inequidades en los contextos diversos el país.

La mayoría de estudiantes mexicanos que estudian en escuela multigrado tienen desempeño escolar desigual y evidentemente los resultados son más bajos en las áreas

de aprendizaje en lectura, matemáticas y ciencias. La situación de los centros multigrado es totalmente diferente a las escuelas graduadas pero la normatividad, regulación y evaluación corresponde a la escuela de organización completa; añadiendo el Plan y Programas de Estudio vigentes, los uniformes y estándares similares de población escolar cuando los estudiantes son diversos en las dos modalidades y escuelas diferentes (Hernández, 2018).

En escuela multigrado y organización completa existen diversos problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje para los docentes como también para los estudiantes en las áreas formativas. Por eso, los docentes necesitan capacitarse y seguir formándose para el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas, de pensamiento, emocionales y sociales; de igual manera, obtengan el dominio de formas de enseñanza, la planificación de las actividades en ambas escuelas donde atienden a los estudiantes.

En escuelas multigrado los docentes enseñan y aprenden con los estudiantes desde primero a sexto grado en un salón de clases y existen casos donde tal vez hablan alguna lengua materna (cualesquiera de las 14 lenguas indígenas presentes en el estado). Sin embargo, algunos docentes no dominan la lengua materna de sus estudiantes, los libros de texto tampoco están traducidos a esa lengua esto implica la enseñanza en lengua castellana Español que originan otros problemas y dificultades en la comunicación entre docentes y estudiantes.

Las escuelas multigrado unitaria a diferencia de las escuelas completas, los docentes no cuentan con recursos pedagógicos para la modalidad de atención, el Plan y Programa de Estudio vigente aproximadamente hasta 2016 era el mismo para y las condiciones de trabajo del docente responsable de la escuela, la atención educativa a los estudiantes, de la gestión administrativa y organizativa entre los padres de familia para las actividades del plantel educativo. En tanto, algunos días hábiles los estudiantes no tienen clases por causa mayor sobre la gestión docente donde se busca el beneficio de la comunidad educativa.

En México, para Weiss (2000) el fenómeno del multigrado no se debe a la falta de plazas de maestros, sino obedece a la geografía montañosa o lacustre, a la dispersión poblacional que va en aumento por la migración. En estas escuelas además se generan datos, resultados y propuestas de trabajo que pocos docentes se atreven a desarrollar en el ciclo escolar.

De lo anterior, Uttech (2001) asegura que son las escuelas multigrado una oportunidad valiosa para potenciar el aprendizaje a los estudiantes y atención a la diversidad, sin embargo, la realidad de los docentes es evidente, no cuenta con estrategias para atención de esta modalidad educativa, para asegurar aprendizajes colaborativos, con pares de quienes aprende, promoviendo solidaridad, empatía y trabajo colaborativo, para aprender a vivir en comunidad y respeto mutuo, con tolerancia a las diferencias.

## **1.5 Contexto Estatal**

### **1.5.1 Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2019-2024**

En Chiapas, la educación formal para los estudiantes debe lograr la formación integral de los estudiantes en los tres niveles educativos. Los estudiantes deben ser capaces de mejorar su realidad y su entorno, ser respetuosos del medio ambiente y de la diversidad pluricultural, así como del reconocimiento de los derechos fundamentales de todos para una vida digna.

El Plan Estatal de Desarrollo Chiapas (PEDCH) 2019-2024 dirige su atención en los tres niveles educativos básica, media superior y superior. En este documento, el apartado 3.2 Educación para todos, aborda la política pública 3.2.1. Atención a jóvenes y adultos en rezago educativo, esta es la problemática más grave identificada en Chiapas.

En el estado chiapaneco jóvenes entre 15 años o más no leen ni escriben, el rezago educativo representa 47.9%; para disminuir esta problemática el objetivo planteado es “reducir con equidad el rezago educativo” (PEDCH, 2019-2024, p. 78), para conseguirlo se plantean cuatro estrategias:

3.2.1.1. Reducir los niveles de analfabetismo

3.2.1.2. Aumentar la cantidad de jóvenes y adultos que concluyen su educación secundaria.

3.2.1.3. Promover ante los tres órdenes de gobierno la implementación de acciones de alto impacto para la educación de jóvenes y adultos.

#### 3.2.1.4. Incrementar la participación de la sociedad en la educación para adultos (p.78).

Con la implementación de estas estrategias, se espera la disminución del rezago educativo en toda la población en Chiapas. Cabe señalar, años atrás la desarticulación entre los tres órdenes de gobierno ha impedido “desarrollar acciones que logren contrarrestar el rezago educativo” (PEDCH, 2019-2024, p. 77), los niveles de gobierno carecen de coordinación para brindar educación de calidad.

El PEDCH 2019-2024 con base en SEP (s/f), indica el Sistema de Captura del Formato 911 en 2018 reportó 1.2% nivel primaria forma parte del abandono escolar (PEDCH, 2019-2024, p.78). En el mismo documento, apartado 3.2.2. Atención al abandono escolar en educación básica, se menciona algunas causas del rezago educativo y pobres logros de aprendizajes como consecuencias de los bajos ingresos económicos, las relaciones interpersonales desfavorables en el ámbito escolar, el deficiente rendimiento de los alumnos, apatía en docentes y estudiantes sobre contenidos curriculares desfasados con el contexto sociocultural que se agudiza en las escuelas multigrado.

Otras causas del abandono escolar son el proceso de evaluación, la ausencia de oferta educativa en zonas de alta y muy alta marginación, el bullying, poco acompañamiento de los padres, especialmente en la población indígena, la exclusión social de estudiantes con diversas capacidades, falta de gestión en los centros escolares en beneficio de los estudiantes.



Con la detección y atención a las causas del rezago educativo se desea cumplir con el objetivo de “disminuir el abandono escolar de los alumnos de educación básica” (PEDCH, 2019-2024, p.79), las estrategias contempladas para alcanzarlo son:

3.2.2.1. Incrementar los estímulos que favorecen la economía familiar de los alumnos.

3.2.2.2. Mejorar las relaciones interpersonales en el ámbito escolar.

3.2.2.3. Elevar el rendimiento escolar de los alumnos.

3.2.2.4. Incrementar la oferta educativa en zonas de alta y muy alta marginación.

3.2.2.5. Promover el acompañamiento de los padres en las actividades escolares.

La puesta en práctica de las estrategias anteriores, debe favorecer la disminución del rezago educativo en la educación básica en Chiapas.

### **1.5.2 Programa Sectorial de Educación en Chiapas 2019-2024**

Chiapas es uno de los estados más ricos en su naturaleza, diversidad étnica y cultural. La población chiapaneca a pesar de tener riquezas humanas y naturales está inmersa en la pobreza extrema, marginación, violencia, falta de acceso a servicios públicos como luz o agua, entre otros. La globalización y grandes transformaciones en Chiapas se han reflejado en el sector político, económico, social, ambiental, cultural y educativo como los avances científicos o tecnológicos provenientes de otros países.

Respecto a esto, son pocos chiapanecos quienes tienen acceso a oportunidades significativas durante su vida, por ejemplo en el contexto educativo debido a la inequidad de ingresos económicos, desigualdad de oportunidades, exclusión social y otras causas. En consecuencia, esto repercute de manera directa e indirecta a quienes se encuentran formándose en las escuelas de organización completa o multigrado.

El PSECH 2019-2024 retoma del Plan Estatal de Desarrollo Chiapas (PEDCH) 2019-2024 el Eje 3 Educación, Ciencia y Cultura en los temas 3.1. Identidad cultural, 3.2. Educación para todos, 3.3. Ciencia y tecnología con fundamento en la Ley de Planeación para el Estado de Chiapas. Las políticas públicas en materia educativa nivel básico para Chiapas son las siguientes:

La política pública 3.1.1. Fomento de las manifestaciones culturales y artísticas, con el objetivo de “promover las diversas manifestaciones culturales, con pleno respeto a la identidad de los pueblos” (PSECH, 2019-2024, p. 19). Para ello, se establecieron indicadores de estrategias y líneas de acción.

Otra política pública es 3.1.2. Pluriculturalidad y preservación de la identidad, el objetivo es “preservar la identidad cultural de los pueblos indígenas” (PSECH, 2019-2024, p. 28) a través del indicador de la política pública, indicadores de estrategias y líneas de acción.

Una política pública más es 3.2.1. Atención a jóvenes y adultos en rezago educativo. El rezago educativo lo integra la población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir

o que no ha iniciado o concluido su educación primaria o educación secundaria. Esta problemática posesiona a Chiapas con el índice más alto del país 47.9% (PSECH, 2019-2024, p. 35); por consiguiente, el objetivo para disminuir la problemática es “reducir con equidad el rezago educativo” (PSECH, 2019-2024, p. 35). Esta política pública contempla un indicador y líneas de acción.

La política pública 3.2.2. Atención al abandono escolar en educación básica, a causa del abandono escolar o a la ausencia de estudiantes del sistema educativo durante el ciclo escolar y que no se reincorporan en el siguiente ciclo escolar. Para reducir el rezago escolar se ha implementado el otorgamiento de becas económicas a estudiantes de familias chiapanecas y mexicanas, para la disminución de la pobreza y disminución de marginación.

Otras medidas para abatir el rezago escolar, son la proporción de alimentos a las escuelas inscritas en Programas Educativos en Escuela de Tiempo Completo; pero no todos los educandos del estado son beneficiados. De igual manera, el conocimiento de índice de violencia en niñas y niños, migraciones de las familias por diversas causas, la infraestructura y espacios educativos inadecuados, figuras educativas insuficientes y falta de formación capacitación y actualización para responder a las necesidades formativas de los estudiantes.

En Chiapas, debido a la zona geográfica el número de escuelas primaria multigrado (unitaria, bidocente y tridocente) es de aproximadamente “6,179” (PSECH, 2019-2024, p. 45) y se localizan en zonas rurales. Aunado a esto, en algunas comunidades son

hablantes de alguna lengua materna, pero los contenidos están impresos en idioma español; esto provoca otro problema más de la lista que impiden la atención de las necesidades educativas en las regiones y minimizan la formación integral para los estudiantes. Frente a esto, el objetivo planteado es “disminuir el abandono escolar de los alumnos de educación básica” (PSECH, 2019-2024, p. 45) con su respectivo indicador de la política pública, indicadores de estrategias, estrategias y líneas de acción.

Otra política pública del PSECH 2019-2024 es 3.2.5. Atención al rezago en infraestructura física educativa. En Chiapas existe un alto rezago en infraestructura física educativa especialmente en el nivel básico y es evidente en las zonas de mayor marginación como los pueblos originarios, zonas rurales y de difícil acceso. Algunos factores que provocan este rezago es la ausencia de documentos legales de la propiedad educativa o bajo mantenimiento de las escuelas, entre otros según PSECH 2019-2024, porque para la gestión de apoyos de gobierno es necesario presentarlos.

Para disminuir la problemática y lograr la política pública planteada el objetivo es “reducir el rezago en la infraestructura física educativa” (PSECH, 2019-2024, p. 68) cumpliendo con el indicador de la política pública, los indicadores de estrategias y líneas de acción.

Una política pública más es 3.3.1. Ciencia, tecnología, innovación y comunicaciones para el desarrollo; se enfoca al crecimiento económico del estado de Chiapas, porque actualmente ocupa el lugar 32 a nivel nacional en innovación.

En las 32 entidades de México hay rezago en materia de telecomunicaciones, desarrollo industrial, productividad y bajos niveles en el uso de tecnologías de información en los negocios, de igual manera, esta catastrófica realidad dificulta en gran medida el impulso de proyectos realizados con ciencia, tecnología e innovación.

El mismo documento, detalla que Chiapas se encuentra “en el lugar 13 de 32 entidades con 171 inscripciones en el Registro Nacional de Empresas Científicas y Tecnológicas” (PSECH, 2019-2024, p. 74). El estado de Chiapas carece de divulgación en materia de innovación y transferencia de conocimiento y tecnología en el sector gubernamental, privado y educativo; baja participación de los sectores público y privado, en temas de Ciencia, Tecnología e Innovación.

El cambio de la realidad contextual en materia de ciencia, tecnología, innovación y comunicaciones, es posible logrando el objetivo de “elevar el desarrollo en ciencia, tecnología, innovación y comunicaciones” (PSECH, 2019-2024, p. 75), aplicando el indicador de la política pública, los indicadores de estrategias, estrategias y líneas de acción.

### **1.6 Resultados de Prueba ENLACE en Chiapas**

En Chiapas, los resultados de ENLACE afirman desde 2006 a 2013 los puntos porcentuales (pp) fue 33.1 según la SEP (2013). Esto significa desde el 2006 los estudiantes en la asignatura de Español obtienen resultado insuficiente y elemental equivalente a 13.8 pp en la materia.

En el año 2013, 46.9 pp de estudiantes alcanzaron un nivel de logro y agrupado como bueno y excelente. A pesar de los resultados de ENLACE los logros académicos en los estudiantes no han sido suficientemente bueno para la formación integral solicitada en los lineamientos internacionales, nacionales, estatales y locales porque en la vida cotidiana no logran transferirlos a solucionar situaciones de la vida diaria.

Para la UNICEF México (2014) entre las 8 mil 372 escuelas primarias públicas de la entidad, 2 mil 790 son indígenas (33%). En 2009, año de inicio del proyecto, el 60.5% de las y los estudiantes inscritos en primarias indígenas de Chiapas obtuvo un nivel de logro insuficiente a través de ENLACE y el 39% elemental en Español.

Así mismo, en matemáticas el 56% y el 33% de estudiantes obtuvieron niveles de logro insuficiente y elemental. Cabe mencionar, las condiciones sociopolíticas, económicas y educativas en Chiapas inhabilitan a nueve de cada diez niñas y niños inscritos en primarias indígenas, quienes no desarrollarán competencias propias de su nivel educativo en las asignaturas de español o de matemáticas UNICEF, México.

Los datos estadísticos permiten la reflexión sobre el rol que están desempeñando las escuelas de organización completa y multigrado ante la ausencia de una educación para la vida, debido a que la mayoría de docentes están enfocándose a los resultados educativos más que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades diversas para la vida personal y social.

## 1.7 Escuelas Multigrado en Chiapas

En México el estado de Chiapas es uno de los territorios con mayor riqueza natural, étnica y lingüística. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI (2020) el país tiene 126, 014, 024 habitantes; de este total en Chiapas viven 5 543 828 pobladores. El INEGI en 2016 informó la existencia de 55, 383 localidades 4, 562 urbanas y 50, 821 rurales. Las condiciones geográficas en Chiapas generan dispersión habitacional esta situación vuelve más complejo y obstaculiza la educación escolarizada.

Los chiapanecos como en otros estados están inmersos a diversos rezagos en los sectores educativo, económico, político, salud, cultural, ambiental y social. Chiapas no es el único estado con rezagos en los sectores mencionados, pero sí uno de los estados con alto índice de rezago educativo donde el desempeño de los docentes y estudiantes no son suficientes en los 124 municipios (INEGI, 2020).

El CONAPO (Consejo Nacional de Población) señala la UNICEF en 2014 reportó a Chiapas como el estado con mayor marginación, con el promedio de ingreso más bajo e índice de analfabetismo más alto de la República Mexicana y en 2020 la misma institución indica el 94.1% de mujeres y 93.5 % de hombres entre 6 a 14 años asisten a la escuela. De igual manera, Chiapas tiene el mayor porcentaje de población en pobreza extrema informado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, s/f).

El estado de Chiapas además tiene 28.2 % hablantes de Lengua Materna (INEGI, 2020, p. 47), pero algunas escuelas multigrado no siempre son atendidas por docentes

bilingües, situación que pone en desventaja inminente a los estudiantes, quienes reciben clases en una lengua materna que no es la suya, así mismo, los materiales pedagógicos de apoyo didáctico no son impresos en su lengua materna. Para Weiss (2000) estas condiciones deterioran más el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los docentes y estudiantes.

Las escuelas multigrado para el INNE (2019) son “aquellas escuelas en donde uno, dos o tres docentes como máximo se hacen cargo de dos o hasta seis grados” (p. 54). En otras palabras, la escuela multigrado unitaria hace referencia a un solo docente a cargo de los seis grupos, cuando es multigrado bidocente cada docente se hace cargo de tres grupos y en la multigrado tridocente cada docente atiende a dos grupos escolares de diferente grado, dificultando el aprendizaje y la enseñanza de alumnos y docentes.

En Chiapas las escuelas multigrado son en su mayoría pequeñas, lejanas del centro de la cabecera municipal y según los estudiantes logran bajo aprendizaje (Mercado 2012, citado por Hernández, 2018). Las escuelas primarias multigrado se les atribuye a la ubicación sociodemográfica, altos niveles de marginación, la inapropiada formación profesional con inadecuaciones curriculares y pedagógicas; se considera según la experiencia de la docente colaboradora en la investigación educativa presente que la mayoría de docentes incorporados a esta modalidad de atención necesitan mayor formación académica integral para responder a las necesidades e intereses de sus estudiantes en el contexto educativo situado y el manejo de la lengua indígena de la escuela en cuestión.



Con el NME (2017), el docente tiene la oportunidad de disminuir las inadecuaciones curriculares y pedagógicas porque cada contexto escolar en la nueva propuesta oficial cuenta con autonomía curricular para diseñar parte del currículo, con base en las necesidades e intereses de los estudiantes.

En las escuelas primarias multigrado o de organización completa, los docentes enfrentan problemas en la enseñanza de la lectoescritura, matemáticas y ciencias, aun haciendo uso de los libros de texto y otros recursos pedagógicos, a todas luces insuficientes para lograr aprendizajes significativos y situados, finalmente, la planeación didáctica elaborada por los docentes responsables no son congruentes con la modalidad de atención, dificultado la formación de calidad de los estudiantes y, en consecuencia, su continuidad en su proceso escolar.

## **Capítulo II. Desarrollo de la Comprensión Lectora, un Reto Educativo en Nivel Primaria**

### **2.1 La lectura**

Los seres humanos en su mayoría tienen el privilegio de aprender a leer gracias a la educación formal o fuera del contexto escolar; pero algunos definitivamente no aprenden a leer ni a escribir por las condiciones diversas de la vida. En la escuela, buena parte de los estudiantes aprenden a leer en menor o mayor tiempo en los primeros grados de la escuela primaria, generalmente por madurez cognitiva, el método de enseñanza que emplea el docente, la motivación intrínseca o extrínseca en los estudiantes y docentes, los materiales o recursos empleados por el docente, el apoyo de los padres y madres de familia, entre otros aspectos que facilitan o dificultan aprender a leer.

Los estudiantes en el proceso de adquisición de la lectura o descodificación involucran factores biológicos, cognitivos o metacognitivos, sociales, culturales y actitudinales para lograrlo. De acuerdo con Saulés (2012) y PISA (2009) leer es un proceso para “comprender, usar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad” (p. 16).

La lectura debe ser entendida como un proceso estratégico y es teóricamente conceptualizada desde las diferentes áreas de estudio. Por lo tanto, la lectura es una actividad compleja interdisciplinaria porque se relaciona con la pedagogía, psicología, neurociencia, lingüística, sociología, entre otras áreas.

La perspectiva lingüística, considera que la lectura contiene significado en lo escrito. En otras palabras, al leer los educandos recuperan el valor semántico de las palabras que se relacionan con palabras anteriores y posteriores. Cassany (2006) enuncia que “el contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones” (p. 3). Desde esta perspectiva, el texto tiene significado único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura.

Desde la perspectiva sociocultural, con la lectura las personas tienen acceso a la cultura a todo lo que los seres humanos han creado y vivido a lo largo de la historia y con la lectura construyen su realidad o subjetividad haciendo interpretaciones de la objetividad en el contexto histórico; cada cultura asignará distintas significaciones a las mismas cosas.

La lectura para Cassany (2006) es un proceso psicobiológico porque el individuo hace uso de sus capacidades cognitivas y lingüísticas. La lectura es una habilidad o actividad personal y social en la vida cotidiana de los estudiantes porque conlleva a un encuentro, diálogo, debate, entre otras formas de intercambio de conocimientos, la práctica de la lectura insertada en una comunidad posee historia.

Desde una perspectiva psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma (Cassany, 2006). Cuando los estudiantes leen deben hacer uso de habilidades cognitivas para la comprensión como la activación conocimiento previo, la elaboración de inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, entre otras.

Actualmente, la mayoría de estudiantes aún lee sin lograr un acercamiento profundo con el autor del texto porque solamente oralizan grafías y forman palabras escritas en diversos textos. Por tal razón, saber leer no asegura una lectura eficiente ni la comprensión de lo leído e implica el uso de estrategias lectoras y de comprensión pero no son enseñadas adecuadamente o definitivamente no se sistematiza en la planeación didáctica del docente.

En el marco de la ciencia cognitiva y psicolingüística, Romero y Lozano (2010) señalan la lectura es una actividad intelectual compleja y multidimensional. Los teóricos consideran la lectura conlleva a los lectores a la construcción del significado (comprensión) donde el lector emplea conocimientos y experiencias previas, competencias lingüísticas (fonológica, léxica, sintáctica y semántica).

De acuerdo con Aguirre (2000), la lectura es más que una simple actividad de descodificación, primero es un proceso mecánico porque se aprende a identificar y nombrar bien cada una de las letras para luego, al unir las, pensar qué dicen. Enseguida, es un proceso en el cual el lector a medida que se enfrenta al texto escrito va construyendo el significado intentado por el escritor, utilizando para ello, tanto los conocimientos que posee sobre el tema, las pistas que le brinda el texto, como una serie de estrategias y operaciones mentales al leer.

La lectura para Solé (2010) “es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes de la comprensión del texto, y del control de esta comprensión” (p. 20). El proceso lector conlleva a quien lee a desempeñar un rol activo, plantearse

objetivos, activar conocimientos previos donde debe usar habilidades o estrategias cognitivas (atención, memoria, lenguaje y abstracción) y metacognitivas (control, supervisión o autorregulación), motivarse en la lectura, interactuar con el texto, conocer o indagar las partes del texto que le permiten lograr lectura comprensiva.

La lectura es un medio de aprendizaje y se transforma en habilidad intelectual porque acerca a los lectores a la comprensión de textos para la vida en la escuela. De ahí que, Catalá et al. (2008) consideran la lectura conlleva a la comprensión de textos, de los demás y sobre acontecimientos vividos o descubiertos en contextos ajenos o familiares.

Según Torres y Granados (2014) expresan “toda lectura requiere de una comprensión adecuada de los textos, la cual implica la capacidad de entender, utilizar, reflexionar e interesarse por lo que se lee para alcanzar objetivos propios y desarrollar el conocimiento y potencial personal” (p. 453). La lectura permite al lector hacer uso de la información que contiene el texto, transferirla de la vida escolar a los diferentes escenarios de la vida cotidiana.

En todas las actividades escolares la lectura es el medio para el aprendizaje de los contenidos curriculares en los CFA (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, Desarrollo Personal y para la Convivencia a través del lenguaje oral y escrito). Las actividades escolares deben emplear la lectura para la búsqueda de experiencias significativas, la comprensión e interpretación de cualquier texto sea de interés o contenido curricular (Cassany, 2006).

La lectura es un proceso donde los lectores emplean habilidades cognitivas, lingüísticas, metacognitivas y de pensamiento, según Hoyos y Gallego (2017) la lectura es una estructura para el cumplimiento de la comprensión como objetivo principal del proceso lector. En México el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes CONACULTA (2011) atestigua la lectura mejora la autoestima, favorece al mirarse a sí mismos como sujetos vivos, conlleva a los lectores piensen en los demás como sujetos y ciudadanos, toma a los lectores alejándolos de sí mismos para apreciar otra forma de entender las cosas, situaciones, textos que le son significativos.

Otros beneficios de la lectura es el favorecimiento del vocabulario de los lectores, la estructura gramatical, el desarrollo del intelecto y el corazón o maneras plurales de relacionarse con el mundo, de resolver problemas, de responder a los otros, de pensar en sí mismo, reconstruir el pasado, imaginar el futuro, permite tener más opciones o alternativas en cualquier ámbito de la vida, y permite acercarse al conocimiento desde lo empírico a lo científico.

CONACULTA (2011) considera que la lectura conlleva a la comprensión de lo que se habla del mundo (comprensión oral) o de sí mismos, de libros que se leen sobre asuntos humanos reales del contexto o ajenos, crea vínculos interpersonales, relaciones grupales y colaborativas, construye conocimiento comunitario, fortalece el tejido social y favorece el saludable y necesario diálogo ciudadano, estimula la elaboración de preguntas, aclara dudas a través de palabras.

La lectura es una actividad compleja que favorece varios aspectos personales y sociales en los educandos durante toda la vida no se limita al contexto educativo. Por ello, es imprescindible los lectores principiantes pasen de simple decodificación de signos a la construcción personal como lectores expertos. Todos los beneficios de la lectura deben ser resultados surgidos desde la escuela primaria donde docentes y alumnos perciben la lectura como herramienta de aprendizaje; y como medio de conocimiento para la comprensión profunda desde la localización de información a la interpretación de la realidad (Catalá et al., 2008).

En esta investigación, la lectura es concebida como una actividad integral y compleja que no limita a los estudiantes a la descodificación del texto o reproducción de lo leído; más bien conlleva a leer para comprender, aprender, construir y transformar conocimientos de diversos textos, situaciones o vivencias y a las personas en la vida.

## **2.2 Modelos de lectura en el proceso lector**

La lectura se fundamenta teóricamente en tres modelos lectores según Catalá et al. (2008), Solé (2010) y otros autores explican tres perspectivas del proceso lector.

El modelo *bottom up* en el proceso lector, refiere cuando el lector frente al texto procesa elementos empezando con el reconocimiento de letras, palabras y frases. Este modelo de lectura se da en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que poco a poco conlleva a la comprensión del texto. En otras palabras, el *bottom up* es cuando el niño, joven o adulto aún está aprendiendo a leer y debe desarrollar habilidades para la descodificación, que no son suficientes para la comprensión de lo que lee.

Es un modelo de lectura ascendente para Sanz (2003) se caracteriza por implicar procesos secuenciales desde unidades lingüísticas sencillas (letras, sílabas), procede en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos), tiene un sentido unidireccional que no implica el proceso contrario. El *bottom up* tiene limitaciones que no se logran explicar por qué al leer se hacen inferencias de la información, se cometen errores tipográficos, y se puede comprender partes del texto, aunque no sea del todo.

El segundo modelo del proceso lector es descendente top down, subraya la importancia de la información que el sujeto aporta al hecho de la comprensión. El lector aprende algo nuevo activando sus conocimientos previos, usando habilidades cognitivas sobre el contenido del texto y verifica cómo lo hace. El modelo favorece al lector, en cuanto más información tenga menos se encadena al texto y construye su interpretación.

El proceso de lectura en este modelo es secuencial y jerárquico descendente a partir de las hipótesis que el lector formula y sus anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación, la enseñanza en este modelo implica el reconocimiento global de palabras.

El modelo interactivo para Catalá (2008) y Solé (2010) tiene inmerso ambos modelos del proceso de lectura. Los lectores a través de la lectura interactiva comprenden de manera amplia su proceso de lectura. El modelo interactivo centra su atención en el lector, entra en juego con el escritor, texto y contexto. La lectura interactiva da importancia al uso de conocimientos previos del lector.



Sanz (2003) considera este modelo de lectura tiene las siguientes características:

- El lector es un sujeto activo en el proceso lector
- El lector, en el acto de comprensión textual, cuenta con información visual y no visual
- Las hipótesis que el lector va verificando e inferencias realizadas conforme avanza en la lectura oral y escrita desempeñan un papel importante en la comprensión
- Existen diversos niveles de acercamiento a la estructura semántica textual, según las expectativas, motivaciones y objetivos del lector
- Cuanto más se automaticen los procesos básicos, perceptuales y de decodificación, más recursos cognitivos y atencionales libera el sujeto para la comprensión semántica del texto
- La comprensión no es un proceso estrictamente lineal y secuencial, sino que los niveles superiores condicionan también los más básicos
- La lectura es un proceso de búsqueda progresiva del significado de un texto
- Se dan distintos grados de comprensión y es difícil hablar tanto de una comprensión nula como de una total (p.130).

El modelo interactivo surge con la intención de proponer explicaciones más comprensivas y menos limitadas (Sanz, 2003). Este modelo explica más factores sobre la lectura, relaciona el primero y segundo modelo. El modelo interactivo cuenta la información proveniente del texto en toda su complejidad y los conocimientos previos que

aporta el lector, lo relevante de este modelo es que pretende estudiar y explicar las relaciones entre ambos factores. Con el modelo de lectura interactiva el texto crea “expectativas a nivel semántico, de su significado global, las expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior como léxico, sintáctico y grafo-fónico” (Solé, 2010, p. 19).

En este modelo de lectura, el lector usa conocimiento de su contexto y conocimiento del texto para construir una interpretación propia. El lector según Muñoz y Ocaña (2017) con la lectura interactiva aporta todos sus conocimientos, procesos mentales e intereses. El lector se constituye en elemento esencial, es él quien posibilita la reconstrucción del significado del texto, a partir de la interacción entre sus conocimientos previos, la información que ofrece el texto y el contexto.

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles de letras o palabras, de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente, a través de un proceso ascendente, la información que se propaga hacia niveles más elevados.

El proceso de lectura interactiva debe lograr que el lector comprenda lo que lee, a su vez construir nuevo conocimiento, retomar ideas que cumplen con sus objetivos de lectura, hacer una lectura individual y además colaborativa, tener claridad de lo que lee, relacionar la información nueva con los conocimientos previos e identificar ideas primarias o secundarias para la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica.

### **2.2.1 Formas de lectura y lectura estratégica en la escuela**

En la escuela los estudiantes deben tener la libertad de optar por la forma de lectura que favorezca el libro o texto a leer, de igual manera, el lector principiante debe leer libros o textos de su interés pero esto no limita al docente a la lectura y enseñanza de contenidos curriculares (Catalá et al., 2008). Algunas formas de lectura empleadas en las escuelas primarias de organización completa o multigrado unitaria se detallan a continuación.

La lectura en voz baja, es la forma de lectura donde el lector entra en comunicación con las intenciones del autor para hacer interpretaciones, de desarrollo imaginativo, y es cada lector quien marca el ritmo, intensidad, la afinidad con el autor (Catalá et al., 2008). Esta forma de lectura es personal e insustituible por la intimidad que propicia, los sentimientos y el lector no rinde cuentas a otra persona (CONACULTA, 2012).

La lectura en voz baja o lectura independiente se da cuando los niños leen solos, sin interrupciones, durante un tiempo determinado, leen textos de interés y contenidos curriculares tienen la oportunidad de regresar a páginas leídas, tener pausas o descansos cortos, hacer anotaciones, formular preguntas, anotar y subrayar palabras nuevas para buscarlas en el diccionario y marcar diferencias. La lectura personal o en voz baja, conlleva al estudio de libros y su profundización en sus contenidos, así como, la lectura de otros textos relacionados; para Catalá et al. (2008) los lectores tienen la libertad de elección y propias colecciones con los libros que prefiera el lector.

En la escuela, el docente debe dedicar tiempo a la prestación de libros de la biblioteca escolar a casa para fomentar la lectura. La selección de libros o textos por los estudiantes debe beneficiar su gusto por la lectura. Al inicio los libros elegidos y propuestos por los docentes a los estudiantes deben ser sencillos, cortos y con imágenes para motivarlos. Por eso, es necesario que los docentes conozcan los libros de la biblioteca de la escuela para recomendarlos a sus estudiantes o bien dejar a los estudiantes que los recomienden a sus compañeros.

La lectura en voz baja no necesita la articulación fonética de las palabras, de ahí Catalá et al. (2008) piensan conlleva a la comprensión con más rapidez y profundidad. La evaluación de lectura silenciosa o en voz baja es a través de síntesis, cuestionario, relectura oral de fragmentos; estas evaluaciones conllevan a observar la habilidad de leer superficialmente, buscar la información correcta, medir la habilidad para leer con una finalidad específica, detenerse una vez conseguida y establecer el índice de habilidad para aprovechar la lectura previa en silencio favoreciendo la fluidez lectora.

El docente emplea otra forma de lectura denominada voz alta, este tipo de lectura se deja a disposición de los educandos para emplearla socialmente. De ahí Catalá et al. (2008) aseguran para la “lectura en voz alta la velocidad lectora, tiene que ver con la velocidad de la mente al leer cuando los ojos captan lo que ven (p.19).

Cuando se lee en voz alta debe hacerse entre compañeros, porque este tipo de lectura mejora la entonación, expresividad, acostumbra a leer en público, pone en el centro del grupo un tema, despierta ideas, emociones, sentimientos y acciones que, al ser

compartidos, producen un efecto agradable quienes escuchan y comentan la lectura se sienten miembros de un grupo que les pertenece.

La lectura en voz alta permite al lector darse cuenta de que aun cuando se le escapen palabras, la lectura fluye a pesar de los obstáculos volviéndose comprensible, siempre y cuando quienes escuchan pongan atención a la trama y distingan los límites, la personalidad y las características que definen a los personajes (CONACULTA, 2012). Sin embargo, la “velocidad lectora es un resultante del dominio de las habilidades de descodificación y de comprensión” (Catalá et al., 2008, p.18) desarrollada durante el transcurso de la primaria.

La lectura en voz alta para la SEP (2011a) es una habilidad lectora que debe ser medida en palabras por minuto. En esta investigación no se considera favorable la medición del tiempo de la lectura, porque en ocasiones los estudiantes presentan tensión en su momento. La SEP (2011a) indica los estudiantes en 1° grado deben leer entre 35 a 59 palabras por minutos, en 2° grado entre 60 a 84 palabras por minuto, en 3° grado de 85 a 99 palabras por minuto, entre 100 a 114 palabras por minuto en 4° grado, entre 115 a 124 palabras por minuto en 5° grado y entre 125 a 134 palabras por minuto en 6°.

La lectura en voz alta genera información sobre la descodificación del texto, Catalá et al. (2008) mencionan permite observar errores de sustituciones, inserciones, omisiones y solicitudes de ayuda. Las mismas autoras, expresan la lectura en voz alta “contabiliza el grado de corrección haciendo un cociente entre el número de errores y las palabras del texto” (Catalá et al., 2008, p.31) dando a conocer la eficiencia o ineficiencia.

En la lectura en voz alta se logra evaluar también el dominio de vocabulario si existe o no el reconocimiento inmediato de palabras, cuando el niño hace pausas correspondientes a la puntuación o no, si sustituye palabras por otras que no tienen sentido en el texto, si autocorrige los errores o sí, por el contrario, éstos desvían el sentido del texto alterando el significado.

Otra forma de lectura que conviene emplear en clases es la lectura auditiva comprensiva realizada por el docente, permite a los estudiantes escuchar leer al docente. Díaz y Hernández (2010) proponen esta forma de lectura porque los estudiantes después de la lectura logran compartir, negociar interpretaciones y colaborar para el aprendizaje entre ellos ante diversas posturas interpretativas.

Después de la lectura hecha por el docente (comprensión auditiva) según Catalá et al. (2008) los inventarios informales de lectura pueden ser elaborados y aplicados de forma individual o colectiva para obtener información respecto a la capacidad de comprensión con los aspectos que corresponden.

La lectura elegida en la forma que decidan o necesiten leer los estudiantes debe ser estratégica. Coinciden Solé (2010) y Díaz y Hernández (2010) la lectura estratégica es aquella actividad lectora donde se realizan acciones antes, durante y después de la lectura e implica para el lector, controlar la lectura antes de iniciarla, supervisarla durante la realiza y evaluarla de inicio a fin.

Sanz (2003) considera que antes de iniciar la lectura debe ser contextualizada, es decir, el docente debe mediar una discusión o explicitación de objetivos y preguntas abiertas, así como la inclusión de un esquema previo y listado de todas las ideas sobre el tema. Antes de la lectura debe desencadenarse los conocimientos previos en los estudiantes en su mente y exactos para entender la lectura.

Antes, durante y después de la lectura estratégica y en las diferentes formas de lectura debe atenderse el vocabulario de palabras técnicas, aquellas con significados diversos y las que algunas veces se usan, entre otras. Esto debe aplicarse en el tema de la lectura y los conceptos más relevantes que aparecen en la misma y con las palabras clave que aparecen en la lectura (Sanz, 2003).

Las propuestas o planeaciones didácticas para la lectura estratégica del docente deben ser no tan fáciles ni difíciles para los estudiantes, porque esto conllevaría al logro o fracaso de las actividades diseñadas cuando se trata de una intervención psicopedagógica, por ejemplo para la comprensión lectora. Los estudiantes en el proceso lector se ubican al inicio en una zona de desarrollo real buscando el logro de su desarrollo potencial en todos los aprendizajes que han de lograr mediante la lectura comprensiva en la educación primaria.

Los docentes deben enseñar la lectura estratégica desde los primeros años escolares. La primera estrategia autorreguladora antes de la lectura, es *determinar el propósito de lectura*, en otras palabras, tener claridad del porqué leerán para saber cómo tratar el texto. Por ello, Díaz y Hernández (2010) señalan en la escuela debe considerarse cuatro

propósitos básicos para la lectura leer para encontrar información, leer para actuar (seguir instrucciones y procedimientos), leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (actividades de evaluación) y leer comprendiendo para aprender.

Este último objetivo es para la investigación el más importante, porque aprender a comprender facilita todos los aprendizajes en la escuela y en la vida del estudiante, para lograrlo el docente debe contemplar el desarrollo de habilidades básicas y superiores en la planeación didáctica de todas las asignaturas.

Los propósitos de lectura en su mayoría son determinados por el docente o por los autores de los textos escolares. El docente debe enseñar a sus lectores principiantes que cada texto tendrá un propósito diferente para su lectura y será tratado de diferente manera; es decir, el lector debe saber para qué lee el texto y de esta manera el lector se autorregulará cuando lea en los tres momentos cumpliendo el objetivo de lectura.

La segunda estrategia autorreguladora previa a lectura es *planear las acciones y estrategias*, la cual debe aplicarse durante y después del proceso lector para comprender la lectura. Al planear las acciones de lectura deben tomarse en cuenta las características de la persona, la tarea y estrategias que se van emplear en las actividades y situaciones contextuales.

La *activación de conocimientos previos* sucede antes de iniciar la lectura, por tal razón, los docentes deben indagar sobre los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre el tema. Al realizarlo conocen lo que saben o no sus estudiantes de manera



personal o subjetiva y sobre el contenido del texto. Al respecto, Calero (2011) menciona los lectores son buenos cuando saben que deben activar conocimientos previos antes de leer, durante la lectura para construir conocimiento y después del proceso lector para transferir lo aprendido a otros escenarios contextuales.

Para Díaz y Hernández (2010) los conocimientos previos se relacionan con los conocimientos esquemáticos/esquemas mentales que ha construido el lector. Es pertinente mencionar, sin esquemas de conocimientos o conocimientos previos la construcción de la macroestructura, la creación del modelo de la situación y el logro de una lectura reflexiva y crítica presenta obstáculos pero no es imposible.

Otra estrategia para activar los conocimientos previos es *hacerse preguntas y expectativas semióticas importantes*, donde el docente debe compartir el protagonismo con sus estudiantes y participar directamente en su propio aprendizaje. Al activar conocimientos previos se observa el interés, la capacidad deductiva y la relación que establecen entre los diferentes conceptos que se abordarán en el texto.

Haciendo referencia a Catalá et al. (2008) las preguntas de inicio pueden emplearse como verificación del aprendizaje en niveles de adquisición, constatación de resultados finales de los estudiantes donde los docentes deben saber aplicar preguntas para construir conocimientos que activen el pensamiento y no solamente la memoria.

Una estrategia más previa a la lectura es la *elaboración de predicciones*, la cual facilita información sobre lo que trata el texto y cómo se dirá. Las predicciones previas ayudan a

los lectores a proponer un contexto e implican la activación y uso de los conocimientos previos relacionados con el tópico del texto, sobre la organización o estructura del texto o sobre el conocimiento personal o cultural.

Durante la lectura es necesario emplear estrategias autorreguladoras o metacognitivas para comprender la lectura. Con base en Díaz y Hernández (2010) la *supervisión* es una actividad autorreguladora en la lectura, es ejecutada en función del propósito y del plan previamente establecido y se relaciona con la consecuencia del proceso de comprensión (metacognición saber si se está o no comprendiendo), la intensificación del proceso (experiencia metacognitiva, saber si se está entendiendo la lectura), la identificación y resolución de distintos obstáculos durante el proceso.

La actividad de monitoreo o supervisión, resulta primordial para el proceso de lectura, donde la *identificación de información de mayor importancia contenida en el texto*, es una estrategia de monitoreo para la lectura, en otras palabras, la construcción de la macroestructura del texto.

La elaboración de *inferencias* corresponde a las estrategias de lectura para el monitoreo. Las inferencias son construcciones basadas en el conocimiento previo del lector, las inferencias son el origen de la comprensión (Calero, 2011). Para elaborar inferencias, el lector activa sus conocimientos previos para situarlo en contexto y profundizar más con la interpretación construida sobre el texto.

Las inferencias permiten al lector aclarar el significado de algunas partes del texto (palabras, frases, ideas) ante la ausencia de conocimiento del lector o por falta de claridad del autor del texto. Las inferencias conllevan a elaborar hipótesis para entender el mensaje del autor en el texto porque explican la postura del autor mediante las predicciones. Algunos lectores de edades tempranas tienen la capacidad de elaborar inferencias denominadas “puente” para Díaz y Hernández (2010) estas inferencias simples dan coherencia local en la comprensión; a diferencia de los lectores expertos quienes pueden hacerlo de manera eficaz y automática.

La *estrategia estructural* autorreguladora de monitoreo, es el uso deliberado del conocimiento de las superestructuras de los textos por los lectores. Esta estrategia consiste en aplicar los esquemas de las superestructuras de los textos que se intentan comprender. Es decir, el lector centra su atención en las características del texto no el contenido para conocer el tipo de texto que está tratando o por tratar.

Las estructuras textuales de textos narrativos son los que con mayor frecuencia adquieren los estudiantes en nivel primaria, los textos expositivos o argumentativos son empleados por los docentes en grados avanzados en el mismo nivel y en ocasiones los estudiantes a veces desconocen el texto que están por leer.

Después de la lectura o parte de ésta, la estrategia autorreguladora es la *evaluación de los procesos y productos*. Al finalizar la lectura se debe valorar qué tanto han comprendido, aunque también la evaluación se produce durante el desarrollo del proceso lector. Cuando se ha leído, las estrategias de lectura que pueden ser aplicadas son

identificación de ideas principales y resumen, donde las actividades cognitivas corresponden a la macroestructura del texto.

Los lectores *identifican las ideas principales* con base en su experiencia previa de múltiples textos, de palabras claves o marcadores textuales en el texto. Los lectores identifican la superestructura textual gracias a las pistas de los autores y con ello encuentran las ideas principales, pero cuando el autor no explicita las ideas principales en el texto el lector puede elaborarlas.

El *resumen* como estrategia de lectura tiene que ver con la aplicación de las macrorreglas y superestructura. Cuando el lector aplica las macrorreglas puede eliminar detalles innecesarios desde palabras, ideas o párrafos (supresión), eliminar listas y sustituirlas por un concepto que englobe y describa las características de los objetos, fenómenos o situaciones (generalización). Así mismo, el lector puede identificar lo importante mediante el subrayado y en otras ocasiones parafraseando porque de esta manera se construye a partir de lo leído sin perder de vista los objetivos de lectura (construcción).

El resumen no debe quedarse en el plano reproductivo los lectores deben aplicar las macrorreglas y los estudiantes obtengan aprendizajes significativos del texto, porque se profundiza y reflexiona de manera consciente sobre la macroestructura que es el tema y las ideas principales; así como la superestructura del texto además de activar los conocimientos previos del lector cuando explica con sus palabras lo que el autor intenta comunicar.

### **2.2.2 Los textos en la escuela primaria**

En México, en la escuela primaria los textos empleados por el docente con sus estudiantes son mayoritariamente narrativos en grados escolares iniciales (1° y 2°), grados intermedios (3° y 4°) y en grados avanzados (5° y 6°).

El docente no debe descartar el empleo de textos descriptivos, instructivos, expositivos en los grados intermedios y avanzados, así como otros textos correspondientes a la edad y grado escolar sin limitar el gusto e interés de los estudiantes en la lectura. En primaria los textos estudiados corresponden en su totalidad al currículo escolar, estos están integrados en los CFA (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; Desarrollo Personal y para la Convivencia).

La mayoría de docentes centra su atención en los textos escolares a través de los libros de textos como único medio pedagógico para su enseñanza (Catalá et al., 2008). El lenguaje de los libros de texto en varias ocasiones se encuentra fuera del repertorio conceptual de los educandos, esto quizá provoca algunos problemas en la lectocomprensión. Cuando el docente selecciona de manera apropiada los textos para leer con sus alumnos, adapta al contexto el texto, la forma de trabajo o didáctica de la lectura es atractivo o de interés para los estudiantes (INNE, 2019) conlleva a la comprensión lectora.

Para Díaz y Hernández (2010) la lectura de libros de texto es de 23.9% en nivel primaria. La SEP facilita libros narrativos y expositivos para la biblioteca escolar, según la experiencia de la docente en escuela multigrado unitaria colaboradora en esta

investigación, estos libros son de interés y más elegidos por los estudiantes en el tiempo de lectura libre lo cual es benéfico el fomento de la lectura y su comprensión. La comprensión de textos para Díaz y Hernández (2010) “es una actividad compleja constructiva” (p. 7) porque el lector interacciona con el texto de un autor en un contexto y prácticas culturales.

Los lectores construyen significados a partir del texto y se retoman experiencias y vivencias personales y del contexto social que contribuyen a generar el significado de lo que leen. Los diversos textos mencionan Díaz y Hernández (2010), tienen rasgos básicos de tipo lingüístico como la coherencia (gramaticalidad textual), cohesión (palabras, oraciones, apartados que permiten relacionar las partes del texto), adecuación (pertinencia a la comunicativa), corrección (empleo de reglas en discurso) y variación (rasgos estilísticos y expresivos).

Los diversos textos reflejan las intenciones comunicativas del autor, son producciones dinámicas abiertas a la actividad inferencial de los lectores y en el contexto que se emplean. Los diferentes tipos textuales tienen diferentes formas de expresión y distintas estructuras o distintas secuencias textuales y funciones comunicativas variables, esto influye en cómo los lectores se aproximan hacia los textos. Para Cassany (2006) los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos, esto indica existe la necesidad que los estudiantes al leer empleen estrategias que les permitan inferir la información que el texto brinda.

El Ministerio de Educación de Guatemala (2017) señala PISA clasifica los textos en continuos y discontinuos. Los textos continuos se forman de oraciones que integran párrafos (narrativos o informativos, descriptivos, argumentativos o de instrucción). En los textos discontinuos, menciona Zabaleta (2008) la información se presenta en forma de listas, formularios, gráficos, diagramas, tablas, entre otros.

En la siguiente tabla 2, se detalla la clasificación de tipos de textos según Díaz y Hernández (2010) citando a Kaufman y Rodríguez (1993).

Tabla 2. Clasificación de tipos de textos

Tipos de textos	Definición/Función	Ejemplos
<b>Narrativo</b>	Presenta en un orden cronológico acontecimientos o sucesos. Estructura principal: escenario o marco, desarrollo y final. Puede aceptar una estructura conversacional. Sus funciones son expresiva literaria, apelativa e informativa.	Cuento, historieta, relato, leyenda, novela, biografías, crónicas históricas, carta y noticias.
<b>Descriptivo</b>	Su intención es describir objetos, fenómenos y situaciones. Puede formar parte de otros textos (narrativo, expositivo y argumentativo). Sus funciones pueden ser informativa, literaria y apelativa.	Diccionarios Textos escolares Guías turísticas Folletos Carteles
<b>Expositivo</b>	Pretende explicar determinados fenómenos o procesos. Hay distintas variedades: aclarativo, causal y, en menor medida narrativos. Se organiza en: introducción, cuerpo de la explicación y conclusiones. La estructura puede ser variable (causal, problema-solución, clasificatoria, comparativa-adversativa). Su función principal es informativa.	Textos escolares Textos científicos Monografías Manuales Folletos
<b>Argumentativo</b>	Se intenta persuadir al lector por medio de opiniones, ideas, juicios y críticas. Sus funciones son informativa y apelativa.	Artículos de opinión Ensayos y monografías Textos escolares Textos científicos Avisos Folletos Solicitud (carta)
<b>Instructivo</b>	Intenta inducir a la acción, señalan procedimientos o técnicas a seguir indicando de qué manera hacer. Sus funciones son informativa y apelativa.	Instructivos Manuales Textos escolares Recetas

Fuente: Díaz y Hernández (2010, p. 230).

Los cinco tipos de textos anteriores, son utilizados por los estudiantes de educación primaria en los diferentes grados según la edad y madurez cognitiva. Para comprender la lectura de los textos diversos, es necesario tener en cuenta algunos elementos externos al lector, como el tamaño de la letra, el tipo y clase de texto, la complejidad del vocabulario y de las estructuras sintácticas implicadas, entre otros elementos del texto.

La comprensión lectora que obtiene el lector, depende de los recursos internos al propio sujeto lector, tales como cierto número de habilidades de descodificación, los conocimientos previos que el lector tiene sobre el tema, las habilidades de regulación de la comprensión. La comprensión textual menciona López (2013) varía según el tipo de tareas y las demandas cognitivas requeridas. Los textos necesitan ser tratados de diferente manera para el procesamiento más profundo del significado del texto.

Cada tipo de texto requiere procesos lectores diferentes, para Sanz (2003) no todos los textos son comprensibles. De ahí que Muelas (2014) mencione los contenidos no son exclusivamente lo que conlleva al aprendizaje, ahora es necesario centrarse en la importancia de los procesos como la clave del aprendizaje. Para que un *texto narrativo* desencadene el proceso lector activo, Van Dijk (s/f) en Sanz (2003) considera que estas acciones que configuran una estructura narrativa deben ser interesantes.

Los textos narrativos presentan algunas complicaciones en lo que se narra y al final se le dan solución de alguna forma. El mismo autor denomina a este proceso como suceso, el cual se desarrollan en espacio-temporales, es decir, todo suceso se desarrolla en determinado espacio y tiempo que especifica las circunstancias; cuando un suceso está



contextualizado, forma un episodio, y una serie de episodios configuran la trama del texto narrativo.

En los *textos argumentativos*, su estructura es diferente. Esquemáticamente constan de una serie de hipótesis y conclusiones. Ambos extremos desarrollan una serie de argumentos que van legitimando dichas hipótesis de partida. Esta legitimación va tomando cuerpo conforme se añaden explicaciones que van reforzando la demostración.

Los *textos expositivos* tratan de información generalmente novedosa, desconocida por el lector; en los narrativos no suele aparecer información nueva, sino que se presentan variaciones controladas de información conocida.

El *texto expositivo-descriptivo* se caracteriza por contener información sobre un tema o aspecto del mismo. No contiene, generalmente, palabras clave que faciliten la comprensión al lector.

Los *textos expositivos-agrupados* presentan una serie de ideas o descripciones relacionándolas entre sí. La diferencia respecto al anterior es que introduce una serie de palabras clave que permiten estructurar el contenido y facilitan su procesamiento; suelen aparecer expresiones clave como en primer lugar, después o al final.

El *texto expositivo-causal* presenta una serie de conceptos estructurados según una relación de causa-efecto, implícita o explícita. El lector también cuenta con una serie de indicadores o claves que le permiten avanzar en la comprensión. Algunas expresiones

que suelen emplearse son por eso, a causa de, la razón de, serían algunos ejemplos de palabras clave. El problema de este tipo de texto proviene del grado de complejidad de los conceptos que incluya y de las relaciones entre ellos.

El *texto expositivo de resolución de problemas* cuenta con características como situación problemática, una incógnita o una dificultad. Enseguida, el texto incluye una o varias soluciones o respuestas al conflicto planteado. Estos textos también suelen introducir algunas claves que guían la lectura, algunos ejemplos como una pregunta, un problema que suele darse solución, respuestas posibles al problema, entre otros. La dificultad de este tipo de texto estriba, como en el caso anterior, en la complejidad teórica del problema planteado.

El *texto expositivo-comparativo* presenta semejanzas y diferencias entre ideas, situaciones, seres, etcétera. El lector también puede contar con una serie de palabras clave que guían la lectura: igual que, a diferencia de, se parece en que, etc. De esto, menciona Sanz (2003) las características que diferencian los textos son si estos cuentan con párrafos en los que las ideas principales están explícitas en una frase o si están implícitas y el lector debe, por lo tanto, elaborar una frase que la explicita.

De igual manera, el autor explica los textos con párrafos que contienen las ideas principales explícitas son más fáciles de comprender que aquellos en los que debe inferir la idea principal del párrafo; no solamente se da en esta situación con niños, sino también con adultos.

En la lectura, la interacción de texto y lector conlleva a tres tipos de conocimientos, declarativos (qué) están asociados al conocimiento del mundo en general, la lengua y la escritura; los procedimentales (cómo) donde el lector adelanta el proceso de lectura, es decir, tienen relación con los procesos y estrategias de orden cognitivo que permiten enlazar la información previa del lector con la información que proporciona el texto para su comprensión según Tardif (1997, citado por Muñoz y Ocaña, 2017); los conocimientos condicionales que tienen que ver con la acción y están asociados al cuándo y al porqué adelantar una tarea.

Los lectores al iniciar el proceso lector deben reconocer el tipo de texto a leer para tomar decisiones respecto al mismo y comprenderlo pero para lograrlo los docentes deben enseñar a los estudiantes a tratar los textos.

### **2.3 Conceptualización de comprensión lectora**

La conceptualización del proceso de comprensión se ha enriquecido en los últimos años incluyendo los aspectos metacognitivos para la optimización de su desarrollo. En esta investigación sobre la lectura, con una perspectiva amplia la lectocomprensión o comprensión lectora es un proceso donde el lector activo construye aportaciones, enriquece y reconstruye el texto sin afectar al autor para su comprensión.

En cuanto a la comprensión, para Viramontes, Morales y Delgado (2016) como sugiere Wiske (1999), es una habilidad de pensamiento y acciones flexibles mediante lo que uno sabe. La lectura y su comprensión son procesos lingüísticos, cognitivos, metacognitivos y culturales que no se desarrollan por sí solos, por eso debe enseñarse en la escuela.

La comprensión lectora según Solé (2010), permite al lector construir significado activando sus conocimientos previos antes, durante y después de la lectura porque va reconstruyendo conocimientos, elaborando un modelo mental que se enriquece con base en la nueva información proporcionada por el texto del autor.

Para Millán (2010), es un proceso donde el lector funda relaciones interactivas con el contenido de la lectura, enlaza ideas con otras anteriores, estas las contrasta, argumenta y concluye de manera propia. El proceso cognitivo que implica la comprensión lectora supone un proceso interactivo, mediante el cual la relación que se establece entre un lector y un determinado texto es la responsable de que ese lector construya una interpretación personal del significado.

Para Abusamra et al. (2010), la comprensión lectora es específicamente el aspecto primordial de la lectura dirigida a la comprensión, correspondiente a procesos lingüísticos de orden superior, estos implican en “el nivel de discurso: la elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, la integración de la información y la realización de las inferencias” (p. 25).

Para Díaz y Hernández (2010), la comprensión lectora es un proceso estratégico donde los lectores emplean estrategias para lograrlo. Es el proceso lector donde el docente debe enseñar a los estudiantes a usar estrategias para su aprendizaje. Según Calero (2011) cuando el maestro emplea estrategias de enseñanza para el desarrollo de esta habilidad los estudiantes lo emplean como estrategias de aprendizaje.

La comprensión lectora es una actividad social constructivista de significados y sentido global de los textos que elaboran diversos autores. Así mismo, es una actividad de tipo comunicativa que genera un diálogo con los autores que crean los textos. La comprensión lectora debe ser situada con prácticas letradas con los autores que elaboran los textos.

La comprensión lectora es una de las habilidades básicas que la escuela debe desarrollar en los estudiantes. Muelas (2014) piensa que en la escuela también se debe inculcar el gusto por la lectura, enseñar a expresar opiniones propias sobre los textos leídos, tanto en textos informativos para el aprendizaje como en textos puramente narrativos.

Con perspectiva cognoscitiva, la comprensión lectora para Torres y Granados (2014) es un proceso de alto orden donde se dan distintos niveles de procesamiento de la información, existe la coordinación de procesos cognoscitivos como perceptivos, atencionales, de memoria y de conciencia fonológica que se involucran en la comprensión lectora del texto.

Para este autor, los procesos atencionales permiten el acceso selectivo de la información, la consolidación y el mantenimiento de un control permanente sobre la acción y el procesamiento de los estímulos relevantes eligiendo, de todos los estímulos, la información útil. Mientras que los procesos de memoria controlan, regulan y permiten la manipulación temporal de la información necesaria para dar significado a un texto según Morgado, 2005; Barreyro, Burin & Duarte, 2009 (citados por Torres y Granados, 2014).

La comprensión de la lectura es un proceso gradual que requiere entrenamiento en el uso de estrategias para adquirir, retener, asociar y evocar diferentes conocimientos (Millán, 2010), cuando sucede esto el lector se encuentra en la etapa de leer para aprender no aprender a leer. Para el Ministerio de Educación de Guatemala (2017) la enseñanza de la comprensión lectora es un proceso mediante el cual el docente transfiere las destrezas al estudiante.

En México y todo el mundo la comprensión lectora debe ser prioridad con la enseñanza estrategias cognitivas o metacognitivas porque permiten desarrollar y regular habilidades metacognitivas para la lectocomprensión de diferentes textos, situaciones o personas.

### **2.3.1 Dimensiones de la comprensión lectora**

La comprensión lectora es clasificada en dimensiones las cuales se desarrollan con base en los objetivos de lectura de comprensión profunda en su conjunto. La dimensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica en la comprensión lectora deben ser inseparables para realizar múltiples enseñanzas y aprendizajes en el ámbito escolar y cotidiano.

La dimensión literal es empleada por la mayoría de docentes en las escuelas, pero insuficiente para que los estudiantes comprendan con profundidad lo que leen. La comprensión lectora literal para Catalá et al. (2008), se da con el reconocimiento de todo aquello explícito en el texto. El lector se mantiene pasivo ante la idea original del autor, este tipo de comprensión es empleada por la mayoría de docentes con sus estudiantes, pero no es la única forma de comprender la lectura.

Para Sánchez (2013) la comprensión lectora literal es un nivel, en el cual se estimulan los sentidos, es un proceso lector receptivo de la información que necesitan estudiar o aprender. Los procesos que intervienen en la lectocomprensión son percepción, observación y memoria para identificar, asociar u ordenar; es una comprensión inicial porque corresponde a la retención y memoria.

Leer las líneas para Díaz y Hernández (2010) es precisamente leer de manera literal el texto, el lector es pasivo y en la lectura se genera reproducción de las ideas del autor quedando de manera superficial la información. En las escuelas, se promueve esta lectura porque los docentes proponen actividades y tareas sin la intención de elaborar interpretaciones. La comprensión literal se concentra en ideas e informaciones explícitamente manifiestas en el texto, las tareas de reconocimiento es sobre detalles, ideas principales, una secuencia, comparativo, causa y efecto de relaciones y rasgos de carácter.

Otra dimensión es la comprensión lectora reorganizativa, según Catalá et al. (2008) los lectores sintetizan la información del texto que se ha leído, esquematizan o resumen, consolidan o reordenan las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva. La comprensión reorganizativa requiere que el alumno analice, sintetice y organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto que debe leer y trate de manipularla. Las acciones de reorganización para comprender la lectura son clasificar, esquematizar, resumir y sintetizar.

La comprensión lectora es inferencial o interpretativa, para Catalá et al. (2008) en esta dimensión el lector debe activar conocimientos previos y elaborar suposiciones sobre el contenido del texto a partir de la información que proporciona la lectura. El lector tiene un papel activo, por lo tanto, busca verificar las inferencias durante la lectura.

La comprensión inferencial o interpretativa, expresan Díaz y Hernández (2010) es lectura basada en la construcción de interpretaciones y de actividades complejas en las que se activan los conocimientos previos del lector. Esta dimensión de comprensión, permite al estudiante utilizar simultáneamente las ideas y la información explícita del texto (Catalá et al., 2008), pone en funcionamiento su intuición y su experiencia. La comprensión inferencial o interpretativa exige que el raciocinio y la imaginación vayan más allá del texto o de lo impreso.

Para el logro de la comprensión inferencial e interpretativa, Catalá et al. (2008) proponen tareas como la deducción de los detalles de apoyo, de ideas principales, una secuencia, comparaciones, relaciones causa y efecto, rasgos de carácter, características y aplicación a una situación nueva, predicción de resultados, hipótesis de continuidad e interpretación del lenguaje figurativo.

Una dimensión más es la comprensión lectora crítica o de juicio, permite a los estudiantes la elaboración de juicios propios del texto que leen, además se dan respuestas subjetivas, se identifican con los personajes del texto, con el lenguaje del autor, la interpretación propia de las reacciones creadas basadas en imágenes literarias (Catalá et al., 2008).



Los lectores en esta dimensión en el proceso lector logran deducir, elaborar y expresar sus opiniones; así como, emitir juicios sobre lo que han leído. Sánchez (2013), se refiere a esta dimensión como nivel crítico; para Díaz y Hernández (2010) la denomina lectura tras las líneas o cualitativa, porque los lectores ubican al texto como objeto crítico de reflexión en sus dimensiones semánticas, pragmáticas y sus implicaciones sociales.

Con base en Catalá et al. (2008), los docentes tienen que enseñar a sus estudiantes hacer juicios sobre la realidad o fantasía, hechos u opiniones, suficiencia o validez, propiedad y de valor, conveniencia y aceptación. La comprensión lectora en las cuatro dimensiones mencionadas se logra cuando el lector desarrolla la metacompreensión.

Elosúa (1993) explica la metacompreensión como la conciencia y control que el lector tiene sobre su proceso de comprensión; y Catalá et al. (2008) como “la capacidad para conocer los mecanismos de asimilación y control del proceso de aprendizaje” (p. 33) en este caso la comprensión lectora. La comprensión lectora debe ser enseñada en todas sus dimensiones en la escuela y aplicarse de manera integral en algunos textos según sea el objetivo de lectura.

### **2.3.2 Evaluación de la comprensión lectora**

Para comprender un texto se requiere la activación de conocimientos previos, construcción de significados por el lector, elaborar o relaborar esquemas mentales que se enriquecen con los nuevos conocimientos sobre el tema, entre otros factores como la motivación en el estudiante.

En la evaluación de la comprensión lectora debe contemplarse según Catalá et al. (2008, citado por Díaz y Hernández, 2010) el micro y macroprocesos, que son ejecuciones relativamente automáticas en las interrelaciones con subprocesos que conllevan al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones.

En la *microestructura* se encuentran involucrados niveles inferiores para la comprensión lectora (Catalá et al. 2008) tales como el reconocimiento de las palabras o grupo de palabras, el paso de significante a significado (asegura la recuperación en la memoria a largo plazo de los conocimientos asociados a las palabras o grupos de palabras identificadas), la comprensión morfosintáctica-reconocimiento de los tiempos verbales, de la puntuación, del lugar que ocupan las palabras (asegura un primer tratamiento del texto) y la relación de los significados entre sí, inferida a partir de los conectores.

Estas actividades de microprocesamiento permiten construir la microestructura del texto. A diferencia de las actividades de macroprocesamiento, son las que tienen relación con la construcción de la macroestructura que es la representación semántica de naturaleza abstracta y global del texto (Díaz y Hernández, 2010). Los macroprocesos son de ejecución relativamente consciente, aunque el grado de conciencia depende de los factores como la complejidad del texto y el propósito lector.

Para llegar a comprender lo que sucede exactamente cuando el lector construye el significado de un texto es necesario conocer los procesos cognitivos inmersos en el proceso. Las operaciones o procesos mentales que intervienen sobre las estructuras

cognitivas, cambiándolas o modificándolas para llegar a construir una presentación mental coherente del texto.

En la macroestructura los procesos subyacentes para la comprensión lectora son la construcción del significado de las frases que implican hacer inferencias de enriquecimiento, de elaboración o de generalización; la jerarquización de la información juzgando la importancia relativa de los significados construidos y la organización de la información interrelacionando globalmente las ideas.

El paso de la microestructura a la macroestructura global de un texto, se realiza mediante macrorreglas que garantizan cohesión y coherencia entre ambas estructuras, ya que ambas tienen un mismo referente textual. Menciona Sanz (2003) las macrorreglas realizan transformaciones semánticas. Es decir, transforman un conjunto múltiple de proposiciones en otro conjunto más sintético de proposiciones o, dicho de otra forma, transforman las microproposiciones en macroproposiciones que configuran una macroestructura que se explicita en forma de resumen del texto.

Sanz (2003) y Solé (2010), recuperan las macrorreglas de Van Dijk (1991), estas conllevan a la comprensión lectora. Las reglas son de omisión, selección, generalización y construcción o integración que deben respetar el principio de la implicación semántica, es decir, que cada macroestructura debe estar semánticamente implicada en las microproposiciones.

La macrorregla de *supresión u omisión*, se aplica en la secuencia de proposiciones contenidas en un discurso oral o escrito, se omiten aquellas no indispensables para interpretar lo más importante del texto. Esta regla es irreversible y suprime u omite la información que no tenga importancia y no sea esencial.

El hecho de omitir una proposición no quiere decir que no sea importante, ya que, de ser así, el autor no la habría incluido en el texto (Sanz, 2003). Cuando se omite o suprime significa que la información de la proposición no es esencial para interpretar y comprender el texto a un nivel global. El mismo autor, hace mención que la supresión puede ser de dos tipos, suprimir la información trivial o de importancia secundaria y supresión de la información repetitiva.

La regla de *selección* se aplica cuando se produce reducción de la información y se da omisión de proposiciones, pero, a diferencia de la regla anterior, la información omitida está implícitamente presente en la no omitida. Ha habido una selección y se han mantenido aquellas que contienen implícita toda la información. Esta macrorregla es reversible, ya que puede reconstruirse la información eliminada por procedimientos lógicos.

La macrorregla de *generalización*, la secuencia de proposiciones que se encuentra en un discurso o texto, se sustituyen los conceptos parecidos entre sí contenidos en dicha secuencia, introduciendo en su lugar un concepto o idea supraordenada que los englobe. Al aplicar esta regla, varias proposiciones son sustituidas por otra que las contenga y por lo tanto de mayor rango de generalización.

En otras palabras, el conjunto de microproposiciones son sustituidas por una macroproposición que las contiene lógicamente y semánticamente. Esta regla es parcialmente reversible. Da pistas, pero no es posible enumerar la información perdida al aplicar la macrorregla, aunque sí desecha ciertas posibilidades y orienta la búsqueda en un sentido determinado (Sanz, 2003).

La macrorregla de *construcción* dado un conjunto de proposiciones presentando en uno o más párrafos o secciones de un texto, puede ser reemplazada por una o más proposiciones construidas por los lectores, implicadas en el conjunto. Cuando esto sucede, se emplean inferencias con base a conocimientos previos y la información del texto. Al aplicar esta macrorregla, las proposiciones son sustituidas por otra diferente nueva proposición que contiene lógicamente y semánticamente las proposiciones sustituidas.

Todas estas microproposiciones pueden ser sustituidas, al aplicar la regla, por una sola macroproposición. Las macrorreglas para generar la macroestructura propuestas por Van Dijk (1991) según Sanz (2003) las dos primeras macrorreglas de omisión y selección, se basan en el supuesto de que la idea principal (macroproposición) se encuentra explícita en el texto. Las dos reglas de generalización y de construcción o integración, operan en los casos en los que no existe una idea principal explícita.

En la evaluación de la comprensión lectora, es necesario no perder de vista la *superestructura* en el texto que hace referencia a la organización del texto en cuanto a su forma no a su contenido (Catalá et al. 2008). Es decir, el lector debe identificar el tipo de texto y las partes diferenciales del mismo.

Además, la construcción de un modelo mental en la comprensión lectora, hace referencia a la integración de las afirmaciones que incluye la representación construida a partir del texto en una estructura de conocimientos existentes, la búsqueda y recuperación en la memoria que permite acceder a la representación tipo construida al final de la lectura y la producción de la representación recuperada que tiene que respetar las exigencias de la demanda, así como las reglas semánticas, sintácticas y textuales.

Las actividades o procesos demuestran la construcción de esquemas en el lector. Además, la autorregulación debe evaluarse en la comprensión lectora, esto se refiere a la gestión de procesos metacognitivos permitiendo, entre otras cosas, la identificación de la falta de comprensión y de las estrategias de corrección.

La evaluación de la comprensión lectora debe ser auténtica que favorezca el aprendizaje y la motivación donde estén integrados en la actividad escolar, los programas y métodos empleados para la enseñanza. Catalá et al. (2008) mencionan en la evaluación de la comprensión lectora, es importante retomar la *meta comprensión* porque permite a los estudiantes usar habilidades para reconocer sus propios mecanismos de asimilación y control dentro del proceso de aprendizaje.

El proceso para la adquisición de la comprensión lectora debe ser evaluado en todo momento, para saber en qué se está fallando, pero también el avance significativo que se tiene. Dentro de este proceso se debe tomar en cuenta algunos factores y saber exactamente qué es lo que se quiere evaluar, a decir de Gómez (1996, citado por Méndez, 2009 y recuperado por Viramontes, Morales y Delgado, 2016) el momento de

evaluación para la comprensión lectora es la indagación del conocimiento previo de los alumnos, lectura de los textos por parte de los alumnos, aplicación de las preguntas y respuestas de parte de los alumnos, y análisis e interpretación de las respuestas.

La evaluación y el monitoreo sirven para determinar si los estudiantes han desarrollado las destrezas de comprensión lectora y si han alcanzado las competencias esperadas. El Ministerio de Educación de Guatemala (2017) considera que cuando el docente monitorea y evalúa la comprensión lectora en su aula, puede usar los resultados para orientar la enseñanza. Si no usa los resultados para cambiar su práctica en el aula, los estudiantes no solo continuarán presentando los mismos resultados, sino podrían empeorar.

La evaluación y el monitoreo del aprendizaje de los estudiantes son herramientas que orientan la enseñanza. Para ser eficaz, la evaluación debe involucrar a todos los participantes del proceso de aprendizaje, es decir, debe ser participativa. La comprensión lectora puede ser evaluada de esta manera donde todos los involucrados en el aprendizaje intervengan en el proceso de evaluación en determinado momento.

Catalá et al. (2008), consideran que una forma de evaluación didáctica a la evaluación de la comprensión lectora son los llamados itinerarios de lectura, estos permiten a los estudiantes subrayar en un texto las palabras, frases, o pasajes que les parezcan esenciales para obtener un texto más corto. Otra forma, es pedirles a los estudiantes explicar lo entendido o bien elaborando previamente unas preguntas que el alumno debe contestar.

La evaluación de la comprensión lectora es posible con la explicación; la ventaja en comparación con la respuesta a preguntas es que el propio alumno estructura el texto a fin de explicarlo, para ver si ha entendido o no la idea principal o solo detalles, si lo explica desordenadamente o refleja la estructura que tenía, con síntesis personal, exposición con la secuencia del texto, “un pensamiento deductivo activo o si tiene capacidad para retener la información leída” (Catalá et al., 2008, p.32).

La evaluación de la lectocomprensión debe concebirse como un proceso pedagógico que permite interpretar la información sobre lo que han aprendido y pueden hacer los estudiantes, el nivel de logro de las habilidades cognitivas, metacognitivas y de pensamiento fundamentales en la vida.

## **2.4 Leer para aprender**

Cuando los estudiantes dominan la lectura o descodifican, el estudiante va aprendiendo a usar la lectura para aprender (Ministerio de Educación de Guatemala, 2017). Los estudiantes cuando leen tienen oportunidad de comprender, construir y pensar que conlleva directamente al aprendizaje. La comprensión de la lectura facilita construir conocimientos nuevos que se originan de los previos del lector y de ahí con referencia al texto.

Los lectores aprenden conocimientos al construir significado de lo que han comprendido y lo transfieren a su contexto en diferentes situaciones. Además, los lectores reflexionan sobre lo que han comprendido para la elaboración de pensamientos en la vida.



Los lectores que intentan comprender un texto y desean leer para aprender deben planear el uso de procesos estratégicos en la lectura (Díaz y Hernández, 2010). Los autores creen la clave está en el uso de estrategias en el conocimiento condicionado y situado. El cual se refiere a las estrategias que responden a determinados contextos, situaciones y demandas, en este caso de lectura que redunde en aprendizajes constructivos, significativos y colaborativos.

Comprender la lectura para Millán (2010) se asocia con leer para aprender, establecer relaciones entre distintos elementos, formular inferencias y anticipar hechos. Leer para aprender o leer con sentido reflexivo requiere una lectura atenta, consciente y activa cognitivamente hablando en la que se aplique una variedad de actividades estratégicas.

Los estudiantes tienen que reconocer los propósitos de la lectura, se sientan inmersos en las actividades consecuentes y las perciban como actividades propias para estar motivados al leer. Según Solé (1997, citada por Díaz y Hernández, 2010) es interesante trabajar con los estudiantes textos narrativos, pero cuando se lee para aprender debe hacerse con textos expositivos porque las características del texto son desconocidas para los estudiantes.

Comprender la lectura se relaciona con aprender a aprender según Ríos (1999, citado por Millán, 2010), a la adquisición de habilidades y estrategias que posibiliten futuros aprendizajes de manera autónoma. Cabe señalar, aprender a aprender es posible en todas las áreas curriculares en la escuela no se limita al CFA de Leguaje y comunicación en México.

Leer para aprender debe cumplirse en todos los grados, donde los docentes están llamados a desarrollar la comprensión lectora en todas las áreas curriculares. La lectura para aprender supone que el lector comprende y extrae las ideas principales del texto para construir o transformar desde su realidad objetiva con cabimiento a lo subjetivo Baker y Brown (1984, citado por Jiménez & Puente, 2004 en Ministerio de Educación de Guatemala, 2017) para resolver problemas, realizar tareas y actividades cotidianas.

No es suficiente con tan solo lograr que los niños lean en la escuela o respondan preguntas de forma literal, más bien para desarrollar la comprensión lectora se necesita que los estudiantes se entrenen para el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que les permite el uso de habilidades cognitivas y metacognitivas. La enseñanza de la comprensión para aprender a aprender es un proceso continuo durante la estancia en primaria y en otros niveles educativos.

#### **2.4.1 Cognición y habilidades cognitivas en la comprensión lectora**

En la comprensión lectora la cognición es el conocimiento que los estudiantes tienen de su contexto; este conocimiento se da con la atención, percepción, memoria, pensamiento, razonamiento, entre otros aspectos (Elosúa, 1993). El Ministerio de educación de Guatemala (2017) precisa la mente del lector procesa la información y, para ello, usa distintas habilidades cognitivas para recuperar o utilizar el contenido del texto, para transformar, transportar, reducir, coordinar, recuperar o utilizar el contenido del texto.

Para Calero (2011), la cognición “es el conocimiento que el sujeto posee del mundo” (p. 20). Las habilidades cognitivas permiten desarrollar la primera dimensión de la comprensión lectora literal. Según Catalá (2008), el docente debe enseñar a los estudiantes las siguientes tareas:

- Distinguir entre información relevante e información secundaria
- Saber encontrar la idea principal
- Identificar relaciones causa y efecto
- Seguir instrucciones
- Reconocer secuencias de una acción
- Identificar elementos de una comparación
- Identificar analogías
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos
- Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad

El desarrollo de la comprensión literal, conlleva al estudiante a mejorar su vocabulario, si se centra y retiene información durante el proceso lector.

La segunda dimensión de la comprensión lectora de reorganización conlleva a los estudiantes a sintetizar la información del texto, esquematizar o reordenar las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva (Catalá et al., 2008).

Para lograr la comprensión lectora reorganizativa, en la escuela debe enseñarse a los estudiantes las siguientes tareas:

- Suprimir información redundante
- Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos
- Reorganizar la información según los objetivos determinados
- Hacer un resumen de forma jerarquizada
- Clasificar según criterios dados
- Deducir los criterios empleados en una clasificación
- Reestructurar un texto esquematizándolo
- Interpretar un esquema dado
- Poner títulos que engloben el sentido de un texto
- Dividir un texto en partes significativas
- Encontrar subtítulos para estas partes
- Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal o jerárquico).

Las habilidades cognitivas anteriores, permiten a los estudiantes esquematizar la información, hacerla más clara y precisa, con orden lógico del texto.

El desarrollo de la tercera dimensión comprensión inferencial o interpretativa, permite al lector activar conocimientos previos y elaborar suposiciones sobre el contenido del texto a partir de la información que proporciona la lectura (Catalá et al., 2008). El lector tiene un papel activo, por lo tanto, busca verificar las inferencias durante la lectura, como

lo afirma Solé (2010) existe interacción entre el lector activo y texto que lee. Por eso, el maestro debe enseñar a sus estudiantes a realizar las siguientes tareas:

- Predecir resultados
- Inferir el significado de palabras desconocidas
- Inferir efectos previsibles a determinadas causas
- Entrever la causa de determinados efectos
- Inferir secuencias lógicas
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto
- Interpretar con corrección el lenguaje figurativo
- Recomponer un texto variando algún hecho, personaje y situación
- Prever un final diferente

Con estas habilidades el docente enseña a los estudiantes a formular hipótesis durante la lectura, a obtener conclusiones y anticipar comportamientos de los personajes.

La comprensión lectora crítica / profunda es la cuarta dimensión, conlleva a los estudiantes crear juicios propios del texto que leen, a darse respuestas subjetivas, a identificarse con los personajes del texto, con el lenguaje del autor, a interpretar propia de las reacciones creadas basadas en imágenes literarias (Catalá et al., 2008). Cuando los estudiantes desarrollan esta dimensión comprensiva son buenos lectores porque logran deducir, elaborar y expresar sus opiniones; así como, emitir juicios sobre lo que han leído. Las tareas o habilidades que deben enseñarse a los estudiantes son:

- Juzgar el contenido de un texto ante el punto de vista personal
- Distinguir un hecho de una opinión
- Emitir un juicio frente a comportamiento
- Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto
- Comenzar a analizar la intención del autor

La enseñanza de estas habilidades cognitivas superiores, requiere una relación con los estudiantes que permita expresar opiniones, discutirlos entre los estudiantes, estimulando la aportación de argumentos para fundamentar la postura personal del texto por el estudiante, además, en la comprensión crítica o de juicio los lectores son flexibles ante las diversas opiniones de los demás.

Para Hoyos y Gallego (2017), las habilidades de comprensión lectora se integran en dos bloques de trabajo. Las primeras son denominadas como *habilidades de rastreo de la información*, aquellas que suponen la extracción de la información de un texto, realizada generalmente a través de la percepción visual.

Este primer bloque de trabajo en la comprensión lectora, demanda procesos de decodificación visual: análisis visual y procesos de acceso al significado almacenado en la memoria del lector. Las habilidades mentales desarrolladas son la localización rápida de datos, ideas, el reconocimiento de la macroestructura y superestructura de los textos.

En el segundo bloque están las *habilidades de análisis de la información*, corresponde al nivel más profundo, en el que la información se integra con los conocimientos y habilidades del lector; es la organización del pensamiento. En este nivel se pasa de la comprensión básica del texto a la comprensión de ideas que no son expresadas literalmente.

Desde el punto de vista cognitivo, este proceso es de alto nivel porque la información pasa a formar parte de la representación mental del significado, dotándola de mayor sentido y coherencia (Gómez & Vieiro, 2004, citado por Hoyos y Gallego, 2017); el segundo grupo de habilidades mentales desarrolladas son la realización de predicciones e hipótesis, realización de inferencias, recuperación de datos y activación de conocimientos previos, interpretación del significado de palabras dentro del texto, resumen y sentido global del texto, reflexión y evaluación del contenido.

Las cuatro dimensiones de comprensión lectora, suelen desarrollarse en conjunto cuando el docente enseña el uso y dominio de las habilidades cognitivas, además el nivel de comprensión lectora dependerá del objetivo de lectura y tipo de texto.

#### **2.4.2 Estrategias de enseñanza y aprendizaje cognitivas en la comprensión lectora**

Hasta hace algunos años, la educación ha dedicado más tiempo y esfuerzo a la transmisión de conocimientos, que a enseñar habilidades o estrategias metacognitivas para la lectocomprensión de contenidos curriculares o de interés, donde los aprendizajes sean significativos y situados en todos los CFA. De ahí la importancia de la formación permanente de los docentes, para el logro de aprendizajes transferibles a la vida.

De manera general, las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información. La estrategia es un plan a seguir para lograr un objetivo (Elosúa, 1993), en este caso comprender la lectura.

Las estrategias cognitivas para Calero (2011), se definen como operación mental o procedimiento para conseguir un objetivo de conocimiento, en actividades como resolver problemas, comprensión de textos, entre otras tareas escolares o de la vida cotidiana. Estas estrategias, se relacionan con habilidades cognitivas básicas y complejas de pensamiento y comportamientos en los estudiantes para aprendizajes significativos.

Las estrategias cognitivas para Elosúa (1993, p. 4), son “métodos o procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar y utilizar la información”. La información es conocimiento nuevo cuando es posible enfrentarse a las exigencias del medio, resolver problemas y a la toma de decisiones favorables cuando el aprendizaje es significativo.

Para Millán (2010), las estrategias cognitivas permiten inferir, predecir, preguntar, codificar y descodificar la información, los problemas en el procesamiento de la información y para regular el proceso de comprensión de la lectura donde estas habilidades cognitivas básicas y superiores facilitan a los estudiantes leer para aprender.

Con base en Gómez y Silas (2012), las estrategias cognitivas componen métodos o procedimientos “para adquirir, elaborar, organizar, utilizar la información, resolviendo



problemas y tomando decisiones adecuadas para lograr la meta planteada” (p. 9). En la lectura los estudiantes deben emplear tres tipos de estrategias cognitivas denominadas de elaboración, organización y recuperación.

Las *estrategias cognitivas de elaboración* son un proceso complejo y profundo más que la recepción o repetición, suponen relacionar e integrar las informaciones nuevas con los conocimientos significativos. Las estrategias cognitivas de elaboración para Elosúa (1993) permite el uso de Imágenes, analogías; elaboración verbal, parafrasear un texto, hacer inferencias explícitas, formular y responder autopreguntas, resumir, pensar o hacer aplicaciones, establecer relaciones y extraer conclusiones.

Las estrategias cognitivas de elaboración son consideradas por Morles (1991, citado por Sanz, 2003) como la base para relacionar el contenido del texto con elementos externos entre la información del texto y las ideas que tiene el lector. El uso de analogías, ejemplificaciones, comentarios personales, visualizaciones del contenido son algunos ejemplos.

Las *estrategias cognitivas de organización*, son procedimientos utilizados para transformar y reconstruir la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor. Los estudiantes que aprenden y aplican estas estrategias tienden a ser más conscientes, activos y responsables en sus aprendizajes.

Para Morles (s/f, citado por Sanz (2003), las estrategias de organización consisten en dotar a la información de un orden diferente al del texto para hacerla más significativa. El

lector puede organizar la información siguiendo un orden cronológico, jerárquico, inductivo, deductivo, causa, efecto, entre otros. Las estrategias de organización son de agrupamiento, permiten ordenar o clasificar en categorías según atributos parecidos y de esquematización para comprender un texto, donde los procedimientos consisten en identificar ideas principales y secundarias, establecer relaciones entre conceptos para lograr una comprensión lectora profunda (Elosúa, 1993).

Las *estrategias de recuperación*, incluyen a las estrategias de elaboración y organización en conjunto. Estas estrategias, permiten un nivel profundo para procesar la información porque los lectores consiguen comprender a profundidad, tener una codificación y retención eficiente (Elosúa, 1993).

Para Morles (1991 citado por Sanz, 2003), las estrategias de verificación consisten en comprobar si la información que va apareciendo en el texto y que el lector se va representando mentalmente es coherente con los conocimientos previos del lector, con la lógica de la situación y del tema, entre otros.

Las estrategias cognitivas en comprensión lectora son procedimientos y operaciones mentales (habilidades cognitivas básicas y complejas) que desarrollan los estudiantes cuando el docente las enseña en el proceso lector empleando la información del texto, donde el objetivo principal es comprender la lectura para construir nuevos conocimientos, transferirlos ante diversas situaciones de la vida académica y cotidiana. Algunas estrategias cognitivas para la comprensión lectora son:

Las *estrategias de focalización*, permiten al lector activo concentrar su atención en la información del texto (Elosúa, 1993), estas estrategias responden a las características del texto, propósitos y expectativas del lector. Según Morles (1991 citado por Sanz, 2003), las estrategias permiten al lector centrar la atención en la lectura superando las dificultades que surgen debidas a la longitud del texto y a la falta de conocimientos. Cuando el lector aplica este tipo de estrategias, trata al texto con la finalidad de hacerse una idea global del contenido al resumir la información, contestar preguntas formuladas entre otras.

Las *estrategias de organización* permiten la reestructuración de forma distinta del texto a fin de hacerlo significativo y comprensible (Elosúa, 1993). Para Morles (1991 citado por Sanz, 2003) estas estrategias consisten en dotar a la información de un orden diferente al del texto para hacerla significativa. El lector puede organizarla siguiendo un orden cronológico, jerárquico, inductivo, deductivo, causa, efecto, etcétera.

Las *estrategias de resolución de problemas* facilitan los procedimientos para resolver qué encuentra durante la lectura (Elosúa, 1993), es decir, ante el desconocimiento de algún concepto.

Las *estrategias de elaboración* permiten integrar a la información del texto los conocimientos previos de lector, a fin de comprender con más profundidad el significado. Las estrategias de elaboración para Morles (1991, citado por Sanz, 2003), se basan en relacionar el contenido del texto con elementos externos que facilitan la relación entre la información del texto y las ideas que tiene el lector.

El uso de analogías, ejemplificaciones, comentarios personales, visualizaciones del contenido, entre otras serían algunas de las formas de poner en práctica este tipo de estrategias.

Las estrategias cognitivas en la comprensión lectora, permiten a los docentes formar buenos lectores, capaces de asimilar la información de la lectura, hacer uso de la misma, construir o transformar los conocimientos objetivos y subjetivos, emplear el lenguaje y comunicarse con los demás.

### **2.4.3 Metacognición y habilidades metacognitivas**

La metacognición es una habilidad aplicada en la lectocomprensión donde el lector se atribuye un rol activo y responsable. La metacognición permite ejercer acciones antes, durante y después de la lectura del texto direccionando su actuación para resolver problemas en la lectura. En otras palabras, lo metacognitivo es asumido por Calero (2011) como la cognición sobre el mismo pensamiento.

La metacognición es el conocimiento, conciencia y control de la propia cognición, es un constructo relacionado con el proceso de aprendizaje y consecuentemente con los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación de Guatemala, 2017). La metacognición sucede cuando el estudiante toma conciencia de su aprendizaje, tiene conocimiento de cómo usar la información del texto para lograr el objetivo que se propone y la habilidad para juzgar las demandas que se requiere para realizar una tarea.

Respecto al concepto, Abusamra et al. (2010) explican que la metacognición hace referencia al conocimiento y reconocimiento del estudiante acerca de sus propias habilidades cognitivas y al control que ejerce o no de habilidades metacognitivas. Por lo tanto, en la enseñanza de esta habilidad superior debe emplearse la metacognición, considerando los conocimientos que el lector tiene sobre el objetivo de la lectura, las estrategias que adoptará para alcanzarlo y el control que necesita para monitorear la comprensión.

Para Calero (2011) la metacognición es la habilidad de conocimiento que tenemos sobre los propios procesos cognitivos cuando aprendemos, planificando qué estrategias se emplearán en cada situación, aplicándolas y supervisándolas, evaluando el proceso y productos cognitivos antes, durante y al final de la experiencia conocimiento. Por consiguiente, para el proceso de la lectura comprensiva es primordial los lectores sean metacognitivos. Los lectores metacognitivos son conscientes de lo que aprenden a comprender y tienen habilidad desarrollada para controlar y autorregular la actividad lectora.

El proceso metacognitivo según Millán (2010) presenta dos dimensiones en primer momento, la del qué y las del cómo. La del qué, se vincula con el conocimiento que se posee sobre las posibles operaciones mentales o estrategias que se pueden utilizar en un texto, para lograr su comprensión; y la del cómo, se refiere a cómo utilizar esas estrategias, para garantizar el éxito en la comprensión de la lectura. Para Millán (2010) como para Cevallos, Flores, Flores y Flores (2016) los elementos de la metacognición son el conocimiento metacognitivo y estrategias metacognitivas.

En la enseñanza docente la metacognición es primordial para el logro de aprendizajes estratégicos y autónomos por los estudiantes. La metacognición con base a Elosúa (1993), es el conocimiento y control de los procesos cognitivos, esta habilidad se compone de tres variables persona, tarea y estrategia. La variable persona, hace referencia al conocimiento de las capacidades y limitaciones cognitivas propias de cada estudiante.

La variable de la tarea, refiere al conocimiento de las características y dificultades específicas del texto a leer. Los lectores metacognitivos identifican entre un texto narrativo y otro expositivo, anticipan las facilidades o dificultades que posiblemente tendrán al leer los textos.

La variable estrategia, corresponde al conocimiento de las ventajas o inconvenientes de los diferentes procesos de la estrategia y su aplicación en actividades lectoras. Los lectores metacognitivos pueden darse cuenta que una estrategia no le está dando resultados en la actividad de comprensión lectora y cambiarla por otra que se apegue a la actividad.

Las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza el lector durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea (Muñoz y Ocaña, 2017). La metacognición implica, que los estudiantes recuerden y reproduzcan procedimientos, hagan tareas o resuelvan problemas, de igual manera sean conscientes de la coherencia de lo que están haciendo y evaluarlo para reorientarse en caso de que fuera necesario.

Para Millán (2010) la metalectura y la metacompreensión son aspectos propios de la metacognición; donde la metalectura alude el conjunto de conocimientos previos del lector sobre la lectura y sobre los procesos mentales que se pueden utilizar para leer. La metacompreensión es la reflexión que el lector hace de su proceso de lectura para determinar qué sabe o comprende de algo, cómo lo comprende y cómo evalúa su comprensión del texto.

#### **2.4.4 Estrategias de enseñanza y aprendizaje motivacionales para la comprensión lectora**

En la enseñanza de la lectocompreensión, así como de cualquier contenido en clases, el docente debe contemplar a la persona de manera global para aprender significativamente facilitando a los estudiantes la transferencia de los conocimientos a la vida real y escolar, esto depende en gran medida de la motivación que tengan los estudiantes para lograrlo. De ahí que Catalá et al. (2008) menciona el docente debe atender la actitud emocional y crearla entre los estudiantes para comprender la lectura.

Díaz y Hernández (2010) consideran la motivación es un proceso humano regulada por tres dimensiones, la aproximación evitación (cuestiones que se desean evitar), intrínseca (autorregulada) extrínseca (regulada externamente) y profundo (implícito) y superficial (autoatribuido). La motivación del lector e intereses hace que seleccione ciertos textos y los lea para divertirse o entretenerse, informarse y aprender. En ocasiones los intereses de lectores o estudiantes coinciden con las lecturas asignadas en clase, cuando sucede se facilita la lectocompreensión.

Para formar lectores metacognitivos que sean capaces de asimilar la información de la lectura (texto) “y hacer uso creativo de ésta, es esencial la actitud emocional que se cree ante la misma” (Catalá et al., 2008, p.22). El lector debe sentir que la lectura es parte de su vida, es un medio de comunicación, de información y la oportunidad para la construcción de saberes y conocimientos apegados a su realidad.

Para el Ministerio de Educación en Guatemala (2017) en inicio cuando los estudiantes comienzan a concebir la lectura como medio de aprendizaje, las lecturas quizá no sean interesantes para los mismos; pero el docente puede y debe despertar interés durante la experiencia lectora usando textos relacionados con temas que para ellos sean relevantes, creando expectativa o despertando la curiosidad sobre lo que leerán.

De ahí la importancia por conocer y emplear estrategias motivacionales por el docente en la enseñanza de la lectocomprensión. Las estrategias motivacionales, desarrollan y mantienen un estado motivacional y un ambiente de aprendizaje favorable en los estudiantes en el proceso lector.

Por esa razón Elosúa (1993) propone cinco factores para lograrlo, el primer factor motivacional es la *presentación y estructura de la tarea*. Para favorecer este factor un criterio es activar la curiosidad y el interés del estudiante por el contenido del texto y las actividades a realizar; algunas estrategias para lograrlo son:

- Presentación de información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del estudiante



- Plantear o suscitar en los estudiantes problemas que puedan resolver en la vida
- Variar elementos de la tarea para mantener la atención (Elosúa, 1993, Pp. 4-5).

Otro criterio es explicitar por qué es importante realizar la tarea o contenido que propone el docente mostrando la relevancia; algunas estrategias para lograrlo son:

- Relacionar el contenido del texto en cuestión de la enseñanza y aprendizaje, utilizando el lenguaje y ejemplos vivenciales o conocidos para el estudiante, desde sus conocimientos previos y valores.
- Mencionar la meta a los estudiantes para tener claridad de lo que debe aprenderse con relación al contenido del texto (Elosúa, 1993, p.5).

La *organización de las actividades en el contexto de la clase*, en primer momento los estudiantes deben realizar la lectura individual y enseguida en grupos colaborativos donde la evaluación de cada estudiante depende de los resultados globales del grupo, de tal manera que las expectativas se basan en que todos tienen algo que aportar y la existencia de puntos de vista diferentes suscite la búsqueda de información para la construcción de nuevos conocimientos.

El siguiente criterio, es dar opciones posibles de actuación sin riesgo alguno, de esta manera los estudiantes elegirán la forma de aprender de manera significativa.

Con relación a los *mensajes que da el docente*, este criterio orienta la atención del alumnado antes, durante y después de la tarea o actividad que repercuten en las metas y valoración del sujeto. Las indicaciones que da el docente antes de la actividad conllevan hacia el resultado. Los mensajes del maestro durante la actividad se orientan para la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades en la tarea y los mensajes que da después deben informar sobre lo correcto e incorrecto del resultado, centrando la atención del estudiante en el proceso metacognitivo.

El *criterio de modelado de valores, formas de pensar y actuar ante las tareas*, se refiere al modelado que realiza el docente al afrontar las tareas y valorar los resultados, el criterio de actuación sería intentar ser coherentes en la práctica.

El último criterio es la *forma de adoptar la evaluación de los estudiantes*, se refiere a organizar las evaluaciones de los estudiantes, en este caso puede ser individual y colaborativo, el sentido de la evaluación debe ser formativa más que para medir o asignar una calificación; algunas estrategias para lograrlo son:

- Explicar e indicar los requerimientos para lograr buenos resultados a lo largo del proceso
- Facilitar la autoevaluación de los estudiantes con respecto a sus habilidades, limitaciones y logros alcanzados a lo largo del proceso de aprendizaje (Elosúa, 1993, p.5).

Por lo tanto, para lectocomprender debe contemplarse en la enseñanza del docente la cognición, metacognición, afectividad y motivación en las actividades planeadas para los estudiantes. La enseñanza significativa del docente debe apoyarse de estrategias para enseñar a pensar, sinónimo de estrategias metacognitivas.

Elosúa (1993), menciona esta habilidad hace referencia a los procesos de pensamiento que el estudiante tiene acerca de su propio sistema cognitivo, por ejemplo, los contenidos, procesos, capacidades y limitaciones; y los efectos reguladores que tal conocimiento ejerce en la actividad.

Para lograr comprensión lectora se ha mencionado el uso de procesos cognitivos y metacognitivos que los estudiantes realizan al leer, los cuales requieren distinto grado de esfuerzo; mientras los elementos fonológicos, léxicos y sintácticos son automáticos en los estudiantes ajenos a la conciencia de estos (Elosúa, 1993), los niveles de comprensión de enunciados e interpretación de textos exigen más recursos cognitivos como las estrategias para la comprensión lectora.

#### **2.4.5 Estrategias de enseñanza-aprendizaje metacognitivas para la comprensión lectora**

La comprensión lectora es un proceso donde el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones personales. Solé (1998 citado por Lastre, Chimá y Padilla, 2018) señala que para comprender la lectura es fundamental la utilización de estrategias claras como objetivos, establecer y verificar predicciones, control de lo leído,

tomar decisiones respecto a las carencias de comprensión que se van produciendo, reconocer y discriminar la información principal de aquella que es secundaria.

En el proceso lector se requiere de estrategias metacognitivas para comprender la lectura. Las estrategias metacognitivas señala Calero (2011), son procesos de pensamiento sobre los recursos cognitivos que utiliza el estudiante para apropiarse de dichos acontecimientos, tales como la planificación, supervisión y evaluación de las habilidades que favorecen la comprensión lectora.

Las estrategias metacognitivas para Millán, 2010 citado por Gómez y Silas, 2012) se entienden como planes que emplean para planear, supervisar, evaluar y modificar las actividades cognitivas. Elosúa (1993) menciona que cuando se enseña a comprender la lectura, la metacognición será el conocimiento y el control que el lector tiene sobre sus propios procesos de comprensión lectora. Cuando los lectores activan diferentes estrategias metacognitivas, según Larrañaga y Yubero (2015) de éstas depende la actividad que lleven a cabo y sobre el tipo de texto que están tratando.

El lector en el proceso lector deberá seleccionar la información, interpretar el significado o activar su propia experiencia y el conocimiento que le aporta la lectura. De ahí que Sanz (2003) afirma el conjunto de estrategias metacognitivas usadas es muy importante para entender el proceso de la comprensión; en caso contrario los estudiantes tendrán fallas en la comprensión ante la falta de conciencia de si se entiende o no la lectura.

Las estrategias metacognitivas no deben enseñarse de manera lineal o mecánica, es decir, los estudiantes pueden emplearlas antes, durante y después de la lectura según como se desarrollan las actividades lectoras. Los teóricos Muñoz y Ocaña (2017) consideran que las estrategias metacognitivas en la comprensión de la lectura son las siguientes: formular predicciones del texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas, acerca del texto y resumir las ideas.

Las estrategias metacognitivas son además pensamientos, sensaciones, sentimientos que acompañan la actividad cognitiva. Éstas se aplican cuando sabemos que el texto leído se ha conocido antes, o bien cuando descubrimos que no sabemos el significado de una palabra, entre otros ejemplos. Así mismo, estas estrategias tratan sobre las metas que son propuestos en una u otra situación.

Las estrategias metacognitivas se aplican en la *planificación* de la lectura, esto implica determinar objetivos de las lecturas, conocimientos previos sobre el texto que tiene el lector, plan de acción y estrategias a utilizar, características del texto, habilidades del lector y condiciones ambientales.

Durante la lectura, las estrategias metacognitivas se usan con la *supervisión* del proceso lector. Se trata de comprobar si la actividad lectora se está llevando a cabo como se planeó, si hay dificultades, y a qué pueden ser debidas, si las estrategias son correctas o no y apropiadas para alcanzar el objetivo; el lector se va supervisando cuando lee.

La *evaluación* es la estrategia metacognitiva que hace referencia a los procesos que ha desarrollado el lector durante la lectura y su comprensión lectora. Este proceso da como resultado el nivel de comprensión de los lectores, pero también de las acciones desde el principio al final de la actividad lectora.

Los investigadores Gómez y Silas (2012) y Millán (2010) coinciden las estrategias metacognitivas se emplean para planear, supervisar, evaluar y modificar las actividades cognitivas. Para Cevallos et al. (2016), en lo que respecta a la resolución de problemas, infieren las estrategias metacognitivas pueden variar de acuerdo a la tarea y al dominio que el estudiante tenga de ésta. Las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea.

El conocimiento metacognitivo para Mayora (2013) desempeña un papel fundamental en cualquier actividad cognitiva. El uso de estrategias cognitivas puede promover experiencias metacognitivas, por ejemplo, cuando el lector repasa sobre un tema o cuando un estudiante puede tener la impresión o sensación de haber aprendido o no un tema. El uso y dominio de las estrategias metacognitivas en todas las áreas de formación curricular; debe promover entre docentes actitudes cognitivas y metacognitivas ante la lectura.

Para Sanz (2003), el auto cuestionamiento es una estrategia metacognitiva en la literatura. Una forma de facilitar el auto cuestionamiento consiste en insertar preguntas en un texto, otra es que las preguntas deben hacérselas los estudiantes para tomar

conciencia del logro de la tarea, algunos ejemplos de auto preguntas son: ¿hay alguna frase que resuma? ¿No? Entonces, habrá que construirla; ¿el tema de este párrafo? ¿Si? entonces, habrá que suprimirla... entre otras.

Las preguntas de auto cuestionamiento son una estrategia metacognitiva, las preguntas están encaminadas a distinguir el quién, qué, dónde, cuándo, cómo, cuál y por qué de las cosas. El cuestionamiento provoca en el lector, además de tomar conciencia de su comprensión, construir el texto base de la lectura.

Millán (2010), sugiere estrategias metacognitivas que deben ser usadas por los lectores en el proceso lector como:

- Las preguntas acciones como ¿qué me propongo lograr con mi lectura?
- Determinar el objetivo de la lectura, ¿cómo haré para que mi lectura sea efectiva (estratégica)?
- Planificar estratégicamente la lectura, ¿qué es lo fundamental para mí al momento de iniciar la lectura?
- Identificar los aspectos más importantes que condicionan la lectura, ¿cuáles obstáculos puedo encontrar al leer el texto?
- Determinar las posibles dificultades en la lectura, ¿Cómo evalúo el logro del objetivo propuesto en la lectura?
- Evaluar la lectura, ¿dónde podré aplicar lo aprendido?
- Proyectar los aprendizajes derivados de la lectura (p.126).

La enseñanza de las estrategias metacognitivas no es sistemática, requiere de modelaje, práctica guiada por el maestro y práctica independiente por el estudiante. Por su parte, Calero (2011) propone cinco estrategias metacognitivas denominadas hacemos predicciones, hacemos conexiones, me hago preguntas, visualizamos o imaginamos y resumimos.

**Hacemos predicciones** es una estrategia metacognitiva, permite a los lectores lograr su aprendizaje con base en sus ideas previas a relacionar con pistas textuales y no textuales lo que la lectura ofrece. A su vez, “hay que estimular en el estudiante la conciencia de que puede establecer dicha relación, logrando así una cierta competencia en su habilidad para confirmar, rechazar o ajustar el conocimiento previo con el texto que está leyendo” (p.71). Enseñar hacer predicciones a los estudiantes, es activar los conocimientos previos y anticipación de significado. Para el dominio de esta estrategia metacognitiva, Calero (2011) propone a los lectores usar los siguientes componentes:

- El título del libro / los capítulos
- Las ilustraciones / lo que dice la contraportada
- Las preguntas que me hago y son respondidas mientras leo
- Lo que sé del género del libro o la estructura del texto (p.72).

Los estudiantes deben reflexionar sobre cómo hacen predicciones para comprender; es decir, estar conscientes de las acciones que realizan para la comprensión lectora.



Otra estrategia metacognitiva es **hacemos conexiones**, dicha estrategia facilita a los estudiantes unir determinados atributos del texto que lee, recordando de sus experiencias personales, con otros textos que ha leído, o con el mundo que le rodea. Para el dominio de esta estrategia metacognitiva los estudiantes deberán:

- Hacer conexiones entre mis predicciones y lo que dice el texto
- Hacer conexiones entre lo que leo y lo que pienso, siento o creo
- Hacer conexiones con los personajes
- Hacer conexiones entre lo que leo y lo que yo sé o conozco

Los estudiantes han de reflexionar los pasos realizados al hacer conexiones para comprender.

**Me hago preguntas**, esta estrategia metacognitiva permite al estudiante conocer sus posibilidades para hacerse preguntas referidas al texto que lee. Las preguntas se relacionan con vocabulario, información específica, para predecir sobre personajes y conmigo en el texto. Para el dominio de esta estrategia metacognitiva, según el mismo autor los estudiantes necesitan:

- Preguntarse para entender el significado de las palabras
- Preguntarse para buscar información específica en el texto
- Preguntarse para predecir
- Preguntarse para entender a los personajes del texto

- Hacerse preguntas siendo parte del texto

Los estudiantes deben reflexionar del cómo hacen preguntas para comprender la lectura.

Otra estrategia metacognitiva es **visualizamos o imaginamos**, transmite al estudiante la consciencia de que, empleando sus sentidos, viviendo u observando la estructura del texto o sus partes; es decir, visualizando y evocando imágenes que puede representar en un dibujo, puede llegar a incrementar su capacidad de comprensión, y su gusto por la lectura. De ahí, Calero (2011) plantea para el dominio de esta estrategia metacognitiva, los estudiantes deben:

- Visualizar o imaginar cómo son los personajes
- Visualizar o imaginar lo que ocurre
- Visualizar o imaginar para ayudarme a predecir
- Visualizar o imaginar el lugar donde ocurre
- Visualizar o imaginar usando mis sentidos: olor, sabor y sensaciones

Los estudiantes deben reflexionar sobre cómo visualizan o imaginan para comprender la lectura.

La última estrategia metacognitiva denominada **resumimos**, permite al estudiante percibir en la búsqueda las ideas principales, o el descarte de aquella información no

relevante del texto, según Calero (2011) “le permitirá comprender mejor y dar a la lectura la dimensión de una experiencia satisfactoria y eficaz” (p. 72). Para usar de manera eficiente esta estrategia los estudiantes necesitan:

- Predecir lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada
- Pensar si sus predicciones se confirman o no
- Pensar si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal
- Parar de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído
- Volver a leer para aclarar el significado de lo que leo
- Eliminar detalles que no son importantes
- Volver a leer para saber cuál es la idea principal

Los estudiantes han de reflexionar sobre cómo resumen lo que han comprendido. El uso efectivo de las estrategias cognitivas y/o metacognitivas en la lectura, para Sanz (2003) promueve entre los estudiantes, el ejercicio del rol activo ante el acto de leer, al permitirles que extraigan por sí mismos el significado de los textos.

La evaluación de las estrategias metacognitivas es posible en línea o fuera de línea. En línea significa que se evalúa el comportamiento de la persona mientras ejecuta la tarea, mediante la observación y fuera de línea significa que se evalúa a la persona mediante un cuestionario o entrevista, antes o después de haber realizado la tarea lectora.

## **2.5 Aprendizaje significativo, situado y colaborativo en la comprensión lectora**

El desarrollo de la lectocomprensión o comprensión lectora en la escuela, implica en la planeación didáctica del docente pensar en actividades que conlleven al logro de aprendizajes significativos, aprendizajes situados y la enseñanza del trabajo colaborativo entre los estudiantes. En el NME (2017), estos elementos son fundamentales para la enseñanza docente porque se busca favorecer el desempeño académico de los estudiantes en todos los CFA de 1° a 6° grado en las escuelas de organización completa o multigrado.

En sí el aprendizaje desde la teoría cognoscitiva y particularmente el aprendizaje significativo de Ausubel, citado por Hernández y Díaz (2010), postula que este proceso implica una reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

El aprendizaje desde el constructivismo sucede cuando el aprendiz transforma, estructura la información en conocimiento e interacción donde los materiales de estudio, la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previos y las características personales de los aprendices.

Muñoz y Ocaña (2017), aportan el constructivismo considera que el aprendizaje del estudiante parte de sus pre-conceptos y los constantes equilibrios y desequilibrios intelectuales. Los aprendizajes para Díaz y Hernández (2010) deben ser sistematizados y organizados sin reducirse a solamente la asimilación pasiva de la información literal.

Como Ausubel aporta se diferencian dos dimensiones posibles del aprendizaje, en primer lugar se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento y en segundo lugar, la relativa a la forma en que se incorpora al conocimiento en la estructura de conocimientos o en la cognitiva del aprendiz. En la primera dimensión se adquiere el aprendizaje por recepción y por descubrimiento; en la segunda dimensión el aprendizaje resulta por repetición y significativo. Las dos dimensiones interaccionan suscitándose en las situaciones del aprendizaje escolar con una combinación entre los cuatro tipos de aprendizajes.

Para el logro de diversas enseñanzas en situaciones académicas como la lectocomprensión, el aprendizaje significativo es más importante que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, porque el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación.

En el aprendizaje significativo según Hernández y Díaz (2010) sucede cuando la información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni de forma única. El estudiante al construir significado debe tener una posición o actitud favorable para extraer el significado.

Los conocimientos previos son fundamentales para el aprendizaje significativo, porque el estudiante posee con anticipación conceptos de anclaje pertinentes, el estudiante construye un red conceptual, las condiciones para su aprendizaje significativo son dos tipos el material (significado lógico) y alumno (significación psicológica).

En la comprensión lectora, el aprendizaje significativo implica un procesamiento activo de la información por aprender (Hernández y Díaz, 2010). En el proceso lector activo el lector, texto y contexto son fundamentales para lograrlo donde el aprendizaje realmente significativo reúne algunas condiciones, por ejemplo, la nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustancial con lo que el lector sabe, en función de su interés por aprender, y de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

La enseñanza de la lectocomprensión debe generar aprendizajes significativos para los estudiantes, para Millán (2010) la comprensión lectora se convierte en un aprendizaje significativo cuando estimula la generación de vínculos entre los elementos de un texto y los conocimientos del lector.

Para el logro de aprendizajes situados además de los aprendizajes significativos, los docentes deben sistematizar su enseñanza partiendo de la vida real de los estudiantes buscando la transferencia entre los contenidos escolares y la vida real. Así mismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectocomprensión es posible con el trabajo colaborativo.

De esto, Hernández y Díaz (2010) consideran los estudiantes como miembros de un grupo poseen objetivos comunes de aprendizaje y toman conciencia recíproca de ello, existe división de tareas, comparten grados de responsabilidad e intervención en torno a una tarea o actividad.

En la lectocomprensión, el aprendizaje colaborativo contempla la posibilidad de trabajar en una situación educativa disminuyendo el trabajo individual o aislado, dando paso a las interacciones simétricas entre los estudiantes durante la clase al realizar algunas actividades escolares. El trabajo colaborativo sucede cuando los estudiantes de un grupo poseen objetivos comunes de aprendizaje y toman conciencia recíproca de ello como en el uso de estrategias cognitivas o metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora.

## **2.6 El Docente como mediador en la enseñanza de la comprensión lectora**

En la historia educativa, el docente ha tenido diferentes roles educativos, como transmisor de información, animador, supervisor, guía, facilitador, organizador e incluso también es investigador educativo del proceso de enseñanza y aprendizaje: así como, de todas las dimensiones que impactan en la educación de los estudiantes e implica su práctica docente.

En estos últimos años al docente se le ha exigido ser un agente mediador que comparta protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes. El docente como mediador centra su atención en el desarrollo de habilidades de orden superior y competencias además de los contenidos escolares o conocimientos curriculares, para esto debe privilegiarse a los estudiantes de estrategias didácticas que permitan lograrlo.

Para Díaz y Hernández (2010), el docente mediador de procesos conlleva a los estudiantes a la construcción de conocimientos no a la repetición de información, al

conocimiento, el uso de habilidades cognitivas de alto nivel superior y metacognitivas que promueve aprender a comprender, aprender a aprender y pensar para resolver problemas sociales en los diversos ámbitos de la vida, donde se incluyen los escolares.

El docente mediador debe interiorizar en los estudiantes la razón de valores y actitudes, apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultados de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. En la lectocomprensión, el mediador debe compartir a estudiantes su perspectiva del texto que ha leído, para enseñar a sus estudiantes a cuestionar su lectura y leer estratégicamente.

Los educandos como lectores deben ser activos, efectivos, estratégicos, autónomos, colaborativos y responsables que dependan cada vez menos del docente; así como, de la información externa porque en ocasiones interfieren en la comprensión lectora evitando construir sus propias ideas, aprendan a través de sus conocimientos previos, logren sus nuevos aprendizajes y a su vez planifiquen, supervisen y evalúen sus propias estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas.

El estudiante además necesita aprender a tomar decisiones, solucionar problemas de cualquier índole, debe buscar información y analizarla desde diversas fuentes para transformar la información y reconstruya el conocimiento en colaboración con otros. Del estudiante se espera que aprenda a aprender, colaborar comportarse de manera ética, responsable, y solidario, a pensar y recrear el conocimiento durante su formación educativa a fin de resolver problemas.



La SEP (2017b) en el Nuevo Modelo Educativo considera importante recurrir al modelaje de las estrategias de aprendizaje, es decir, que al ejecutarlas el docente mencione en voz alta los procedimientos, y propicie la interrogación del estudiante para que conozca y reflexione sobre las estrategias utilizadas. Las actitudes y expectativas del docente mediador influyen en los aprendizajes de los estudiantes antes, durante y después de la actividad para comprender la lectura.

El mediador tiene claro que debe poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, tener en cuenta los saberes previos del estudiante, ofrecer acompañamiento al aprendizaje, mostrar interés por los intereses de sus estudiantes, dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante, reconocer la naturaleza social del conocimiento y diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado.

La evaluación para el mediador debe ser concebida como un proceso relacionado con la planeación y aprendizaje, modelar el aprendizaje, reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal, promover la relación interdisciplinaria, favorecer la cultura del aprendizaje, reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza, y superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas.

En la enseñanza de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica Catalá et al. (2008), propone es más fácil cuando el docente desempeña un rol de mediador dispuesto aprender nuevas formas de enseñar y esperando lo siguiente:

- Motivar a los estudiantes a leer: dando tiempo y oportunidades para que los estudiantes lean de manera independiente
- Verifica que los estudiantes hayan desarrollado la fluidez lectora: que les permita comprender mejor un texto, o los orienta para que la desarrollen
- Elige textos adecuados para sus estudiantes
- Enseña a usar la estructura para comprender un texto
- Enseña vocabulario
- Enseña estrategias de comprensión lectora (Ministerio de Educación de Guatemala, 2017).

En el trabajo escolar la acción del docente ha de orientarse hacia la construcción y reflexión del significado por parte del sujeto lector. Dentro de las estrategias didácticas que se diseñen para insertar la acción de comprender un texto, se ha de familiarizar a los estudiantes con diferentes tipos de texto e incentivar su lectura como instrumento de aprendizaje. El estudiante en su rol activo de lector no debe limitarse a adquirir conocimientos, sino que los irá construyendo, utilizando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje.

El docente mediador debe tener en cuenta según la UNESCO por Flotts et al. (2016) las sugerencias para la selección de textos en el aula por el docente para la comprensión lectora desde el concepto de legibilidad. Entiéndase que hablar de un texto legible es sinónimo de comprensible y, son las características de los textos los cuales hacen que los diversos textos sean legibles o no.

Los tipos de legibilidad que el docente mediador puede tener en cuenta para la selección de los textos diversos según Alliende (1990 citado por Flotts, 2016) son:

- Legibilidad física o material: para Condemarín (2001, citado por Flotts et al., 2016) se refiere a la posibilidad que tiene el lector de dominar el texto en relación con su sensorialidad. Es decir, la tipografía (cuerpo, forma y estilo de la letra), espacios y cortes entre palabras, longitud y espacio entre líneas, entre otros.
- Legibilidad psicológica: para Alliende (1990, citado por Flotts, 2016) hace referencia al interés o rechazo del lector por el texto a leer y si es apropiado para su evolución psicológica.
- Legibilidad lingüística: se refiere a los aspectos léxicos (vocabulario) y morfosintácticos de un texto. El léxico en algunas lecturas puede ser poco frecuente, conocido u desconocido.

Es importante, que el vocabulario no dificulte comprender el texto para los estudiantes; los textos empleados por el docente y sus estudiantes tienen que introducir palabras nuevas a fin de ampliar el léxico y activar el léxico aprendido antes. Para Alliende (1990 citado por Flotts, 2016) los aspectos morfosintácticos se observan si las construcciones gramaticales del texto permiten que el lector lo enfrente con éxito, como la legibilidad conceptual, estructural y pragmática.

Al tener claro los aspectos morfosintácticos anteriores, los docentes pueden generar experiencias lectoras a los estudiantes que conlleven al uso de estrategias metacognitivas. Los docentes según Calero (2011) deben propiciar a sus lectores experiencias metacognitivas, donde:

- Planifiquen la lectura
- Conozcan y elijan aquellas estrategias metacognitivas más eficaces para conseguir objetivos de conocimiento
- Aprender a controlar el uso que hacen de dichas estrategias
- Autoevaluar su competencia en el manejo de las estrategias utilizadas
- Plantearse objetivos de mejora (p. 30).

El docente en lugar de suministrar conocimientos, participa como mediador y organizador en el proceso de construir conocimientos junto con el estudiante, siendo un conocimiento declarativo, procedimental y condicional que se va construyendo y compartiendo de manera recíproca porque el aprendizaje es un acto social.

## **Capítulo III. Estudio Empírico**

### **3.1 Justificación**

En el contexto internacional, nacional, estatal y local la educación básica en nivel primaria ha extendido su cobertura educativa de manera satisfactoria para atender a niños y niñas de entre 6 a 12 años de edad. No obstante, la cobertura educativa en el mundo y de igual manera en México no asegura aprendizajes significativos, situados, transversales y transferibles a través de la lectura en todos los CFA en nivel primaria.

Los resultados de aprendizajes en los ámbitos de lectura, matemática y ciencia en algunos países como México son desfavorables según los reportes en SERCE 2008, TERCE 2014 informado por la UNESCO y en PISA 2012 detallado por la OCDE. Otras pruebas nacionales como PLANEA a cargo del INNE y ENLACE por la SEP comunican resultados de aprendizajes insuficientes, desiguales y poco equitativos en el CFA Lenguaje y Comunicación (asignatura Español), repercutiendo en los demás CFA entre los estados del país.

En México el Plan y Programas de Estudio propuestos por la SEP en 2017 en nivel educativo básico primaria son documentos rectores fundamentales para los maestros/as. Desde de la experiencia de la docente colaboradora en la investigación presente el proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas primarias de organización completa y multigrado reduce el quehacer docente en la transmisión de información centrándose únicamente en contenidos curriculares de los CFA, pasando por alto éstos documentos y a los estudiantes cuando no logran aprendizajes significativos de los temas estudiados.

De ahí la necesidad de investigar en el ámbito lector, por qué aprender a comprender, aprender a aprender o aprender a pensar desde la lectocomprensión se logra enfocándose en las acciones estratégicas antes, durante y después de la lectura. La escuela primaria multigrado es el lugar perfecto para enseñar a usar la lectura como objeto de conocimiento donde desarrollen habilidades cognitivas y metacognitivas para la lectocomprensión del mundo.

Además en primaria la enseñanza en todos los CFA a través de la lectura debe planearse con fines psicopedagógicos teniendo en cuenta los conocimientos previos, motivación, contenidos curriculares, habilidades o estrategias de enseñanza y aprendizaje cognitivas-metacognitivas, entre otros aspectos relevantes para la planeación didáctica donde los estudiantes aprendan a ser autónomos y estratégicos en su aprendizaje académico y en la vida.

Los resultados de educación en el mundo y en México en desarrollo de habilidades académicas y para la vida ha sido casi nula, de esto Hernández (2018) sostiene los docentes no están formándose de manera continua y permanente para su labor, hay bajo involucramiento de las autoridades y padres de familia en la educación escolar de sus hijos e hijas, agudizándose en las escuelas primarias de organización completa donde los estudiantes se atienden de forma gradual y en multigrado donde niño/as y jóvenes de diversos grados académicos están formándose en un mismo salón, son atendidos por el mismo docente con ventajas y desventajas como la diferencia de edades o el desarrollo cognitivo.

En la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, con clave de centro de trabajo 07DPR0001P zona escolar 148, ubicada en la Ranchería Paraíso 2ª Sección de Ostucán, Chiapas; es fundamental la atención a la problemática del ámbito lector detallado en este documento. La escuela primaria multigrado unitaria tiene una matrícula total de 22 estudiantes inscritos de 1° a 6° grado (Véase tabla 3).

En este contexto escolar rural la enseñanza de lectura estratégica conllevará a la lectocomprensión, donde la lectura debe ser empleada para comprender, aprender, construir y transformar la vida real de los estudiantes con textos diversos, hechos y entre las personas; porque en este contexto escolar para la mayoría de estudiantes será el único nivel de estudios alcanzado por diversas razones.

La investigación es significativa para la docente e investigadora porque se trata de un centro escolar de atención multigrado poco auxiliado desde la gestión de recursos para la infraestructura y orientación al docente en la planeación didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la habilidad de lectocomprensión y otras en todas o buena parte de las CFA que integran el currículo oficial de nivel básico primaria.

Por tal razón, el objetivo principal de la investigación fue identificar problemas de lectocomprensión en estudiantes de 2° a 6° grado a través de técnicas e instrumentos de investigación de corte cuantitativo en escuela primaria multigrado unitaria. Así mismo, la investigadora determinó cuatro objetivos específicos para el cumplimiento del objetivo general.

El primer objetivo fue *registrar* actitudes y comportamientos en estudiantes de 2° a 6° grado en las formas de lectura para su análisis mediante pautas de observación directa en la escuela primaria multigrado unitaria. El segundo objetivo fue *conocer* el nivel de comprensión lectora literal, reorganizativa, inferencial y crítica en estudiantes de 2° a 6° grado de diversas tipologías con pruebas pedagógicas ACL en la escuela primaria multigrado unitaria.

El tercer objetivo fue *identificar* en los estudiantes de 2° a 6° grado el conocimiento y empleo de estrategias cognitivas de lectura-metacognitivas para la comprensión lectora en la escuela primaria multigrado unitaria. El cuarto objetivo, fue *identificar* en el docente el conocimiento y enseñanza de estrategias cognitivas de lectura-metacognitivas para la comprensión lectora en la escuela primaria multigrado unitaria.

Los beneficiados directos con la investigación son los estudiantes de la escuela multigrado unitaria, porque con base en los resultados del diagnóstico inicial se implementará una propuesta de intervención psicopedagógica para favorecer la lectocomprensión en las cuatro dimensiones como proceso intelectual empleado en mayor parte de las actividades escolares en todos los CFA y vida cotidiana.

Se parte del supuesto que a partir de la aplicación del programa de intervención psicopedagógico se formen lectores estratégicos con la probabilidad de ser lectores activos, comprensivos, estratégicos, metacognitivos, autónomos, reflexivos, analíticos y críticos en diversos contenidos de interés y curriculares contextualizados.



Que los educandos como buenos lectores afrontan la resolución de situaciones diversas, toma de decisiones, trabajan individual y colaborativamente se forman en la lectura estratégica, practican valores, actitudes para la convivencia, habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas, entre otros aspectos cualitativos que favorecen la comprensión lectora desde una dimensión integral para el ser humano.

Así mismo, se parte del supuesto que los padres de familia o tutores evidencien el desempeño escolar favorable con la implementación del programa de intervención psicopedagógica en sus hijos/as de 2° a 6° grado mediante actividades planeadas para la resolución de la problemática en el ámbito lector.

La docente es favorecida desde la reflexión, análisis y cambio de perspectiva de su enseñanza didáctica del ámbito lector para la comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica que impacta en todos los CFA reflejándose en el desempeño escolar de los estudiantes. Siendo una necesidad para la docente la búsqueda, conocimiento y dominio de habilidades o estrategias cognitivas-metacognitivas para comprender la lectura.

La docente desea compartir su experiencia con sus compañeros y lectores de diferentes áreas o escuelas de organización completa o multigrado (unitaria, bidocente, tridocente) en primaria y quienes deseen leerlo, a fin de considerar factible de replicarlo en la enseñanza de la lectura de comprensión.

### **3.2 Planteamiento del problema**

En los contextos sociales a nivel mundial, nacional, estatal y local existen dificultades o problemáticas económicas, políticas, culturales, religiosas, ambientales y lamentablemente de salud con la pandemia de COVID-19. En su conjunto los problemas repercuten en los SEN de los países, incluyendo a México.

La educación desde hace tiempo (antes de la pandemia de COVID-19 en el mundo) para algunos niños y niñas ha dado la oportunidad que otros no de ejercer su derecho humano a estudiar y a una vida digna. Los esfuerzos establecidos en materia legislativa y política educativas en cada nación son distintas e incomparables frente a las realidades diversas.

En algunos países sigue habiendo desigualdad e inequidad entre los ciudadanos aun con leyes y políticas educativas, porque no se ha logrado educar para la vida aunque haya cobertura para la educación. Las leyes y políticas educativas en cada nación no garantizan la formación integral para los educandos ni el desarrollo de aprendizajes significativos, situados y transferibles en los CFA nivel primaria; de igual manera, en los ámbitos de lectura, matemática y ciencia, como por ejemplo México donde las carencias de aprendizajes son más evidentes en las zonas rurales que urbanas.

La UNESCO a través de SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2008) según Rivas (2015) indica existen en América Latina y el Caribe fuertes debilidades en lectura, matemática y ciencia en estudiantes de nivel básico primaria, por ejemplo México.

En 2014 la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) UNESCO menciona en TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) 2013 el “39.5%” estudiantes en 3° grado en primaria resultó con un nivel bajo en pruebas de lectura, casi la mitad o “47.2%” en matemática y el “40%” en sexto grado presenta bajo desempeño en ciencia (Diálogo, 2016, p.28).

Los resultados en SERCE y TERCE especialmente en el ámbito de la lectura permiten considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje en varios países de América Latina y el Caribe como desfavorable para los estudiantes con posibilidades reducidas para solucionar retos de la sociedad actual. En México los resultados de la prueba PISA refleja la dificultad de aprendizajes significativos en el ámbito lector y comprensión de por sí, descontextualizadas a cada realidad entre las naciones.

Cabe señalar, las escuelas de organización completa o multigrado son totalmente diferentes en modalidad de atención a los estudiantes, pero en ambas algunos docentes no tienen en cuenta los conocimientos previos de sus estudiantes en la lectura de diversos textos o contenidos curriculares para su comprensión, los estudiantes se limitan a usar la lectura como herramienta de aprendizaje y no como objeto de conocimiento, pocos docentes enseñan a leer de manera estratégica para comprender el mundo desde los textos, hechos vividos o descubiertos y a las personas que los rodean.

En las escuelas del mundo y en México todas las actividades escolares se vinculan a la lectura pero los docentes no están enseñando a lectocomprender, poco docentes tienen conocimiento y dominio de habilidades o estrategias cognitivas-metacognitivas

para la lectocomprensión en cuatro dimensiones como propone Catalá et al. (2008) literal, reorganizativa, inferencial y crítica.

La mayoría de docentes en este nivel educativo no centran su atención en los conocimientos previos, la motivación, los tipos de textos, las estrategias o habilidades cognitivas y metacognitivas entre otros elementos que deben reflejarse en la planeación didáctica en los CFA todas las áreas de formación académica para el logro de aprendizajes claves del Modelo Educativo 2017, sea escuela primaria multigrado o de organización completa donde estudien los niños y niñas.

En la escuela la lectocomprensión de contenidos de interés o escolares conllevan a los estudiantes a la comprensión de textos, vivencias y a sus semejantes (Calero, 2011) pero para lograrlo deben conocer y usar habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas. Lo anterior por el momento, no es posible para todos los estudiantes porque la mayoría está limitándose a la comprensión literal y quizá reorganizativa siendo insuficiente para la comprensión profunda del mundo, los aprendizajes carecen de significado y no son situados al contexto escolar o cotidiano de los estudiantes.

Los resultados en SERCE, TERCE y PISA reflejan en algunas naciones bajos aprendizajes en el ámbito lector como en su comprensión. Debe entenderse, el objetivo principal de la lectura en el mundo es comprender lo que se lee, pero los resultados no conllevan exactamente a la búsqueda o intervención para su solución debido a que en primer momento, se da comparación entre los resultados reportados donde los estándares internacionales centran su atención en la valoración cuantitativa de los

aprendizajes logrados ante los diferentes índices de desarrollo humano entre las naciones de los estudiantes, esto aleja más la realidad diagnóstica de los niños y niñas como es el caso de México.

En México, el ámbito lector en la comprensión lectora es un proceso para la construcción de conocimientos en los estudiantes, por tal razón los docentes que no están en formación permanente y continua por diversas razones tienen obstáculos para el logro de una intervención oportuna y apropiada con relación a los problemas o dificultades de aprendizaje en zonas urbanas y rurales.

En las zonas rurales las escuelas que predominan son las denominadas multigrado (unitaria, bidocente y tridocente), donde según la matrícula estudiantil de 1° a 6° grado, la SEP (Secretaría de Educación Pública) asigna de uno a tres docentes por centro educativo. En las escuelas primarias multigrado unitarias solamente un docente es quien atiende a todos los grados escolares, en un mismo horario y espacio donde el desempeño escolar de los estudiantes se ve desfavorecido porque no logran la transferencia de aprendizajes significativos a la vida cotidiana, dada la multiplicidad de funciones para un solo docente.

Si bien actualmente el Plan y Programas de Estudio 2017 son flexibles favoreciendo la modalidad de atención multigrado y organización completa, pero algunos docentes desconocen cómo beneficiar a sus estudiantes con la modificación curricular para la enseñanza en todos los CFA. En las zonas urbanas, a diferencia de las zonas rurales se tienen reducidos medios tecnológicos que pueden apoyar la formación integral del

estudiante y acceso a los medios de comunicación masiva, que acercan información de toda índole permitiéndonos saber qué sucede en el mundo para comprender la realidad.

De igual manera, la docente frente a grupo además de sus actividades propias de docencia, se encarga del área administrativa esto incrementa las funciones y desvía la atención a otras actividades importantes para el centro educativo, pero no de injerencia directa para los estudiantes. En la mayoría de escuelas de nivel básico primaria hay carencias pedagógicas por ejemplo los métodos de enseñanza y materiales pedagógicos son pocos, descontextualizados y desactualizados.

Los libros de texto son recursos didácticos en la mayoría de ocasiones acotados con la transversalidad en contenidos escolares, la dosificación continuamente parcializa el conocimiento omitiéndose algunos aspectos complementarios para profundizar en los contenidos escolares mediante los textos se obstaculiza la transferencia de aprendizajes a la vida, se vuelve complicada la función formativa en la escuela multigrado unitaria y pocos maestros deciden seguir con su formación profesional para mejorar su práctica docente o no tienen un programa continuo de formación por parte del sistema educativo oficial, tanto público como privado.

Otros problemas añadidos a la educación de manera general, es la ausencia de recursos económicos para las escuelas, traducidos en insuficiencia en el mobiliario e infraestructura, la pobreza en el estado, la alimentación, las condiciones geográficas, el clima, el apoyo de los padres de familia en las actividades escolares, el ritmo de la SEN, entre otros, forman parte de una larga lista que impiden aprendizajes significativos.

En México y Chiapas la diversidad sociocultural-lingüística es evidente, es otro de los aspectos que dificultan la enseñanza integral de los alumnos/as, así como en algunos otros estados que integran al país. La SEP (2013) indica los educandos están aprendiendo de manera desigual y poco equitativa en estados como Oaxaca, Michoacán y Chiapas.

La misma institución hace referencia a la Prueba ENLACE 2006 donde 86.2% de estudiantes de 3° a 6° grado en primaria obtuvieron nivel de logro insuficiente y elemental en la asignatura de Español y tan solo el 13.8% de estudiantes en los mismos grados alcanzaron nivel de logro bueno y excelente en la misma asignatura del CFA Lenguaje y Comunicación base para el aprovechamiento en los demás CFA en primaria.

En 2013 la SEP señala 53.1% de estudiantes alcanzaron un nivel de logro insuficiente y elemental pero 46.9% de alumnos consiguieron nivel de logro bueno y excelente. Los resultados de ENLACE entre estos años son considerados como un avance histórico con el 33.1 % nivel de logro bueno y excelente, con una diferencia de 3.2 entre estos años.

En tanto el INEE 2015 con base en PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje) en su modalidad de Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) indica que estudiantes de 6° grado al finalizar la educación primaria, “5 de cada 10 estudiantes no han logrado adquirir los aprendizajes clave de Lenguaje y Comunicación” (INEE, 2015, p. 3) estos resultados permiten tener un panorama de los ámbitos evaluados por PISA y de los demás CFA del nivel primaria.

En grados iniciales, el CFA Lenguaje y Comunicación le corresponde la asignatura Lengua materna para 1° grado y Español de 2° a 6° grado, los grados iniciales comienzan con algunas lecturas cortas narrativas donde el docente les lee (comprensión auditiva) y poco a poco algunos niños inician a leer por sílabas. En el caso de los estudiantes de grados intermedios y avanzados leen por sí mismos textos narrativos, instructivos, expositivos, entre otros, pero no comprenden lo leído aunque tengan dominio lingüístico del texto.

Catalá (2008), menciona los docentes deben enseñar a sus estudiantes a definir un objetivo de lectura, identificar las características del texto, emplear estratégicamente la lectura aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas con un rol activo frente a cualquier texto, pero la mayoría de docentes en la escuelas se están limitando a la enseñanza de la comprensión literal, que no es inadecuada pero esta dimensión de la comprensión limita a los estudiantes para aprender a pensar.

En el CFA Pensamiento Matemático, la asignatura es denominada Matemáticas de 1° a 6° grado. En esta asignatura los contenidos curriculares matemáticos también necesitan leerse para comprenderlos, los contenidos curriculares requieren ser transferibles a la realidad del estudiante no solamente aprender a realizar operaciones, ejemplo de esto es cuando el alumno comprende que varias operaciones matemáticas le facilitan saber cuánto pagará por un kilo de tomate, medio kilo de cebolla o un kilo de papas con la señora de la tienda, de igual manera, si el precio es justo o no.



El CFA Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social tiene asignaturas como Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social para 1° y 2° grado, La Entidad Donde Vivo para 3° grado, Ciencias Naturales, Geografía e Historia en los grados de 4° a 6° grado; en su mayoría los contenidos curriculares son estudiados a través de textos narrativos y expositivos, pero los estudiantes siguen reproduciendo la información o se limitan a comprender literalmente.

En el CFA de Desarrollo Personal y para la Convivencia, las asignaturas son Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística en todos los grados; en la primera asignatura, los contenidos estudiados corresponden a textos narrativos y expositivos. La mayoría de textos son leídos, pero comprendidos literalmente por los estudiantes, por esa razón los estudiantes olvidan rápidamente lo que han estudiado.

En la asignatura de Educación Artística, en su mayoría se leen temas desconocidos para los estudiantes poco usuales en su contexto, no logrando un sentido necesario en su vida. Cuando no hay conocimientos previos para relacionar los nuevos conocimientos de la asignatura; en consecuencia, los resultados de aprendizaje son desfavorables ante la falta del uso de habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de la lectura como en todas las asignaturas.

En 2019-2020 los estudiantes de nivel educativo básico en primaria en grados intermedios y avanzados en México, siguen teniendo problemas con la lectura en comprensión lectora porque comprenden literalmente el texto e intentan reorganizarlo, mínimamente quizá los estudiantes aportan ideas propias con base al texto/ideas del

autor con carácter inferencial o emiten juicios críticos a la lectura. Comprender la lectura literal, reorganizativa, inferencial y crítica para Catalá et al. (2008) es posible a edades tempranas en la escuela a partir de que los educandos lean.

En una escuela primaria multigrado unitaria se vuelve un reto mayor, pero es posible como en la escuela primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” con clave de centro de trabajo 07DPR0001P, zona escolar 148 ubicada en la Ranchería Paraíso 2da Sección, Ostucán, Chiapas; con 22 estudiantes inscritos de 1° a 6° grado entre 6 a 11 años de edad, atendidos por una docente responsable de los seis grupos y con dirección a cargo.

En este contexto escolar multigrado unitaria se realizaron observaciones directas de 2° a 6° grado sobre actitudes lectoras, comportamientos en las formas de lectura en voz alta, voz baja y oral (comprensión auditiva) durante una semana (13 -17 de enero de 2020), se aplicó un pretest de comprensión lectora literal, reorganizativa, inferencial y crítica (18 de marzo de 2020), se usó un cuestionario sobre estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas para la comprensión de la lectura en los mismos grados (19 de marzo 2020), se entrevistó a la docente sobre la enseñanza de estrategias cognitivas en la lectura y metacognitivas para la comprensión (20 de marzo de 2020) obteniendo resultados que impactan a todas las áreas de formación académica.

Cabe señalar, los estudiantes de 1° grado no fueron participantes porque aún están iniciando su formación en la institución, Catalá et al. (2008) menciona la edad y desarrollo cognitivo de los estudiantes en este grado escolar, les permite enfocar sus habilidades cognitivas en el aprendizaje de la lectura y escritura, a excepción de quienes lean.

### 3.2.1 Preguntas de investigación

Las preguntas tienen como particularidad orientarse a cuestionar a los tres elementos centrales de la investigación, alumnos/as, docente y Programas de Estudio de educación básica primaria.

#### **Los estudiantes:**

- ¿Qué perspectiva tienen de la lectura?
- ¿Qué actitudes muestran en la lectura?
- ¿Qué leen, cómo, para qué, cuándo, dónde y con quién?
- ¿Qué formas de lectura emplean más en clases?
- ¿Saben qué es comprender?
- ¿Qué perspectiva tienen de la lectocomprensión?
- ¿Comprenden lo que leen?
- ¿Aplican habilidades cognitivas en la lectura y metacognitivas en la comprensión?
- ¿Conocen y emplean estrategias de aprendizaje que favorecen la lectura y su comprensión?
- ¿Comprenden su realidad a través de la lectura?

#### **La docente:**

- ¿Promueve la lectura en los estudiantes?
- ¿Demuestra actitudes lectoras?
- ¿Realiza actividades lectoras integrales con base el currículo y extracurriculares transversales en los CFA con la comprensión de la lectura de textos, personas, hechos vividos o descubiertos?, ¿Cómo?

¿Logra aprendizajes significativos y situados en los estudiantes porque comprenden la lectura en todos los CFA?

¿Consigue que sus estudiantes transfieran a la vida real los aprendizajes significativos y situados de los CFA comprendiendo lo que leen?

¿Enseña estrategias cognitivas en la lectura y metacognitivas para la comprensión para todos los CFA?

### **El Programa de Estudio de Español de nivel Primaria de 1° a 6° grado**

¿Cuáles estrategias de enseñanza propone para la lectura y su comprensión?

¿Estas estrategias desarrollan la lectura comprensiva?

¿Las estrategias aplicadas en el estudio del Español, las propone para los demás CFA?

#### **3.2.2 Objeto de estudio**

Enseñanza-aprendizaje de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial o interpretativa y crítica o de juicio.

#### **3.2.3 Hipótesis**

Los estudiantes de 2° a 6° grado, leen pero comprenden literalmente, siendo insuficiente para el logro de aprendizajes significativos, situados, transversales y transferibles de los CFA del nivel educativo en primaria a la vida cotidiana.

#### **3.2.4 Sujetos de estudio**

16 estudiantes en la escuela primaria multigrado unitaria, entre 6 a 11 años de edad, quienes cursan de 2° a 6° grado en nivel primaria del ciclo escolar 2019-2020.

### **3.3 Variables**

#### **a. Independientes**

La Comprensión Lectora, lectura comprensiva o lectocomprensión en esta investigación es una habilidad intelectual superior que implica leer para comprender, aprender, construir y transformar conocimientos sobre textos diversos, personas, hechos vividos o descubiertos en y para la realidad del lector quien desarrolla y aplica habilidades gracias a la enseñanza de estrategias cognitivas o metacognitivas por el docente en el ámbito lector.

La lectocomprensión en esta investigación tiene cuatro dimensiones, Catalá (2008) propone la comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica. En conjunto la comprensión es profunda con el desarrollo de todas, pero no es obligatorio emplearlas en orden o al mismo tiempo en la misma lectura, esto dependerá del texto y la tarea lectora.

Para Solé (2010) la comprensión lectora es resultado de un proceso donde interactúa el lector, texto y contexto ahí donde el lector es quien construye nuevos conocimientos empleando previos. La comprensión lectora, es un proceso donde el lector reelabora sus esquemas mentales con la información nueva de lo leído e implica que el lector realice acciones estratégicas antes, durante y después de la lectura con habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas según el propósito de lectura para dar sentido a lo leído.

Por su parte Díaz y Hernández (2010) mencionan que comprender la lectura o textos es una actividad constructiva amplia que “implica la interacción entre el lector, el texto inmerso a un contexto y prácticas culturales-letradas determinadas” (p.7). Es decir, los lectores no nacen siéndolo, se guían y se forman a ser lectores con el ejemplo en la familia primordialmente, docentes y otros grupos sociales.

Señala Calero (2011), comprender la lectura o textos, es una actividad mental donde se activan y construyen esquemas asimilando información nueva para reelaborar o construir nuevos esquemas de la realidad del estudiante cuando se ha comprendido, para esto se necesitan dominio de habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura estratégica.

Para Catalá et al. (2008), la comprensión lectora es un acto “eminente y amplio interrelacionado con aspectos asimilativos comprensión y expresivos-comunicativos” (p. 12). Para las autoras, comprender la lectura puede lograrse con o sin conocimientos previos en textos, personas y hechos vividos o descubiertos. Las mismas autoras, hacen referencia a cuatro dimensiones en la habilidad global; es decir, la comprensión lectora conlleva a una comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica. En la mayoría de escuelas del mundo sean o no multigrados y en México la comprensión lectora literal es la más enseñada a los estudiantes.

La comprensión lectora literal, en la investigación presente es una variable independiente. El comprender literalmente significa el reconocimiento de la información que existe en el texto (Catalá et al., 2008). Para algunos docentes, esta dimensión parece

ser única a enseñar porque lleva menos tiempo invertido en su enseñanza. Cabe señalar no es inadecuada, pero se emplea en la mayoría de textos aun cuando son de diversas tipologías.

Otra variable independiente, es la dimensión de comprensión lectora reorganizativa, donde los estudiantes logran sintetizar, esquematizar o resumir la información esto con la finalidad de consolidar o reordenar las ideas a partir de la información que se va obteniendo para hacer una síntesis comprensiva reorganizativa de la información (Catalá et al. 2008).

La siguiente variable independiente es la comprensión lectora inferencial o interpretativa, en la cual los estudiantes activan conocimientos previos, elaboran anticipaciones o supuestos sobre la información a partir de los hechos, situaciones o contenido de la lectura. Las ideas que el lector tiene sobre el texto las va comprobando y reformulando durante la lectura. Cuando el lector realiza inferencias o interpretaciones (Catalá et al., 2008) significa que existe interacción constante entre lector, texto y contexto. Es decir, entre autor y lector conciben realidades diferentes o coincidencias que permiten la comprensión.

La última variable independiente, es la comprensión crítica o de juicio, para Catalá et al., (2008) esta dimensión es la comprensión que desarrollan los estudiantes cuando forman juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, la identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Los lectores pueden deducir,

expresar opiniones y emitir juicios siendo la base para el desarrollo de habilidades de pensamiento superior o crítico.

### **b. Dependientes**

Una primera variable dependiente para esta investigación, son las Estrategias Cognitivas Lectoras, Solé (2010) hace referencia a éstas como procedimientos mentales aplicados en el proceso lector (antes, durante y después) de diversos textos para su comprensión y considera que algunas pueden ser empleadas como metacognitivas en algún momento de la lectura.

Las Estrategias Cognitivas Lectoras para el aprendizaje de la lectocomprensión, considera Elosúa (1993) son procedimientos u operaciones mentales que realiza una persona que lee, durante el procesamiento de información del texto escrito el lector tiene un propósito para comprender el significado del texto. Calero (2011), refiere que las Estrategias Cognitivas Lectoras son operaciones mentales o procedimientos que realiza el estudiante o lector para lograr el propósito de conocimiento, en este caso, la lectura y su relación con los procesos de pensamiento y conducta.

La segunda variable dependiente designada como Estrategias Metacognitivas, son empleadas en el aprendizaje de la comprensión lectora. En la investigación presente se conceptualizan como procedimientos a seguir como un plan de acciones antes (planificación), durante (supervisión) y después (evaluación) de la lectura para comprenderla.



Calero (2011), supone que las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora son procesos de pensamiento, sobre los propios recursos cognitivos que utiliza el estudiante para apropiarse de nuevos conocimientos planificando, supervisando y evaluando las habilidades que favorecen este proceso.

### 3.4 Marco contextual

La escuela primaria multigrado unitaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, se ubica en la Ranchería Paraíso Segunda Sección en Ostucán, Chiapas. El municipio se localiza al norte del estado, colinda al norte y oeste con Pichucalco, al noreste con el municipio de Sunuapa, al sureste con Francisco León y Tecpatán y al oeste con el estado de Tabasco, en particular con el municipio de Huimanguillo.

La escuela primaria multigrado unitaria tiene inscritos 22 alumnos/as entre 1° a 6° grado en el ciclo escolar 2019-2020 (Tabla 3) y 16 padres de familia o tutores. Las clases se imparten por una docente, quien cumple con funciones administrativas, directivas y pedagógicas.

Tabla 3. Población escolar de la escuela “Josefa Ortiz de Domínguez”

GRADO	GRUPO	EDAD	ESTUDIANTES		SUBTOTAL			
			NIÑOS	NIÑAS				
1°	“A”	6 años	3	3	6			
2°	“A”	7 años	1	2	3			
3°	“A”	8 años	2	2	4			
4°	“A”	9 años	1	1	2			
5°	“A”	10 años	3	2	5			
6°	“A”	11 años	2	0	2			
			<b>Subtotal</b>	12	<b>Subtotal</b>	10	<b>Total</b>	22

La escuela primaria multigrado unitaria está delimitada con un enmallado a su alrededor, tiene tres aulas de concreto y techo de lámina; en el primer salón se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el segundo salón se emplea como bodega y la tercera aula se usa para comedor. Frente a los salones está la cancha de usos múltiples, de aproximadamente 14 metros de largo x 10 metros de ancho. La escuela cuenta con una casa inhabilitada para el docente.

Atrás de los salones, se ubican dos baños (uno para niños y otro para niñas), cuenta con servicio público de luz eléctrica y el agua se obtiene de una noria o pozo con bomba eléctrica, servicio frecuentemente con fallas cuando llueve. La escuela se encuentra a orilla de carretera que conduce a Xochimilco Nuevo el poblado más cercano a la escuela y de la cabecera municipal de Ostucán; el lado contrario de la carretera dirige a Estación Juárez en Pichucalco, Chiapas.

La comunidad tiene un sistema político institucional, conformado por un Agente Municipal quien representa a los pobladores de manera democrática y son aproximadamente 40 familias según datos proporcionados por el agente municipal y padres de familia de la institución escolar. Las familias están integradas por niños, niñas, jóvenes, adultos jóvenes y adultos mayores donde predomina el género masculino. La máxima escolaridad de la mayoría de pobladores es el nivel básico en primaria.

La economía de la comunidad está basada en la ganadería de la cría de ganado ovino y porcino (20%= 8 familias), comercio informal (20%= 8 familias), empleos informales como apoyo a labores domésticas y trabajadores de campo (25%= 10 familias) y

asalariados de una empresa denominada REGAL SPRING México cercana a la comunidad (35%=14 familias).

La alimentación de los habitantes se basa en alimentos generados con la agricultura temporal y para consumo local como maíz, frijol y chile, así como verduras yuca, elote, chayote, castaña y plátano, es un número mínimo de familias quienes cosechan. Por consiguiente, buena parte de la alimentación de los pobladores está basada en productos envasados como aceite, frijoles, mayonesa, refrescos, harina de maíz, café, galletas, entre otros que adquieren en dos de las tiendas locales en la rancharía.

La comunidad cuenta con flora propia de la región y generalmente de temporada, sobresalen los árboles frutales de naranja, nanchi, mandarina, toronja y pitaya. Las verduras que se logran cosechar son el chinin o aguacate, plátanos y tuna. Los árboles que crecen en la comunidad son el pochote, cedro, palmera y las flores de traspatio como rosas, chabelitas, mañanitas, flor de carolina y flor de nochebuena; también algunas especias como tomillo, albacá y epazote.

La fauna de la comunidad es digna de admiración, se observan aves como el tucán, loro, colibrí, guirrina, garza, paloma, pájaro carpintero, sanate, gavilán, águila arpía; algunos reptiles como serpientes (nauyaca, coral, cola de fuego, orchán y bejuquilla), iguana, tortuga y toloque. Los animales terrestres que habitan alrededor de la comunidad son el conejo, jabalí, tepescuintle, zorropiño, ardilla común, ardilla voladora, tuza, mono aullador, mono araña, coyote, murciélago, armadillo, lince (tigrillo) y jaguar.

Los animales acuáticos en la comunidad son la nutria (perro de agua), tortugas, peces, camarones y macabil de arroyo. Los insectos más predominantes del lugar son moscas, mosquitos, escarabajos, cigarra, mariposa, polilla, grillo, caballera, insecto palo, hormiga y caracola. Algunas personas se dedican a la crianza de animales domésticos como gallinas, guajolotes, puercos, vacas y borregos para consumo familiar. Los animales ocupados mayormente para traslado son los caballos y de acompañamiento perros y gatos.

La comunidad cuenta con un afluente del Río Grijalva, el arroyo Copano y a los alrededores de la Ranchería según padres de familia. A dos horas de camino aproximadamente se encuentra la Presa Peñitas, donde se produce electricidad y abastece el agua potable a buena parte del país y algunas comunidades cercanas.

En el ámbito social las familias según lo observado son diversas, es decir, en algunas familias ambos padres están presentes, en otras familias existe ausencia de algunos de los dos o de ambos y son los abuelos quienes se hacen responsables de los nietos. Se considera con esta realidad las familias funcionan de distintas maneras dependiendo de sus posibilidades que a su vez dependen de la capacidad adaptativa y de los recursos que ha adquirido a lo largo del ciclo vital.

Se ha observado en la comunidad predominio del individualismo, cada familia actúa de manera particular, no hay reuniones comunitarias constantes para tomar acuerdos conjuntos para beneficio de los habitantes, las autoridades no promueven espacios de diálogo para conocer las necesidades de la población y aplicar el recurso asignado a la

comunidad, en consecuencia, se observa en la población la falta de solidaridad entre niños, niñas y adultos, en el trabajo colaborativo en actividades comunitarias, donde la iniciativa sea de los mismos ciudadanos, y no solo como habitantes, en comunión con el Agente Municipal para promover en conjunto el bienestar de la comunidad y no como autoridad que los representa sin considerarse mutuamente.

En la comunidad no hay evidencia sobre el traje originario de la comunidad, pero algunos padres de familia de la escuela informaron “las primeras generaciones de mujeres vestían con vestidos largos, un solo color, tabloneada o pliegues y huaraches”. Los hombres “en los primeros años de la comunidad vestían con camisa y pantalón de manta acompañado de un paño, sombrero y huaraches”. En la cotidianidad la ropa usada por estudiantes, jóvenes, adultos y ancianos es la moda occidental, es decir, predomina la ropa casual moderna.

En la comunidad las principales festividades durante el año son el día de las madres, del niño, de muertos, navidad, la fiesta de la Virgen de la Salud (por costumbre cuando se celebra los estudiantes no asisten a la escuela) y año nuevo, no hay días representativos de la propia comunidad.

Los habitantes de la comunidad Ranchería Paraíso, 2ª Sección hablan Español, este idioma permite a los habitantes tengan comunicación verbal o escrita a quienes leen y escriben; aunque hay algunas personas analfabetas; sin embargo, esto no limita lograr el uso del lenguaje y comunicación verbal.

Algunos habitantes mencionaron “nuestros ancestros hablaban Zoque”, pero ante la conquista Española llegó a su fin la lengua materna, sin embargo, no hay documentos que den cuenta de la existencia de otras lenguas en la ranchería.

En la comunidad las únicas dos instituciones educativas son un preescolar, perteneciente al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y una escuela primaria federal de atención multigrado, donde se realizó la investigación. Los niveles educativos telesecundaria y preparatoria están ubicados en otra comunidad llamada Nuevo Xochimilco a 10 minutos de la Ranchería Paraíso, 2da Sección; mientras las universidades particulares y públicas en Pichucalco, aproximadamente a 100 km de distancia.

La lejanía de las IES (instituciones de Educación Superior) a la comunidad, limita la incorporación de los habitantes a estudios superiores, especialmente por el factor económico principal impedimento para continuar la formación educativa en los otros niveles porque se ubican en comunidades colindantes como Nuevo Xochimilco y la cabecera municipal en Ostucán, ello implica gastos de transporte y dada la condición económica reducida de las familias, no logran sustentarlas.

Son pocos jóvenes quienes continúan estudiando niveles como secundaria, preparatoria y un número mínimo de jóvenes son quienes logran terminar una licenciatura en universidades particulares UVG (Universidad Valle del Grijalva) y públicas UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas) ubicadas a dos horas de la comunidad.

Los jóvenes que no continúan sus estudios se incorporan al trabajo de campo, en la ganadería, asalariados en la empresa de pescados REGAL SPRING en México, algunos habitantes aproximadamente entre 18-25 años de edad se van a Playas del Carmen a trabajar y otros jóvenes con preparatoria terminada son capacitadores de CONAFE.

En este ciclo escolar 2019-2020, la docente en la escuela primaria multigrado unitaria tiene la oportunidad de favorecer a los estudiantes con aprendizajes significativos y situados, esto es posible con la implementación de un programa de intervención psicopedagógico con rigor metodológico según las necesidades de enseñanza-aprendizaje entre la única docente y estudiantes con base a los resultados derivados de la investigación.

### **3.5 Objetivos**

#### **a. General**

- Identificar problemas de lectocomprensión en estudiantes de 2° a 6° grado, a través de técnicas e instrumentos de investigación de corte cuantitativo en la escuela primaria multigrado unitaria.

#### **b. Específicos**

- Registrar actitudes y comportamientos en estudiantes de 2° a 6° grado en las formas de lectura para su análisis mediante pautas de observación directa en la escuela primaria multigrado unitaria.

- Conocer el nivel de comprensión lectora literal, reorganizativa, inferencial y crítica en estudiantes de 2° a 6° grado de diversas tipologías con pruebas pedagógicas ACL en la escuela primaria multigrado unitaria.
- Identificar en los estudiantes de 2° a 6° grado el conocimiento y empleo de estrategias cognitivas de lectura-metacognitivas para la comprensión lectora en la escuela primaria multigrado unitaria.
- Identificar en el docente el conocimiento y enseñanza de estrategias cognitivas de lectura-metacognitivas para la comprensión lectora en la escuela primaria multigrado unitaria.

### **3.6 Metodología y método**

El enfoque elegido para la investigación es de corte cuantitativo, mayormente confiable, porque es sistemático y ordenado con pasos a seguir en la investigación, sin embargo, se puede redefinir alguna fase de la investigación. Con este enfoque la idea de investigación se delimita, enseguida se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa literatura sobre el tema y se construye un marco o una perspectiva teórica.

Las preguntas permiten establecer hipótesis y determinar las variables independientes y dependientes; además se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones que permiten probar la hipótesis inicial.



La metodología en el contexto de investigación educativa hace referencia a una meta nivel que aspira a la comprensión de los procesos de investigación (Buendía, Colás y Hernández, 1998). La metodología permite en el estudio de investigación describir, explicar y justificar los métodos empleados. Este autor considera que la filosofía del proceso de investigación, implica los supuestos y valores como base procedimental empleadas por el investigador para interpretar datos y permite elaborar conclusiones.

El método elegido en esta investigación educativa es el Cuasiexperimental, apropiado en situaciones naturales donde no se tiene control de las variables de importancia (Monje, 2011). Para este autor, el método estudia causa-efecto, es decir, no hay condiciones de control de todos los factores que puedan afectar el experimento.

Este método es apropiado en situaciones naturales en que no es posible el control experimental riguroso, para Hernández et al. (2014) manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos puros en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. Los sujetos participantes con el método elegido, no son asignados al azar para formar grupos, es decir, los grupos que participan están integrados antes del experimento, en este caso, por la escuela primaria multigrado unitaria intervenida.

Ratifican Howard White y Shagun Sabarwal (2014) los grupos son intactos por el método de investigación, la razón por la que surgieron y manera del cómo se integraron es ajeno a la investigación. Este método ofrece opciones prácticas para evaluar el

impacto de la investigación en situaciones reales. En toda investigación, el diseño es el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento del problema (Hernández et al. 2014).

En la investigación presente se empleó el diseño de series temporales, propuesto por Buendía, Colás y Hernández (1998) porque se organiza en tres momentos denominados pretest, intervención y postest pertinentes para cumplir el propósito general del programa de intervención psicopedagógico requerido en el ámbito lector. En el diseño de series temporales “la variable dependiente es medida antes y después del tratamiento varias veces” (p. 103). Este diseño permite aplicar un pretest para un diagnóstico inicial, después se lleva a cabo el tratamiento (la intervención a la problemática) y finalmente se realiza un postest misma prueba de inicio, para medir el impacto inmediato del programa de intervención psicopedagógico.

### **3.7 Técnicas**

Las técnicas seleccionadas para la investigación fueron tres: observación directa (1), encuesta (7) y entrevista cuantitativa (1).

La primera técnica, observación directa “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (Hernández et al., p.252), permitió a la investigadora el registro de actitudes y comportamientos en actividades lectoras en sus diferentes formas; esta técnica consolidó el primer objetivo de investigación.

La segunda técnica encuesta, perfilada como una de las técnicas que auxilian la investigación social y según García (2010, p.167, citado por Díaz et. al, 2012) “se aplica a una muestra de sujetos representativa de una colección más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación” (p. 164), con la finalidad de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.

La encuesta fue empleada para alcanzar el segundo objetivo, mediante el conjunto de cinco pruebas pedagógicas denominadas Evaluación de la Comprensión Lectora, Pruebas ACL (2° -6° nivel primaria). El logro del tercer objetivo específico fue posible con la encuesta sobre Estrategias Cognitivas Lectoras y Metacognitivas para la Comprensión Lectora en Estudiantes de 2° a 6° grado. Cabe recordar los estudiantes de 1° grado no fueron evaluados porque aun comienzan a aprender a leer y a escribir; además, las autoras de las pruebas determinan no es posible valorar a estudiantes que no han aprendido a descodificar, porque centran sus habilidades cognitivas estos aprendizajes.

La tercera técnica aplicada es la entrevista cuantitativa personal, es individual sin la intrusión de otras personas que pueden opinar o alterar de alguna manera la entrevista, poco o nada anecdótica, porque en algunos casos es recomendable que el entrevistador anote cuestiones fuera de lo común como ciertas reacciones positivas y negativas al responder. Las preguntas cerradas o abiertas, utilizan el guion de preguntas para controlar el ritmo y dirección de entrevista, el contexto social no es un elemento a considerar, pero sí el ambiente, por eso el entrevistador procura que el patrón de comunicación sea entendible.

El cuarto objetivo específico, se logró con la elaboración de la entrevista cuantitativa denominada Enseñanza Docente de Estrategias Cognitivas Lectoras y Metacognitivas para la Comprensión Lectora.

### **3.8 Instrumentos**

Los instrumentos empleados en esta investigación fueron tres: Pauta observación mediante observación directa, siete cuestionarios a través de la encuesta y un guion de entrevista por medio de la entrevista cuantitativa.

Las Pautas de Observación facilitan el registro de comportamientos en situaciones observables en diferentes contextos (Hernández et al., 2014). Por lo tanto, Catalá et al. (2008) consideran aspectos a observar directamente en los estudiantes de 2° a 6° grado sobre la lectura y comportamientos en las formas de lectura, adaptados al contexto multigrado por la investigadora quien empleó el instrumento N° 1.

El primer instrumento denominado Pauta de Observación, permitió el registro de actitudes lectoras y comportamientos en las diferentes formas de lectura en voz baja, alta y oral (audición comprensiva). El instrumento se utilizó con la técnica de observación directa (véase el formato del instrumento N° 1).

Los Cuestionarios son preguntas respecto de una o más variables a medir, adecuado con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2008, citado por Hernández et al. 2014). En esta investigación se utilizaron cinco pruebas Evaluación de la Comprensión Lectora, Pruebas ACL (2°-6° nivel primaria); instrumentos propuestos por Catalá et al.

(2008), las pruebas contienen textos, preguntas y respuestas para la evaluación de la comprensión lectora literal, reorganizativa, interpretativa y crítica de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa en estudiantes 2° a 6° grado (Véase el formato del instrumento N° 2-6).

Estas pruebas pedagógicas permiten conocer el nivel en la comprensión lectora que tienen los estudiantes en las cuatro dimensiones. Sin embargo, es relevante mencionar que las autoras proporcionan las habilidades y tareas que se debe enseñar a los estudiantes para desarrollarlas y comprender significativamente la lectura.

Otro cuestionario fue sobre Estrategias Cognitivas Lectoras y Metacognitivas para la Comprensión Lectora en Estudiantes de 2° a 6° Grado (Véase el formato del instrumento N° 7) construido por la investigadora; este instrumento permitió la identificación del conocimiento y uso de ambas estrategias para lectocomprensión antes, durante y después de la lectura, así como, del gusto e interés por la lectura, identificación del texto y autorregulación metacognitiva para la comprensión lectora (literal, reorganizativa, inferencial y crítica).

El guion de entrevista cuantitativa con preguntas abiertas y cerradas dirigidas a la docente, elaborado por la investigadora titulado Enseñanza Docente de Estrategias Cognitivas Lectoras y Metacognitivas para la Comprensión Lectora de 2° a 6° Grado (Instrumento N° 8) permitió la identificación del conocimiento y enseñanza de estrategias cognitivas para lectura; de igual manera metacognitivas para la comprensión, además de

la motivación lectora a los estudiantes por parte de la docente, formas de lectura, organización lectora y mediación docente (Véase el formato del instrumento N°8).

La pauta de observación se presenta con el nombre de la institución de donde proviene la investigadora UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas) con sede Facultad de Humanidades, Campus VI en Tuxtla Gutiérrez. El instrumento se constituye de cinco categorías: datos generales, actividades lectoras (actitudes), lectura en voz baja, lectura en voz alta y lectura oral (comprensión auditiva) con los comportamientos observados.

La primera categoría datos generales, en este apartado se solicita nombre de la escuela primaria, clave del centro de trabajo (c.c.t.) dirección, nombre de la observadora (se le denominó docente 1 para fines de resguardar los datos personales), grado y grupo, número de participantes, tipo de observación y fecha de realización. El objetivo de esta categoría fue obtener datos generales de la institución, lugar, participantes, grado escolar y fecha en que se realizan las observaciones directas.

La segunda categoría titulada **actitudes lectoras** cuyo objetivo fue observar actitudes de los estudiantes en actividades lectoras que favorecen u obstaculizan la lectura para su comprensión. Este apartado consta de tres columnas, en la primera se contemplaron nueve de once actitudes propuestas por Catalá et al. (2008) donde siete se adaptaron al contexto escolar de los estudiantes, dos se usaron en su forma original y dos más se eliminaron porque no era observable en la clase, más en casa y el otro porque se recuperó en el cuestionario a través de la encuesta dirigida a los estudiantes.

A continuación se detalla las adaptaciones u omisiones realizadas en la propuesta de observación de Catalá et al. (2008) para su empleo en la presente investigación.

Original	Adaptaciones
Se distrae mientras lee	Se distraen mientras leen
Se muestra seguro/inseguro cuando lee en voz alta	(No se modificó)
Lee con entusiasmo, dando vida a la narración	Leen con entusiasmo, dando vida a la narración
Cuando se hace lectura en clase se le ve contento / indiferente	En clase muestran alegría o indiferencia por la lectura
Se le ve disfrutar cuando lee individualmente	Disfrutan cuando leen
Demuestra poco / mucho interés por la lectura	Demuestran interés por la lectura
Espontáneamente coge libros para leer	Deciden leer por sí mismos
Espontáneamente lee en casa Se le ha de motivar para que lea	(Se excluyó porque este aspecto no era observable en la clase) (No se cambió)
El tipo de libro que prefiere es: -con muchas imágenes, comics; -con poca cantidad de texto; -con texto normal para la edad.	(Se omitió este aspecto se recupera en el Instrumento No.7)
Trata los libros con cuidado	Tratan los libros con cuidado

En la segunda columna del mismo apartado, se asignó el espacio de *observaciones* correspondientes a la primera columna donde la investigadora anotó de manera objetiva la información percibida en los estudiantes y en la tercera columna del mismo la investigadora escribió sus *interpretaciones* objetivas sobre las actitudes lectoras.

La tercera categoría denominada **lectura en voz baja**, tuvo como objetivo observar comportamientos en los estudiantes que facilitan o dificultan la lectura en voz baja para la comprensión lectora. Fueron cinco *comportamientos* observados durante la lectura en voz baja, se hicieron las siguientes omisiones o sustituciones de palabras:

Original	Adaptaciones
Mueve la cabeza o la balancea	Mueven la cabeza
Señala con el dedo	Señalan con el dedo
Mueve los labios	Mueven los labios
Vocaliza (emite alguna sonorización)	Vocalizan (emiten alguna sonorización)
Puede mantener la atención	Mantienen la atención

En la segunda columna de la tercera categoría se asignó el espacio de *observaciones* donde la investigadora anotó de manera objetiva los comportamientos correspondientes a la primera columna y en la tercera columna la investigadora escribió sus *interpretaciones* objetivamente de los comportamientos.

La cuarta categoría del instrumento fue **lectura en voz alta**, el objetivo era observar comportamientos en los estudiantes en este tipo de lectura que facilitan o dificultan la comprensión lectora. En la columna de *comportamientos* se contemplaron trece de catorce aspectos originalmente propuestos por Catalá et al. (2008) con las adaptaciones siguientes:

Original	Adaptaciones
Vocaliza correctamente	Vocalizan correctamente
Tiene dificultad para emitir algunos sonidos	Tienen dificultad para emitir algunos sonidos
Omite letras o palabras	Omiten letras o palabras
Hace rotaciones o alternancias	(se eliminó)
Salta líneas	Saltan líneas
Confunde grafías	Confunden grafías
Repite palabras	Repiten palabras
Inventa palabra	Inventan palabras
Reconoce de forma inmediata el vocabulario	Reconocen de forma inmediata el vocabulario
Sustituye palabras por otras que no tienen sentido del texto	Sustituyen palabras por otras que no tienen sentido en el texto
Rectifica y autocorrige los errores	Rectifican y autocorrige los errores
Hace las pausas correspondientes a la puntuación	Hacen las pausas correspondientes a la puntuación
Da sentido a lo que lee (lectura expresiva)	Dan sentido a lo que lee (lectura expresiva)
Tiene un tono adecuado para cada tipo de texto (narración, poesía, etc.)	Tienen un tono adecuado para cada tipo de texto

La segunda columna en la misma categoría se destinó a *observaciones* donde la investigadora tomó nota sobre lo observado correspondiente a los criterios de la primera columna y en la tercera columna escribió *interpretaciones* objetivas sobre los comportamientos percibidos.



La quinta categoría de *lectura oral (comprensión auditiva)*, el objetivo fue observar comportamientos en los estudiantes en este tipo de lectura que facilitan o dificultan la comprensión lectora de lo que leen. En la primera columna fueron retomados cuatro *comportamientos* propuestos por Catalá et al. (2008) en su forma original como se muestra a continuación:

Original
recuerdan el tema o título
retienen datos importantes
identifican los personajes principales
resumen la información relevante

La segunda columna de este apartado denominado *observaciones* donde la investigadora anotó objetivamente información percibida con relación a la primera columna de comportamientos en la lectura oral (comprensión auditiva) y la tercera columna destinada para *interpretaciones* sobre lo observado.

Los cuestionarios usados fueron con preguntas respecto de una o más variables a medir, adecuado con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2008, citado por Hernández et al. 2014). Se utilizaron cinco pruebas Evaluación de la Comprensión Lectora, Pruebas ACL (2°-6° grado de primaria); instrumentos propuestos por Catalá et al. (2008) contienen textos, preguntas y respuestas para la evaluación de la comprensión lectora literal, reorganizativa, interpretativa y crítica de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa en estudiantes 2° a 6°. Estas pruebas pedagógicas permiten conocer el producto o nivel en la comprensión lectora que tienen los estudiantes más no el proceso de dicha habilidad en sus cuatro dimensiones.

El conjunto de cinco instrumentos denominados Evaluación de la Comprensión Lectora, Pruebas ACL (2°-6° nivel primaria) de las autoras Catalá et al. (2008), son pruebas pedagógicas elegidas para su aplicación al contexto chiapaneco en escuela primaria multigrado unitaria (Anexo 2-6).

Estas pruebas originalmente fueron aplicadas en España a más de la mitad de ciclo escolar, en Chiapas se aplicaron a cinco meses de iniciar el ciclo escolar 2019-2020. La siguiente tabla 4, informa el contenido de las pruebas dirigidas a estudiantes de 2° a 6° grado correspondientes a las pruebas ACL-2 a ACL-6.

Tabla 4. Pruebas aplicadas a los estudiantes

Prueba	Grado y Grupo	Textos	Preguntas	Anexo
ACL-2	2° "A"	7	24	2
ACL-3	3° "A"	7	25	3
ACL-4	4° "A"	8	28	4
ACL-5	5° "A"	10	35	5
ACL-6	6° "A"	10	36	6

Las cinco pruebas se presentan con el nombre de la institución origen de la investigadora UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas) con sede Facultad de Humanidades Campus VI en Tuxtla Gutiérrez. Cada instrumento ACL 2 a ACL 6 tiene una categoría inicial denominada datos generales, donde se recupera el nombre de la escuela primaria, c.c.t., nombre completo del estudiante (aunque en los reportes del estudio se identifica con Ao1, Ao2... Aa1, Aa2, así sucesivamente hasta agotar a todos los alumnos/as), grado y grupo, lugar y fecha de aplicación.

El objetivo de este apartado fue recabar datos generales de dónde, a quiénes y cuándo se realizó el diagnóstico (pretest) de manera confidencial para proteger la información de los participantes. Cada prueba presenta una cantidad de textos y preguntas correspondientes para cada grado escolar. Los textos elegidos para la valoración de la comprensión lectora en las cuatro dimensiones permiten realizar el proceso de descodificación del tratamiento, por eso se consideran las habilidades cognitivas subyacentes en la comprensión de la microestructura, macroestructura y la superestructura del texto (Catalá et al. 2008).

Las autoras de las pruebas neutralizaron al máximo la necesidad de conocimientos previos, los temas son en función a la edad y se da la información suficiente dentro del texto para que ésta no dependa tanto de los conocimientos adquiridos como de la capacidad de organizar la propia información que el texto aporta (Catalá et al., 2008).

Los textos tienen palabras difíciles, las cuales pueden inferirse a través de las informaciones en el propio texto. Según Catalá et al. (2008) los textos de las pruebas son interesantes, atractivos, fáciles y variados. Los textos tienen legibilidad e interés humano y aceptable nivel de abstracción para los estudiantes en la vida real. A partir de la prueba ACL-2, las autoras aplican cierta ironía en los textos porque los estudiantes necesitan percibirla y distanciarse de la situación concreta.

La estructura de los textos es corta para evitar el cansancio a los estudiantes; Catalá et. al (2008) menciona los contenidos tienen coherencia porque se pretende la intervención de los estudiantes en los textos, por ejemplo al inferir, resumir o sintetizar.

Según las mismas autoras, los textos usados en las pruebas permiten seguir la continuación temática de los párrafos a partir de un concepto dado generalmente en las primeras frases y se hace mención en las siguientes, para observar la capacidad de cohesión e identificación de pronombres, adjetivos posesivos, demostrativos y sinónimos.

Los textos para Catalá et al. (2008) permiten establecer relaciones entre frases adyacentes con sentido unificándolas por contraste, similitud y para ver si se comprende la estructura del párrafo. Para establecer la ordenación jerárquica de la información dentro de los párrafos, las autoras advierten que los textos permiten hacer comparación, con dos partes de un mismo concepto localizadas en diferentes párrafos.

Para comprender la estructura de los párrafos, de partes del texto o del conjunto hay ítems que obligan a los estudiantes a escoger entre frases o títulos que contienen un sentido parcial o total del texto, para ver si captan o no su sentido. Las temáticas en las pruebas hacen referencia a las diferentes áreas curriculares en España; por esa razón se hicieron adaptaciones al estado de Chiapas en México; sin embargo, como las pruebas son elaboradas neutralizando los conocimientos previos en grados avanzados como sexto algunos textos se dejaron fielmente a excepción de algunas palabras desconocidas o de poco uso en Chiapas, para lograr la objetividad de la prueba.

Después de los textos en cada prueba hay ítems, las cuales recogen información sobre las dimensiones cognitivas literal, inferencial, reorganizativa y crítica. Las dimensiones de la comprensión lectora no se dan por separado, el lector debe aplicarlo al leer y no siempre tienen un orden jerárquico por esa razón no son niveles.

Para la elaboración de las pruebas las autoras tuvieron en cuenta las dimensiones de la comprensión lectora según la intención del autor. La comprensión de la lectura puede ser descriptiva, lógica, patética y oblicua según la intención del autor del texto, la comprensión lectora.

Es descriptiva cuando los alumnos son capaces de entender la representación o definición de una cosa dando una idea general de la misma y de sus partes, cualidades o circunstancias. Será lógica cuando se derivan conclusiones desde el raciocinio; la intención patética, cuando los estudiantes entienden la efectividad vehemente de un mensaje y oblicua cuando la intención del autor del texto desea captar el sentimiento expresado indirectamente.

Catalá et al. (2008) presentaron los textos cuidando la forma de expresión mediante la narración (para captar la referencia de un hecho), en diálogo o en forma de enunciación (para captar el sentido de una conversación entre dos o más personas). Los textos tienen un ritmo de expresión, las autoras de las pruebas los eligieron en forma de verso porque se desea captar una expresión realizada en consonancia con una normativa métrica y rítmica y en prosa para captar una expresión formulada en función de una comunicación hablada y no rítmica (Catalá et al., 2008).

Las preguntas de ACL 2°-6° en primaria según Catalá et al. (2008) siguieron la forma de Thorndike – McCall con las que se leen textos (párrafos) o poesías con preguntas al final. Los ítems en las pruebas tienen respuestas de elección múltiple, para evitar la interferencia comprensión-expresión escrita, tienen cinco alternativas, cada una con la

finalidad de minimizar la intervención de adivinar en el momento de seleccionar el alumno la respuesta.

Las mismas autoras mencionan que la redacción de las preguntas y las alternativas fueron realizadas técnicamente correctas, para evitar dificultades a la evaluación de la comprensión lectora (Catalá et al., 2008). Los ítems se formularon con claridad de expresión, evitando adiciones falsas e inconexas, con brevedad de expresión, evitando construcciones gramaticales demasiado cargadas, hacen referencia a una sola idea central y se presentan de manera positiva.

Las preguntas tienen elementos (conceptos o palabras) que pueden despistar al estudiante; por consiguiente, se han subrayado las palabras claves. Las alternativas de respuesta de los ítems están relacionadas aceptable y gramaticalmente con la afirmación o presentación del problema. Se evita poner ciertas palabras que actúan como determinantes específicos: siempre y nunca.

Cuando en las afirmaciones correctas se incluyen palabras del texto que puedan facilitar la opción a los estudiantes, fue necesario repetirlas en las otras opciones para generar distracción en la selección. Para evitar que la alternativa correcta fuera colocada en un lugar repetitivo se ha situado al azar, en cada una de las cuatro o cinco opciones, a), b), c), d) y e). Respecto al orden de los textos existe coherencia para la comprensión del texto, van de menor a mayor dificultad para animar al estudiante y otros siguen la estructura del texto.

Catalá et al. (2008), propusieron el orden de los textos según la dificultad media de todas sus preguntas y se han dispuesto a una sucesión fácil-difícil, para motivar a los estudiantes a resolver todos los ítems alternándose la tipología de los textos en las pruebas. Las autoras han clasificado las preguntas de las pruebas en cuatro grupos: comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial o interpretativa y crítica o de juicio como se observa en la siguiente Tabla 5.

Tabla 5. Clasificación de los ítems en las pruebas pedagógicas ACL

Pruebas	Comprensión Literal	Reorganización	Comprensión Inferencial	Comprensión Crítica
<b>ACL-2</b>	1,3,11,12,15,17,23	8,9,10,20,21,22, 24	2,4,5,14,16,18	6,7,13,19
<b>ACL-3</b>	4,5,6,7,8,9,19,20,23	11,12,16,18, 25	1,3,10,14,15,17,22, 24	2,13,21
<b>ACL-4</b>	5,6,7,15,16,19, 22, 23,24	8,18,25,28	3,4,9,11,12,13,14, 17,20,21,26,27	1,2,10
<b>ACL-5</b>	8,9,23,24,26,28	1,6,15,16,17,18, 30,33	2,4,5,7,10,11,12, 13,14,20,22,27, 29, 32,34,35	3,19,21,25, 31
<b>ACL-6</b>	4,6, (11,12,13,14)*, 23,25,26,31,32	5,7,10,texto 6.4, 24,27,28,29,35	1,3,8,9,15,16,18,19, 20,30,33,34,36	2,17,21,22
*Las preguntas 11, 12, 13 y 14 de ACL-6, una vez reorganizado el texto, se convierten en literales, aunque ésta no es su función sino únicamente una manera de constatar que se ha hecho bien.				

Fuente: Catalá, et al. (2008, p. 50).

Para la investigación presente las pruebas originales ACL-2° a ACL-6° (Anexo 2-6) fueron adaptadas al contexto de los estudiantes mexicanos-chiapanechos, debido a la presencia de modismos y desconocimiento de algunas palabras o conceptos no usados en el lenguaje oral o escrito justificado con base en la prueba piloto realizada.

Las pruebas pedagógicas ACL fueron diseñadas en España por Catalá et al. (2008) aplicadas a estudiantes españoles a mediados del ciclo escolar. En México, fueron empleadas en el estado de Chiapas en una escuela primaria multigrado unitaria en el ciclo escolar 2019-2020 con estudiantes de 2 ° a 6 ° grado. A continuación, se detallan las pruebas empleadas por la investigadora en la evaluación de la comprensión lectora.

La prueba ACL-2 (Instrumento N° 2), aplicada en 2° “A” inicia con ACL-2E, tres preguntas y respuestas opcionales; es un ejemplo para responder de manera colectiva entre los participantes y la investigadora, dicho texto no tuvo adaptaciones debido a que en la prueba piloto los estudiantes no mostraron complicaciones. El subconjunto de la prueba se integra por ACL-2.1 a la ACL-2.7 con 7 textos, 24 preguntas en total y respuestas opcionales a), b), c) y d).

En la prueba ACL-2.1 se hicieron las siguientes adaptaciones:

Original	Adaptación
Una rana a la que le gustaba mucho hacer deporte decidió sacarse el carnet de la Piscina acicalada	Una rana a la que le gustaba mucho hacer deporte decidió tramitar la credencial para la alberca. arreglada
<<PATATA>>	<<PAPA>>
Respuesta de la pregunta 1: B) una foto de una piscina	Respuesta de la pregunta 1: b) Una foto de una alberca

Las preguntas 1, 2, 3, 4 y las otras respuestas se aplicaron en su forma original a los participantes de segundo grado.

La prueba ACL-2.2 tuvo dos cambios, el concepto “ladronzuelo” por ladrón y “huerto” se sustituyó por solar, los ítems y respuestas no fueron adaptados.



La prueba ACL-2.3 se empleó originalmente el texto, preguntas y respuestas en el mismo grado. A diferencia de la prueba ACL-2.4 donde se efectuaron los cambios siguientes:

Original	Adaptación
las perdices	los pájaros
Respuesta de la pregunta 12: C) las perdices	Respuesta de la pregunta 12: c) Los pájaros

Los ítems 11, 12, 13 y las otras respuestas se emplearon fielmente en los estudiantes de segundo grado.

La prueba ACL-2.5 tuvo las siguientes adaptaciones:

Original	Adaptación
Los trajeron de la China	Los trajeron de China
Zoo	Zoológico
Madrid	México
gafas	lentes
hacen travesuras mil	hacen mil travesuras
Pregunta 14: respuesta A) en Madrid	Pregunta 14: respuesta a) En México
Pregunta 16: respuesta D) perezosos	Pregunta 16: respuesta d) Flojos

Los ítems 14, 15, 16 y las otras respuestas se aplicaron en su forma original a los participantes de segundo grado.

En la prueba ACL-2.6 se realizaron los cambios siguientes:

Original	Adaptación
En la respuesta de la pregunta 18: A) al farmacéutico	En la respuesta de la pregunta 18: a) Al enfermero
D) al practicante	d) Al dentista

En los ítems 17, 18, 19, 20 y las otras respuestas no se realizaron cambios.

La prueba ACL- 2.7, ítems y respuestas opcionales no se hicieron cambios para su aplicación.

Las respuestas dadas por los estudiantes en ACL-2.1 a la ACL-2.7 fueron señaladas en la misma prueba con un valor de 24 puntos.

La prueba ACL-3 (Instrumento N° 3), aplicada en 3° grado grupo “A” presenta en primer momento el texto ACL-3E, con tres preguntas y respuestas opcionales, este es un ejemplo para la resolución de manera colectiva entre estudiantes e investigadora antes de la prueba. Las modificaciones en esta pre-prueba fueron:

Original	Adaptación
Charlando	platicando
“un”, “que le devora” y “de”	(se omitieron)
“primer”	en el
Barriga	Panza
En la primera pregunta ¿Por qué crees que dice <<me duele la barriga>>?	En la primera pregunta ¿Por qué crees que dice <<me duele la panza>>?
Primera pregunta la respuesta C) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga	Primera pregunta la respuesta c) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de panza
En la segunda pregunta, respuesta E) Al aperitivo	En la segunda pregunta, respuesta e) A un bocado
En la tercera pregunta ¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?	En la tercera pregunta ¿Qué crees que pudieron haber preparado?
Respuestas de la pregunta tres: A) Fresas al vino B) Bistec con patatas C) Pastel de chocolate D) Puré de verduras E) Flan con nata	Respuestas de la pregunta tres a) Fresas con miel b) Bistec con papas c) Pastel de chocolate d) Puré de verduras e) Flan

La pregunta 2 y las otras respuestas se emplearon originalmente en este grado escolar con los estudiantes.

El subconjunto de pruebas ACL-3.1 a la ACL-3.7, contiene 7 textos, 25 preguntas y respuestas opcionales a), b), c), d) y e). En la prueba ACL-3.1 las adaptaciones realizadas fueron:

Original	Adaptación
Ballet	Baile
Hace	Hay
rubita	Morena
antipática	Grosera
musita	Susurra
En la pregunta 1: Cuántos meses va Ana a clases de ballet?	En la pregunta 1: ¿Cuántos meses va Ana a clases de baile?
En la respuesta de la pregunta 2: A) Porque es rubita	En la respuesta de la pregunta 2: a) Porque es morena
En la pregunta 3:¿Qué significa <<musitar>>?	En la pregunta 3:¿Qué significa <<susurrar>>?

Los ítems 2, 4 y el resto de respuestas se aplicaron en su forma original en los estudiantes de tercer grado.

En la prueba ACL-3.2 se hicieron los siguientes cambios:

Original	Adaptación
Cesta	Canasta
Setas	Hongos
cogió	Hizo
“una”	(se omitió)
rabieta	berrinche
En la pregunta 5: ¿En qué orden encontraron más setas buenas?	En la pregunta 5: ¿En qué orden encontraron más hongos buenos?
En la pregunta 6: ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?	En la pregunta 6: ¿Por qué crees que Juanito hizo berrinche?
En las cinco respuestas del inciso A), B), D) y E), se sustituyó setas	En las cinco respuestas del inciso a), b), d) y e) se empleó la palabra hongos
En las respuestas de la pregunta 7: A) Porque se dedicó a coger hierbas B) Porque se dedicó a coger setas D) Porque puso setas malas en la cesta E) Porque quería presumir de tener muchas setas	En las respuestas de la pregunta 7: a) Porque se dedicó a recoger hierbas b) Porque se dedicó a recoger hongos d) Porque puso hongos malos en la canasta e) Porque quería presumir de tener muchos hongos

El ítem 7 y las demás respuestas opcionales se emplearon en su redacción original para su aplicación en este grado escolar.

La prueba ACL-3.3 se aplicó fielmente a los estudiantes chiapanecos, porque no tuvieron obstáculo para el reconocimiento de palabras en la prueba piloto. En ACL-3.4 los cambios realizados fueron:

Original	Adaptación
cromos	estampas
En la respuestas del inciso A) a la E) de la pregunta 13 se sustituyó cromos	En la respuestas del inciso a), b), c), d) y e) de la pregunta 13 se usó la palabra estampas
En la respuesta de la pregunta 14: En el inciso B) Para hacerle enfadar, porque no sabe contar	En la respuesta de la pregunta 14: En el inciso b) Para hacerlo enojar, porque no sabe contar

Los ítems 12, 13, 14 y las otras respuestas opcionales se usaron originalmente en los estudiantes de tercer grado.

En la prueba ACL-3.5, preguntas y respuestas se emplearon fielmente porque el contenido para los estudiantes en la prueba piloto resultó entendible. En la prueba ACL-3.6 las adaptaciones fueron:

Original	Adaptación
“una”	un
Merienda	antojito antes de la cena
“espléndida”	(se eliminó)
“ha”	(se omitió)
Madre	mamá
Llegado	llegó
Han	(se eliminó)
Contado	contaron
ha hecho	pareció
Ninguna	(se omitió)
En la pregunta 19: ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?	En la pregunta 19: ¿En qué orden se han comido las cosas de la cena?
En la respuesta de la pregunta 20, incisos B) Porque no tenían cena C) Porque no tenían merienda En la respuesta inciso E) Porque su madre les ha castigado	En la respuesta de la pregunta 20, incisos b) Porque no tenían antojitos antes de la cena c) Porque no tenían cena En la respuesta inciso e) Porque su madre los ha castigado
En la respuesta de la pregunta 21, respuesta E) No, porque puede dolernos la barriga	En la respuesta de la pregunta 21, respuesta e) No, porque puede dolernos la panza
En la pregunta 22 ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?	En la pregunta 22 ¿Por qué crees que a la mamá no le agrado?
Respuesta E) Porque habían merendado	Respuesta e) Porque habían cenado

Las preguntas 20, 21 y las otras respuestas opcionales de este apartado se emplearon fielmente en los participantes de tercer grado.

La prueba ACL-3.7 tuvo una adaptación mínima frente al desconocimiento de las palabras “una centella amarilla” sustituyéndolas por un rayo amarillo; los ítems y respuestas no tuvieron cambios. Cabe señalar, los estudiantes encerraron sus respuestas en la misma prueba ACL- 3.1 a la ACL- 3.7 del mismo documento, con un valor de 25 puntos.

La prueba ACL-4 (Instrumento N° 4), aplicada en 4° grado grupo “A”, se inicia con la pre-prueba ACL-4E con tres ítems y respuestas opcionales es un ejemplo previo de resolución para los estudiantes. En esta prueba se hicieron los siguientes cambios:

Original	Adaptación
Charlando	platicando
“un”, “que le devora” y “de”	(se omitieron)
“primer”	en el
barriga	panza
En la primera pregunta	En la primera pregunta
¿Por qué crees que dice <<me duele la barriga>>?	¿Por qué crees que dice <<me duele la panza>>?
Primera pregunta la respuesta	Primera pregunta la respuesta
C) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga	c) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de panza
En la segunda pregunta respuesta	En la segunda pregunta respuesta
E) Al aperitivo	e) A un bocado
En la tercera pregunta, ¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?	En la tercera pregunta, ¿Qué crees que pudieron haber preparado?
Respuestas de la pregunta tres:	Respuestas de la pregunta tres
A) Fresas al vino	a) Fresas con miel
B) Bistec con patatas	b) Bistec con papas
C) Pastel de chocolate	c) Pastel de chocolate
D) Puré de verduras	d) Puré de verduras
E) Flan con nata	e) Flan

La pregunta 2 y el resto de respuestas se emplearon originalmente para la aplicación de los estudiantes de cuarto grado.

El subconjunto de prueba ACL-4.1 a la ACL-4.8 dirigido a 4° “A” se integra por 8 textos, 28 ítems y respuestas opcionales a), b), c), d) y e).

En el texto ACL-4.1, algunas preguntas y respuestas a), b), c), d) y e) tuvieron algunas modificaciones:

Original	Adaptación
zapatillas deportivas	zapatos deportivos
unas	unos
Weber	Adidas
En la pregunta 1: ¿Crees que la razón que da Juan para escoger unas zapatillas es suficientemente buena?	En la pregunta 1: ¿Crees que la razón que da Juan para escoger unos zapatos deportivos es suficientemente buena?
Respuesta de la pregunta 1: A) Sí porque él quiere unas Weber	Respuesta de la pregunta 1: a) Sí porque él quiere unos Adidas
Respuesta de la pregunta 2: C) Porque se enfada con Juan D) porque no le gustan las zapatillas deportivas E) Porque no necesita zapatillas	Respuesta de la pregunta 2: c) Porque se enoja con Juan d) Porque no le gustan los zapatos deportivos e) porque no necesita zapatos deportivos
En la pregunta 4: ¿Qué quiere decir que le sientan muy bien las zapatillas?	En la pregunta 4: ¿Qué quiere decir que le sientan muy bien los zapatos deportivos?
Respuestas de la pregunta 4: A) Que le van a la medida aunque no son bonitas B) Que le van un poco grandes, pero no están mal D) Que son bonitas y le hacen daño en los pies E) Que son bonitas y le van a la medida	Respuestas de la pregunta 4: a) Que le quedan bien aunque no son bonitos b) Que le quedan un poco grandes, pero no están mal d) Que son bonitos y le hacen daño en los pies e) Que son bonitos y están a la medida

Los ítems 2, 3 y las demás respuestas se aplicaron fielmente en la prueba a los estudiantes de cuarto grado.

La prueba ACL-4.2 se empleó fielmente a excepción de la pregunta 8: ¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?, sustituyendo la palabra “recogería” por contendría.

En la prueba ACL-4.3 se realizó las siguientes adecuaciones:

Original	Adaptación
enfadarse	Enojarse
rabiar	enojar
sois	Son
aprendáis	aprendas
relacionaros	Relacionarte
Mujer	Niña
Sabe mal	da pena
“ningún”	(se omitió)
En la respuesta de la pregunta 10: c) No, porque no le hace ninguna gracia	En la respuesta de la pregunta 10: c) No, porque no le cae bien

Los ítems 9, 10, 11 y el resto de respuestas se aplicaron originalmente en los participantes de cuarto grado.

En la prueba ACL-4.4 se efectuó las siguientes adecuaciones:

Original	Adaptación
bombillas	Focos
blancas	Blancos
En la pregunta 12: ¿Cuántas bombillas necesitamos para cada estrella?	En la pregunta 12: ¿Cuántos focos necesitamos para cada estrella?
En la pregunta 13: ¿Cuántas bombillas rojas harán falta para adornar la calle de la Fuente?	En la pregunta 13: ¿Cuántos focos rojos harán falta para adornar la calle de la Fuente?
En la pregunta 14: ¿De qué color pondremos más bombillas para adornar las dos calles	En la pregunta 14: ¿De qué color pondremos más focos para adornar las dos calles

En las respuestas de las preguntas 12, 13 y 14 no se realizó adaptaciones.

La prueba ACL-4.5 se modificó en lo siguiente:

Original	Adaptación
inadvertidos	Desapercibidos
Respuesta de la pregunta 16: D) Camuflarse en la arena	Respuesta de la pregunta 16: d) Cambiar de apariencia en la arena

Las preguntas 15, 16, 17, 18; así como las otras respuestas, no tuvieron cambios.

La prueba ACL-4.6 tuvo mínimos cambios:

Original	Adaptación
puntillas	puntitas
En la pregunta 20: ¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?	En la pregunta 20: ¿Por qué crees que se acerca de puntitas a la cabeza de Juana?

Las preguntas 19 y 21 no se modificaron para su aplicación en los estudiantes de cuarto grado.

La prueba ACL-4.7, los ítems y respuestas fueron sustituidos del Río Ebro en España; a México el Río Grijalva situado en Chiapas.

En la prueba ACL-4.8 se realizaron los cambios detallados enseguida:

Original	Adaptación
hubo	se omitió)
cogido	atrapó
Quedóse	Quedándose
En la respuesta de la pregunta 26: A) Porque estaba muy enfadado	En la respuesta de la pregunta 26: a) Porque estaba muy enojado
En la respuesta de la pregunta 27: A) Que echó a volar E) Que marchó corriendo	En la respuesta de la pregunta 27: a) Que se fue volando e) Que se fue corriendo

Los ítems 26, 27, 28 y las demás respuestas opcionales permanecen en su forma original. La resolución de la prueba por los estudiantes se realizó en la hoja de respuestas anexada al final con un puntaje total de 28 aciertos.

La prueba ACL-5 (Instrumento N° 5), aplicada en 5° grado grupo "A" inicia con texto, tres preguntas y respuestas ACL-5E como pre-prueba. Este texto, ítems a excepción de una palabra en la respuesta B) Coger el tesoro del gigante se sustituyó por b) Agarrar el tesoro del gigante.



La prueba ACL-5 contiene 10 textos, un total de 35 preguntas y sus respuestas adecuadas al contexto escolar y cotidiano de los estudiantes.

En la prueba ACL-5.1 se modificó lo siguiente:

Original	Adaptación
Magdalenas	biscochos
Chicle	fresas
echaron	comenzaron
Respuesta de la pregunta 1: B) Magdalenas para perros	Respuesta de la pregunta 1: b) biscochos para perros
Respuesta de la pregunta 2: B) Que no quiere que su hermano pruebe las magdalenas	Respuesta de la pregunta 2: b) Que no quiere que su hermano pruebe los biscochos
Las últimas palabras del cuestionamiento 3: Magdalenas de chicle	Las últimas palabras del cuestionamiento 3: biscochos de fresa

Los ítems 1, 2 y las respuestas opcionales se aplicaron fielmente con los participantes de quinto grado.

En el texto ACL-5.2 fue mínima la adaptación, se omitió “el” y se reemplazó el término “camuflaje” por cambiar de apariencia ante el desconocimiento de la palabra por los estudiantes de quinto grado.

El texto ACL-5.3 se aplicó en hojas diferentes denominándose ACL-5.3a y ACL-5.3b. Los cambios fueron los siguientes:

Original	Adaptación
Princesa	Se le agregó la palabra CINE PRINCESA en mayúsculas
6,25 euros	\$62.5°°
Espectador	Público
4,5 euros	\$45°°
Vísperas de festivos	Se omitió vísperas de festivos
6,5 euros	\$65°°
Salto mortal:	Salto mortal
(VO)	Se omitió (VO)
Sesiones	Funciones
16,45;18,30 y 20,15	16:45, 18:30 y 20:15
Sesión	Función
11,30	11:30
Frankenstein. Sesión de noche a las 22,15.	Frankenstein. Función de noche a las 22:15.
Viaje al infinito viernes, sábados y vísperas de festivo y sesión de madrugada a las 0:30.	Viaje al infinito. Viernes, sábado y festivo y función de madrugada 0:30.
COMEDIA 6,25 euros. Miércoles no festivos día del espectador, 5 euros.	COMEDIA \$62.5°°. Miércoles no festivos día del público, \$45°°.
La calle oscura. Sesiones: 16,30; 18,30 y 22,30	La calle oscura. Funciones: 16:30, 18:30 y 22:30.
Tívoli	Se le agregó la palabra cine, como CINE TÍVOLI
3,5 euros	\$35°°
4 euros	\$40°°
El hombre feliz. Sesiones: 16; 19,20 y 20,20	El hombre feliz. Funciones: 16:00, 19:20 y 20:20
Huracán. Sesiones: 17,35 y 20,55	Huracán. Funciones: 17:35 y 20:55
VICTORIA. Laborables 5,5 euros.	VICTORIA Laborables \$55°°.
Sábados y festivos 6 euros.	Sábados y festivos \$66°°.
Miércoles no festivo, día del espectador, 5 euros.	Miércoles no festivo, día del público, \$55°°.
La noche crítica. Sesiones: 16,30; 18,25; 20,20; y 22,15.	La noche crítica. Funciones: 16:30, 18:25, 20:20 y 22:15.
Carlos III	Se le agregó la palabra Cine, como CINE CARLOS III
(4 salas) 6,25 euros.	(4 salas) \$62.5°°.
Miércoles no festivo, día del espectador, 4 euros	Miércoles no festivo, día del público, \$44°°
Sala 1. Yo y mis amigos.	Sala 1. Yo y mis amigos.
Sesiones: 16,30; 18,35; 20,40 y 22,45.	Funciones: 16:30; 18:35; 20:40 y 22:45.
Sala 2. Frankenstein.	Sala 2. Frankenstein.
Sesiones: 16,30; 18,35; 20,40 y 22, 45.	Funciones: 16:30; 18:35; 20:40 y 22:45
Sala 2. Frankenstein.	Sala 2. Frankenstein.
Sesiones: 16,45; 19,30 y 22,30.	Funciones: 16:45, 19:30 y 22:30.
Sala 3. El cuento de nunca acabar.	Sala 3. El cuento de nunca acabar.
Sesiones: 16,30; 18,35; 20,40 y 22; 45.	Funciones: 16:30; 18:35; 20:40 y 22:45.
Sala 4. Siempre es fiesta.	Sala 4. Siempre es fiesta.
Sesiones: 16,40; 18,40; 20,40 y 22,40.	Funciones: 16:40; 18:40; 20:40 y 22:40.

Los ítems 7, 8, 9, 10 y el resto de respuestas se presentaron en ACL-5.3b, las cuales no tuvieron cambios.

La prueba ACL- 5.4 tuvo las siguientes adecuaciones:

Original	Adaptación
perra perdida	perrita asustada
un	la
pueblecito como Viñuela	comunidad Paraíso 2da Sección
de sus chimeneas	en las cocinas
del valle	de los pájaros
Del	de la
Roble	iglesia
arrellenada en un zarzal	sobre el monte
unas zarzas	el
Perra	perrita
Le	lo
de campo	de la comunidad
a un palmo	lejos
Cogió	agarró
Pregunta 11: ¿Por qué pensó la perra que no se había equivocado?	Pregunta 11: ¿Por qué pensó la perrita que no se había equivocado?
Respuesta B) Porque era un lugar bastante inhóspito	Respuesta b) Porque era un lugar desconocido
Respuesta de la pregunta 12: B) Coger los cachorros y venderlos	Respuesta de la pregunta 12: b) Agarrar los cachorros y venderlos
Respuesta de la pregunta 13: D) De atolondramiento por el hallazgo	Respuesta de la pregunta 13: D) De confusión por el hallazgo

Las preguntas 12, 13, 14 y las otras respuestas opcionales se aplicaron en su forma original a los estudiantes de quinto grado.

La prueba ACL-5.5 debido a los resultados de la prueba piloto el grado escolar no tuvo dificultades para la resolución de esta prueba.

En la prueba ACL-5.6 los cambios fueron:

Original	Adaptación
abrumado	agobiado
enigma insoluble	acertijo complicado
coger	Cortar
zurrón	Morral
Pregunta 20: ¿Qué quiere decir un <<enigma insoluble>>?	Pregunta 20: ¿Qué quiere decir un <<acertijo complicado >>?
En la respuesta de la pregunta 22: A) Que los higos le darán un buen dolor de barriga	En la respuesta de la pregunta 22: A) Que los higos le darán un buen dolor de panza

Los ítems 19, 21 y 22; así como otras respuestas opcionales no tuvieron modificaciones.

La prueba ACL-5.7 se empleó originalmente ante los resultados de la prueba piloto que descartaron alguna dificultad. En la prueba ACL-5.8 ante el desconocimiento de algunas palabras por los estudiantes, se hicieron los cambios siguientes:

Original	Adaptación
abrumado	agobiado
enigma insoluble	acertijo complicado
Coger	Cortar
zurrón	Morral
Pregunta 20: ¿Qué quiere decir un <<enigma insoluble>>?	Pregunta 20: ¿Qué quiere decir un <<acertijo complicado >>?
En la respuesta de la pregunta 22: A) Que los higos le darán un buen dolor de barriga	En la respuesta de la pregunta 22: A) Que los higos le darán un buen dolor de panza
marismas	pantanos
Aparcamiento	Estacionamiento
Pregunta 26: Si empezamos el itinerario por el aparcamiento de la entrada, ¿qué encontraremos antes?	Pregunta 26: Si empezamos el trayecto por el estacionamiento de la entrada, ¿qué encontraremos antes?
Respuesta de la pregunta 26: D) El aparcamiento de las dunas E) Las marismas	Respuesta de la pregunta 26: D) El estacionamiento de las dunas E) Los pantanos
Pregunta 27: Vamos a pie siguiendo el itinerario indicado. Si empezamos la excursión a las once de la mañana y queremos comer hacia la una y media, podremos hacerlo cerca de:	Pregunta 27: Vamos a pie siguiendo el trayecto indicado. Si empezamos la excursión a las once de la mañana y queremos comer a la una y media, podremos hacerlo cerca de:
Pregunta 28: El autocar nos viene a recoger después de comer al aparcamiento de las dunas, ¿qué parte del itinerario no habremos podido visitar?	Pregunta 28: El autocar nos viene a recoger después de comer al estacionamiento de las dunas, ¿qué parte del trayecto no habremos podido visitar?
A) Las marismas	A) Los pantanos

Esta prueba fue presentada en dos apartados denominados ACL-5.8a y ACL-5.8b, la pregunta 29 y las otras respuestas no fue necesario adaptarlas gracias al entendimiento de los estudiantes del quinto grado.

En la prueba ACL-5.9 y ACL-5.10 no se efectuaron modificaciones, además para la resolución de esta prueba los estudiantes usaron una hoja de respuestas anexa al final del mismo documento y el puntaje total de dicha prueba es de 35 aciertos.

La prueba ACL-6 (Instrumento N° 6), aplicada en 6° grado grupo “A” contiene 10 textos, un total de 36 preguntas y respuestas opcionales de a), b), c), d) y e). El texto ACL-6E con tres preguntas es un ejemplo colectivo para realizarlo con los participantes como pre-prueba, dicho apartado no tuvo ninguna adaptación.

En la prueba ACL-6.1 se efectuaron las siguientes modificaciones:

Original	Adaptación
¡traednos!	traernos
Podéis	Puedes
En la respuesta de la pregunta 1: A) Coge la comida y se marcha corriendo	En la respuesta de la pregunta 1: a) agarra la comida y se marcha corriendo

Los ítems 1, 2, 3, 4 y el resto de respuestas opcionales se usaron fielmente.

La prueba ACL-6.2 y ACL-6.3, se aplicaron de manera original a los estudiantes de sexto grado.

En la prueba ACL-6. 4 los cambios realizados fueron:

Original	Adaptación
-cogiendo un trozo de cada	-eligiendo lo escrito de cada
columna-	columna-
cogido	agarrado
furgoneta	auto
cogimos	agarramos
En la pregunta 13: ¿Quién y cuándo coge la bici?	En la pregunta 13: ¿Quién y cuándo agarra la bici?
En la pregunta 14: ¿Para qué cogen el coche?	En la pregunta 14: ¿Para qué manejan el coche?

Los ítems 11, 12 y las respuestas opcionales se emplearon en su forma original.

La prueba ACL-6.5 se aplicó de manera original a los estudiantes de sexto grado. En la prueba ACL-6.6 los cambios realizados fueron:

Original	Adaptación
Una dama de Bagdad	Una dama rica
ira	Furia
rabia	coraje
En la respuesta de la pregunta 20: D) Que la dama sacara su rabia	En la respuesta de la pregunta 20: D) Que la dama sacara su coraje

Los ítems 19, 20, 21 y 22 y el resto de las respuestas opcionales no tuvieron modificaciones para su aplicación con los estudiantes de sexto grado.

En la prueba ACL-6.7a y ACL-6.7b las adecuaciones fueron las siguientes:

Original	Adaptación
cogeremos	Abordaremos
una buena paella	(se eliminó)
El signo de coma(,)	Se sustituyó por punto (.)
En la pregunta 27: Como hemos encargado la paella...	En la pregunta 27: Como hemos encargado la comida...

Los ítems 23, 24, 25, 26 y las otras respuestas opcionales se usaron en su forma fiel para la aplicación con los participantes de sexto grado.

En la prueba ACL-6.8 no se realizaron adaptaciones ante los resultados de la prueba piloto en cuanto a vocabulario por los estudiantes de sexto grado. La prueba ACL-6.9 se realizó las siguientes adaptaciones:

Original	Adaptación
Paella	Sopa
Pregunta 31: Papá quiere aparcar sin problemas y cenar al aire libre, ahora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferiría?	Pregunta 31: Papá quiere estacionarse sin problemas y cenar al aire libre, ahora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferiría?

La prueba ACL-6.9 se presentó en dos apartados; es decir, ACL-6.9a para el texto y ACL- 6.9b para las preguntas que excepción de la 31 las otras dos y demás respuestas no se hicieron adecuaciones.

En la prueba ACL-6.10 se hicieron los siguientes cambios:

Original	Adaptación
sabeís	sabes
coala	koala

Los ítems 34, 35, 36 y sus respuestas opcionales no fue necesario hacerles adecuaciones, aplicándolas en la forma original a los estudiantes de sexto. La resolución de la prueba por los estudiantes se realizó en la hoja de respuestas anexada al final y el puntaje total de 36 aciertos.

Al final de cada prueba ACL-2 a la ACL-6 se agregó una tabla con tres elementos, el decatipo (1-2, 3, 4, 5-6, 7-8, 9, 10) se refiere al rango de puntuación en la prueba, de ahí se derivan las interpretaciones sobre el nivel comprensión lectora por estudiante y el espacio de observaciones dio pauta a las observaciones de la investigadora durante la aplicación de la prueba a los estudiantes de 2° a 6° grado.

Para la determinación e interpretación de resultados en las pruebas ACL-2 a la ACL-6 aplicadas a los estudiantes de 2° a 6° grado, la investigadora reviso la siguiente tabla 6.

Tabla 6. Transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones derivaciones de clase.

DECATIPO	ACL-2	ACL-3	ACL-4	ACL-5	ACL-6	DECATIPO
2	5-6	5-7	7-9	8-10	9-10	2
3	7-9	8-9	10-12	11-13	11-13	3
4	10-11	10-12	13-14	14-16	14-16	4
5	12-14	13-14	15-17	17-19	17-19	5
6	15-17	15-16	18-20	20-22	20-21	6
7	18-19	17-19	21-22	23-25	22-24	7
8	20-21	20-21	23-25	26-28	25-27	8
9	22-23	22-24	26-27	29-31	28-30	9
10	24	25	28	32-35	31-36	10
DECATIPO	INTERPRETACIÓN					
1-2	Nivel muy bajo					
3	Nivel bajo					
4	Nivel moderadamente bajo					
5-6	Nivel dentro de la normalidad					
7-8	Nivel moderadamente alto					
9	Nivel alto					
10	Nivel muy alto					

Fuente: Catalá et al. (2008, p.72).

La tabla 6, hace referencia a la puntuación directa por prueba de donde se genera la interpretación de la investigadora sobre la comprensión lectora, no debe confundirse o comparar el rango de las puntuaciones entre las pruebas, porque cada una tiene diferentes números de preguntas, pero una de las razones mayores es que son pruebas pedagógicas dirigidas a estudiantes de primaria de 2° a 6° con base en la edad y desarrollo cognitivo.



El séptimo instrumento elaborado por la investigadora, director y asesores del estudio, denominado Estrategias Cognitivas Lectoras y Metacognitivas para la Comprensión Lectora en Estudiantes de 2° a 6° Grado (instrumento 7). Se presenta con el nombre de la institución UNACH de donde procede la investigadora y el director del estudio. El formato contiene la categoría inicial de datos generales (escuela primaria, identificación del Ao1 (niño1), Aa2 (niña2) y así sucesivamente todos los estudiantes, grado y grupo, lugar de aplicación y fecha de aplicación, cuyo objetivo es recabar datos de los participantes y del contexto escolar.

El instrumento consta de 52 preguntas, la primera categoría denominada antes de la lectura con 11 ítems (1-11) hacen referencia a las acciones del educando o lector antes de la actividad lectora. El propósito de este apartado fue identificar el conocimiento y uso de las estrategias cognitivas en la lectura y metacognitivas para la comprensión; así como el gusto e interés por la lectura en los estudiantes antes del proceso lector.

El segundo apartado, titulado durante la lectura con 24 preguntas (12-36) referidas a las acciones del lector durante la tarea lectora. El propósito de este conjunto de preguntas fue identificar si los estudiantes conocen y aplican estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas en el aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes en diversos textos durante la lectura.

El tercer apartado, denominado después de la lectura con 8 ítems (37-52), con referencia a las acciones del estudiante después de la lectura. Con el propósito de identificar el conocimiento y uso de los estudiantes sobre estrategias cognitivas lectoras

y metacognitivas para la comprensión lectora; así como la autorregulación de los procesos o acciones realizadas antes, durante y después de la lectura. Todas las respuestas son de opción múltiple o escala de Likert A) Nunca, B) Algunas veces, C) Casi siempre y D) Siempre; al final del instrumento se lee: ¡Gracias por tus respuestas!.

El octavo instrumento elaborado por la investigadora, director y asesores del estudio denominado Enseñanza Docente de Estrategias Cognitivas Lectoras y Metacognitivas para la Comprensión Lectora en Estudiantes de 2° a 6° Grado (instrumento N° 8). Se presenta con el nombre de la institución UNACH de donde procede la investigadora y el director del estudio.

El formato de presentación contiene la categoría inicial de datos generales (escuela primaria, nombre completo del docente (designado en el informe de la investigación como docente 1), función, lugar de aplicación y fecha de aplicación) cuyo objetivo es recabar datos del docente y del contexto escolar. El instrumento permite la indagación de la motivación lectora que ha realizado la docente en los estudiantes, formas de lectura empleada, la organización lectora usada, si existe mediación docente o no y especialmente la enseñanza de estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas para la comprensión.

El instrumento no cuenta con instrucciones; pero la entrevistadora procedió a dar instrucciones a la entrevistada. Además, las preguntas cerradas tuvieron respuestas opcionales (A) Nunca, B) Algunas veces, C) Casi siempre y D) Siempre) y los ítems con respuestas abiertas el entrevistador tomó nota de las respuestas dadas por la docente.

El instrumento consta de 22 preguntas con 5 apartados, el primero titulado motivación lectora con los ítems 1, 2, 3 y 4, el segundo denominado formas de lectura correspondiente a las preguntas 5, 6, 7 y 8, la organización lectora tercer apartado con cuatro preguntas 9, 10, 11 y 12, el cuarto apartado titulado estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas para la comprensión con los ítems 13, 14, 15, 16 y 17; y el último denominado mediación docente con las preguntas 19, 20, 21 y 22. Cada apartado con el objetivo de indagar cómo es el proceso de enseñanza por la docente referente a la lectocomprensión siendo una habilidad intelectual para el aprendizaje entre los CFA en nivel primaria de organización multigrado unitaria.

Finalmente, en el postest la batería pedagógica ACL 2°-6° no se logró aplicar para conocer el impacto del programa de intervención psicopedagógico debido a la pandemia de Covid -19 iniciada la suspensión de clases el 23 de marzo 2020.

### **3.9 Procedimiento**

Al inicio de la investigación, la docente expresó a la investigadora sobre la existencia de problemas en la lectura. Se dio inicio a la recolección de datos, empleando la observación directa en actividades exclusivamente lectoras registrando actitudes y comportamientos en la lectura voz baja, alta y oral (comprensión auditiva) con el instrumento denominado Pauta de Observación.

Entendiendo la lectura como objeto de conocimiento y no limitándose a una herramienta de aprendizaje, la investigadora hizo revisión de literatura en documentos, libros e investigaciones y búsqueda de pruebas valorativas sobre la lectocomprensión.

De esta manera, eligió el conjunto de cinco pruebas pedagógicas propuestas por Catalá et al. (2008) denominadas Evaluación de la Comprensión Lectora, Pruebas ACL (2°-6° grado nivel primaria) destinadas a la evaluación de la comprensión lectora literal, reorganizativa, inferencial y crítica en una escuela primaria multigrado unitaria.

Antes de la aplicación del conjunto de pruebas pedagógicas, fue necesario realizar prueba piloto para contextualizar palabras y términos empleados en textos, preguntas y respuestas de las pruebas; en algunos casos cambiaron en su totalidad porque estaban alejados de la realidad de los estudiantes mexicanos en grados iniciales e intermedios.

En otros casos se omitieron, modificaron o sustituyeron por sinónimos palabras o términos que no alteran el sentido del texto, preguntas y respuestas; en grados avanzados como sexto grado la mayoría de textos, preguntas y respuestas se mantuvieron fielmente porque las autoras de las pruebas neutralizan el conocimiento previo en los estudiantes ante la diversidad de textos y porque en la prueba piloto no demostraron complicaciones para comprender los conceptos, dejando los textos originales.

Enseguida la investigadora determinó la aplicación de las cinco pruebas a cada grupo de 2° a 6° grado. Cabe señalar, los estudiantes de 1° grado no fueron evaluados porque aún se encuentran aprendiendo a leer y a escribir, de esto Catalá et al. (2008) consideran la prueba ACL-1 solamente se aplica cuando los estudiantes descodifican la lectura.

En la investigación fue necesario cuestionar sobre el conocimiento y uso de estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas en la comprensión lectora a los estudiantes. El cuestionario elaborado por la investigadora, director y asesores se denominó Estrategias Cognitivas Lectoras y Metacognitivas para la Comprensión Lectora en estudiantes de 2° a 6° Grado.

De igual manera, se consideró relevante entrevistar a la docente para conocer las estrategias utilizadas para la enseñanza de estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas para la comprensión lectora. Se elaboró el guion de preguntas para la entrevista titulado Enseñanza Docente de Estrategias Cognitivas Lectoras y Metacognitivas para la Comprensión Lectora en Estudiantes de 2° a 6°, correspondiente a la técnica entrevista cuantitativa.

Antes, durante y después de la investigación educativa, la investigadora tuvo la necesidad de realizar lecturas sobre el tema y revisión del trabajo de inicio a fin. La aplicación de todos los instrumentos permitió obtener el diagnóstico inicial general y específico 2° a 6° grado generando la identificación del problema con amplia perspectiva de la lectura y su comprensión.

A su vez se redactó la justificación del por qué y para qué atender el problema identificado en el ámbito lector, se formularon preguntas de investigación, se elaboró una hipótesis, se identificaron las variables (independientes y dependientes) y se determinó el diseño de la investigación con la metodología y método.

De igual manera, como parte del procedimiento se eligió la población de 2° a 6° grado como participantes en el diagnóstico general, estos grupos estaban organizados por la escuela primaria multigrado unitaria, enseguida se realizó el análisis de datos y elaboración de las conclusiones o resultados de la investigación.

#### 4. Resultados

A continuación se detallan los resultados de la investigación en el ámbito lector, los cuales hacen referencia a las actitudes lectoras, comportamientos en las formas de lectura en voz baja, alta y oral (comprensión auditiva), nivel de comprensión lectora y conocimiento y uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectocomprensión en los estudiantes de 2° a 6° grado.

En la siguiente gráfica No. 1, se observa el número de participantes de ambos géneros involucrados en la investigación.

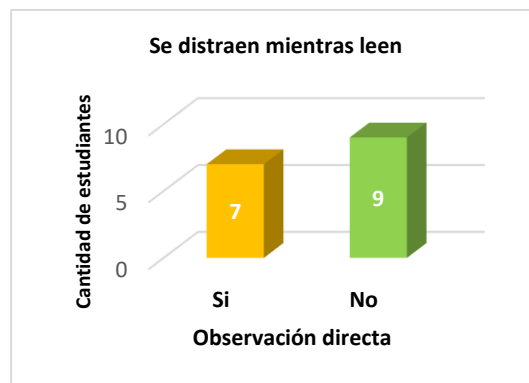
Gráfica No.1. Género de Estudiantes de 2° a 6° grado grupo “A”



La gráfica 1, muestra 100% de estudiantes (F=16) donde predomina el 56.2% de hombres (F=9) y 43.7% mujeres (F=7) son minoría.

La población participante se organiza por grados escolares de 2° a 6° grado debido a que el contexto escolar corresponde a escuela primaria multigrado unitaria; sin contemplar el 1° porque Catalá et al. (2008) consideran es imposible evaluar la lectura y su comprensión en estudiantes que concentran sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades para la descodificación lectora.

Gráfica No. 2. Actitud Lectora en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo “A”



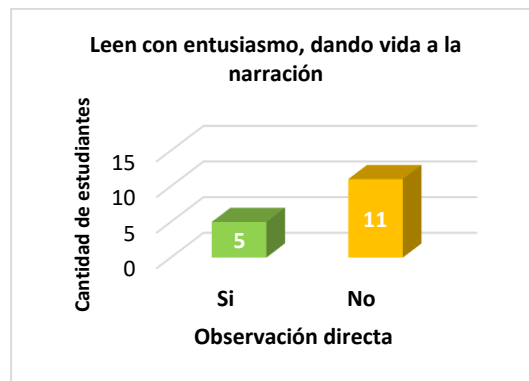
En la gráfica 2, se percibe a 56.2% de estudiantes que no se distraen mientras leen, representan un poco más de la mitad (F=9) de la población participante y 43.7% (F=7), minoría de participantes se distraen mientras leen. Coinciden Catalá et al. (2008), Solé (2010) y Calero (2011) al mencionar la lectura para los estudiantes debe ser interesante para lograr su atención; además de tener claro el propósito de lectura que les guiará de inicio a fin, evitando distracciones en el proceso lector estratégico.

Gráfica No. 3. Actitud Lectora en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 3, se interpreta el 50% de estudiantes (F=8) muestran seguridad cuando leen en voz alta, a excepción de la otra mitad 50% (F=8). En la opinión de Catalá et al. (2008) la seguridad del lector se altera cuando existe poca fluidez donde los errores son visuales y no de concepto en esta forma de lectura.

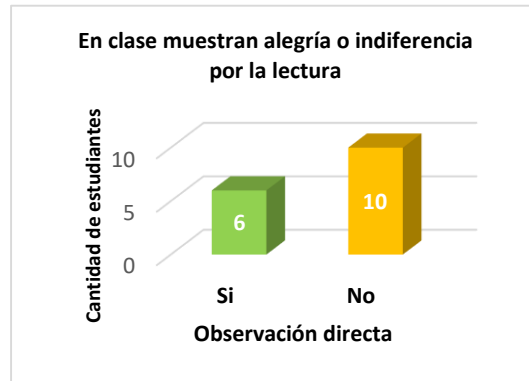
Gráfica No. 4. Actitud Lectora en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 4, se observa el 31.2% de educandos (F=5) leen con entusiasmo dando vida a la narración a diferencia de 68.7% participantes (F=11) no lo demuestran, según Catalá et al. (2008) la actitud emocional en el proceso lector permite a los lectores asimilar la información y hacer uso creativo del contenido del texto.

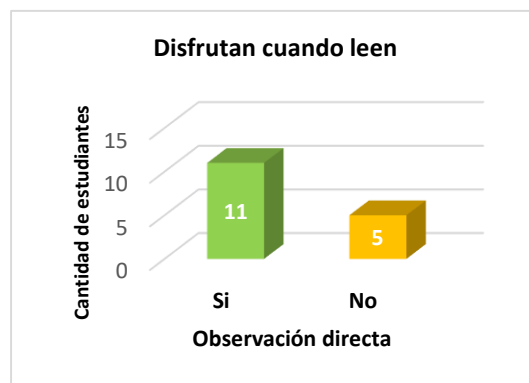


Gráfica No. 5. Actitud Lectora en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo "A"



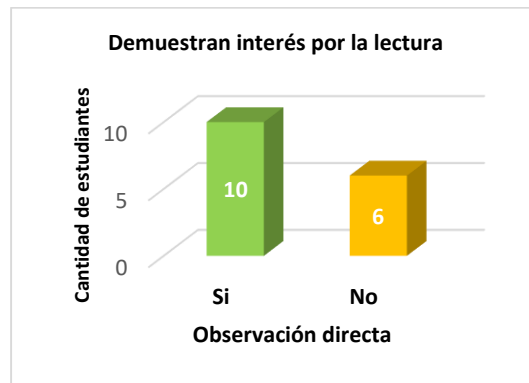
En la gráfica 5, se muestra a 37.5% (F=6) de estudiantes manifiestan alegría por la lectura y 62.5% (F=10) de educandos demostraron indiferencia. Para Calero (2011) el docente es el responsable de animar al lector en el proceso de lectura logrando el interés con su acompañamiento emocional.

Gráfica No. 6. Actitud Lectora en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo "A"



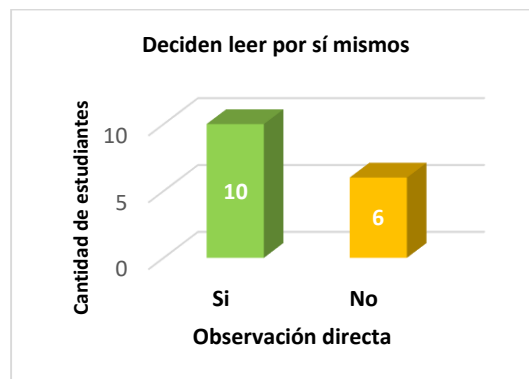
En la gráfica 6, se percibe el 68.7% de estudiantes (F=11) disfrutan cuando leen y solo 31.2% (F=5) de participantes no. Calero (2011) expresa el interés por la lectura no es algo estático, no siempre el lector se sentirá motivado para leer; la motivación intrínseca del propio estudiante debe ser constante y permanente en todas las formas de lectura, pero el docente debe atenderla.

Gráfica No. 7. Actitud Lectora en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo “A”



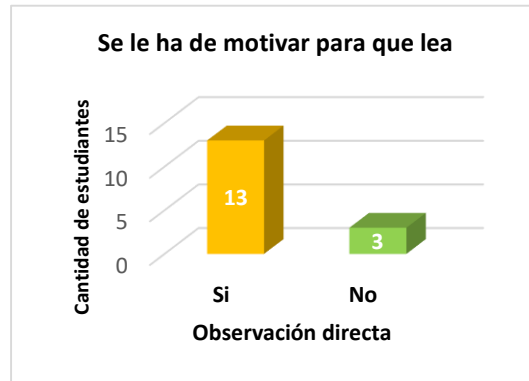
En la gráfica 7, se puntualiza a la mayoría de estudiantes 62.5% (F=10) demuestran interés por la lectura y en el 37.5% de educandos (F=6) sucede lo contrario; de esto Calero (2011) comenta el docente debe ejercer un modelaje de los comportamientos lectores, mostrar el uso de estrategias en la práctica lectora y el placer de leer a sus estudiantes.

Gráfica No. 8. Actitud Lectora en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo “A”



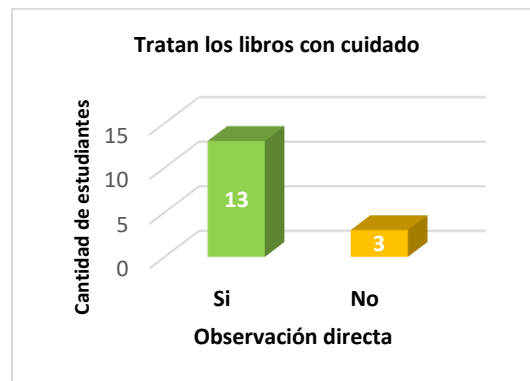
En la gráfica 8, se observa a 62.5% de estudiantes (F=10) deciden leer por sí mismos a diferencia de la minoría de educandos (F=6) 37.5% a quienes, el docente les solicita leer en clase; respecto a esto Calero (2011) piensan es el maestro/a quien debe despertar el interés lector o hábito lector, por ejemplo proporcionado un espacio para la lectura.

Gráfica No. 9. Actitud Lectora en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo "A"



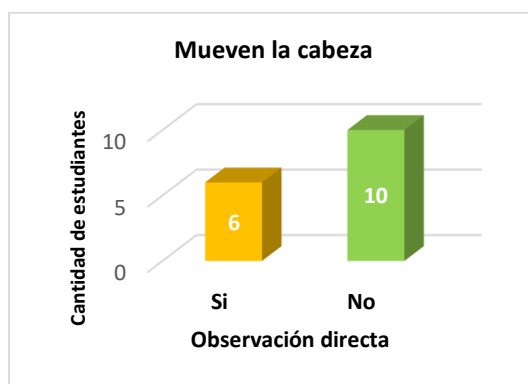
En la gráfica 9, se muestra el 81.2% de estudiantes (F=13) se les ha de motivar para que lean y solo 18.7% (F=3) está motivado para leer. La motivación lectora debe atenderse antes, durante y después de la lectura según Catalá et al. (2008), Calero (2011) y Solé (2010) porque no es un sentir estático en los estudiantes.

Gráfica No. 10. Actitud Lectora en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo "A"



En la gráfica 10, se percibe a 81.2% (F=13) de educandos cuidadosos con los libros y solo 18.7% (F=3) participantes no cuidan los libros. Sostiene Calero (2011) la toma de consciencia en los estudiantes desde la organización y mantenimiento del espacio lector se relaciona con el cuidado de los libros por parte de los mismos.

Gráfica No. 11. Lectura en voz baja 2° a 6° grado grupo “A”



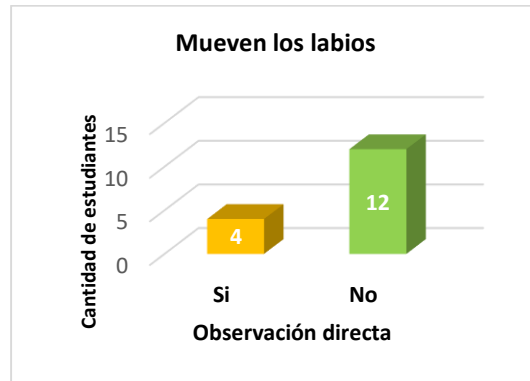
En la gráfica 11, se observa es minoría 37.5% de estudiantes ( $F=6$ ) mueven la cabeza cuando leen en voz baja frente a 62.5% mayoría de educandos ( $F=10$ ) no realizan este comportamiento. De acuerdo con Catalá et al. (2008) en los grados iniciales, es aceptable muevan la cabeza porque algunos estudiantes aún están dominando habilidades de descodificación, pero no en grupos escolares intermedios y avanzados.

Gráfica No. 12. Lectura en voz baja 2° a 6° grado grupo “A”



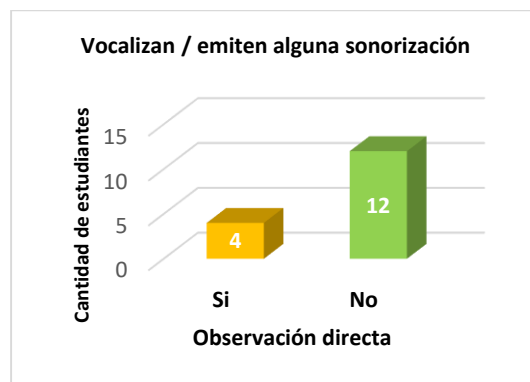
En la gráfica 12, se muestra al 37.5% ( $F=6$ ) de estudiantes señalan con el dedo cuando leen en voz baja a diferencia de la mayoría 62.5% ( $f=10$ ) no lo hacen. Según Catalá et al. (2008) los estudiantes se distraen en la lectura porque parte de su concentración está en el seguimiento con el dedo sobre el texto, este comportamiento es aceptable solamente en grados iniciales no en intermedios ni avanzados.

Gráfica No. 13. Lectura en voz baja 2° a 6° grado grupo "A"



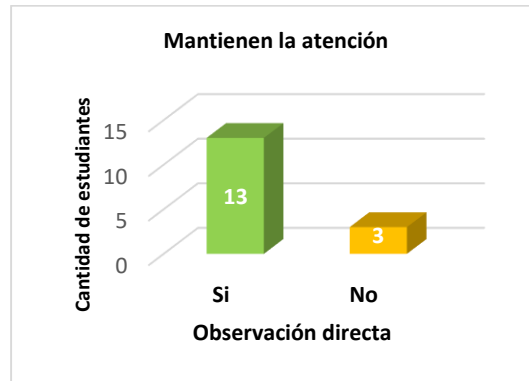
En la gráfica 13, se percibe el 25% de estudiantes (F=4) mueven los labios en la lectura en voz baja y 75% (F=12) no lo hacen. Considera Catalá et al. (2008) los estudiantes que mueven los labios en esta forma de lectura se distraen.

Gráfica No. 14. Lectura en voz baja 2° a 6° grado grupo "A"



En la gráfica 14, se interpreta la minoría 25% de estudiantes (F=4) vocalizan / emiten alguna sonorización en la lectura en voz baja a diferencia de la mayoría 75% de participantes (F=12) que no lo realizan, este alto porcentaje indica los estudiantes tienen habilidad lectora para evitar este comportamiento según Catalá et al. (2008).

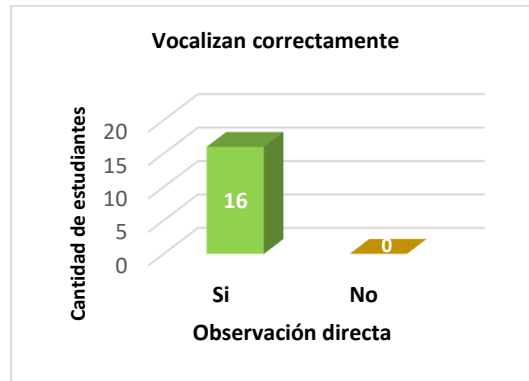
Gráfica No. 15. Lectura en voz baja 2° a 6° grado grupo "A"



En la gráfica 15, se observa 81.2% de estudiantes (F=13) mantienen la atención en la lectura en voz baja, estos resultados confirman con base a Catalá et al. (2008) la atención es una habilidad básica en todas las formas de lectura, además de otras actividades lectoras. Solamente es el 18.7% de educandos (F=3) no logran mantener la atención en la actividad lectora.

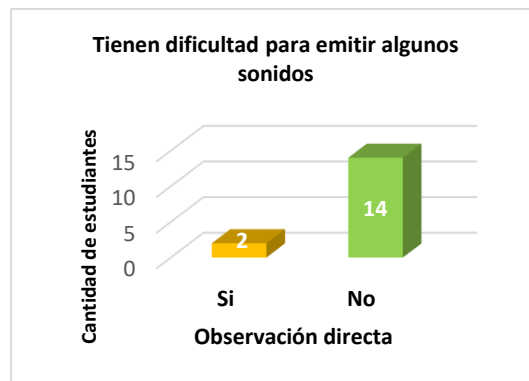
Los comportamientos en los estudiantes de 2° a 6° grado en la lectura en voz alta se reportan en las gráficas siguientes.

Gráfica No. 16. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



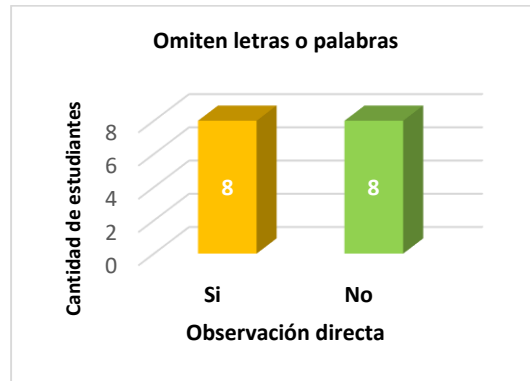
En la gráfica 16, se muestra el 100% de estudiantes de 2° a 6° grado de la escuela multigrado unitaria (F=16) vocalizan correctamente cuando leen en voz alta, Catalá et al. (2008) consideran la vocalización correcta es una habilidad lectora que facilitan el proceso lector y comprensión.

Gráfica No. 17. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



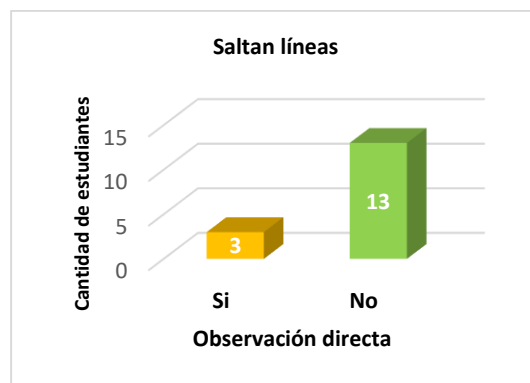
En la gráfica 17, se percibe es una minoría 12.5% (F=2) de estudiantes con dificultad para emitir algunos sonidos en la lectura en voz alta frente a la mayoría 87.5% (F=14) quienes logran evitar esta dificultad encaminando a la finalidad de la lectura o captación de significado (Catalá et al. 2008).

Gráfica No. 18. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 18, se interpreta el 50% de estudiantes (F=8) omiten letras o palabras cuando leen en voz alta, a diferencia de la otra mitad de educandos que logran evitarlo, de acuerdo con Catalá et al. (2008) se entiende como una debilidad en la mecánica lectora para la lectura en voz alta.

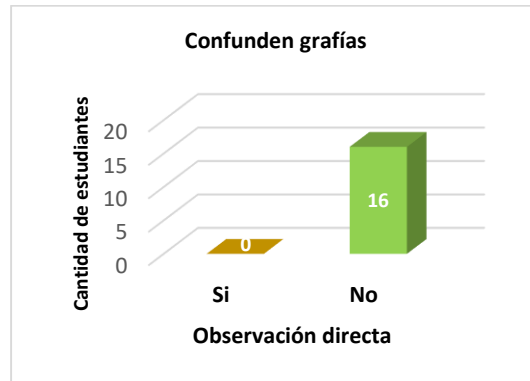
Gráfica No. 19. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 19, se observa a la mayoría 81.2% de educandos (F=13) no saltan líneas en la lectura en voz alta; tan solo 18.7% de estudiantes (F=3) demuestran este comportamiento en la forma de lectura. Respecto a esto, Solé (2010) menciona los estudiantes deben leer en voz alta cuando han practicado su lectura para mantener la seguridad lectora antes, durante y después de la lectura.

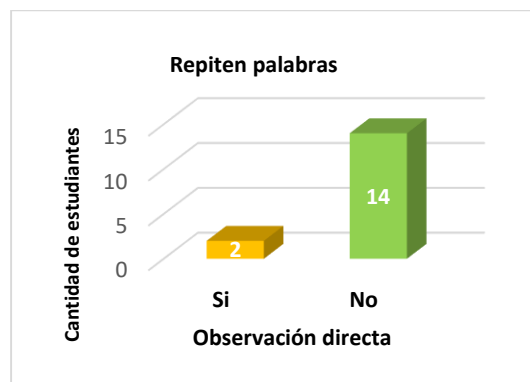


Gráfica No. 20. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



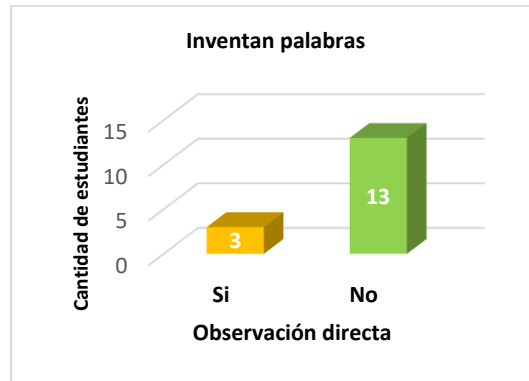
En la gráfica 20, se muestra al 100% de estudiantes de 2° a 6° grado no confunden grafías cuando leen en voz alta, según Catalá et al. (2008) se refleja en los lectores exactitud en la lectura en voz alta.

Gráfica No. 21. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



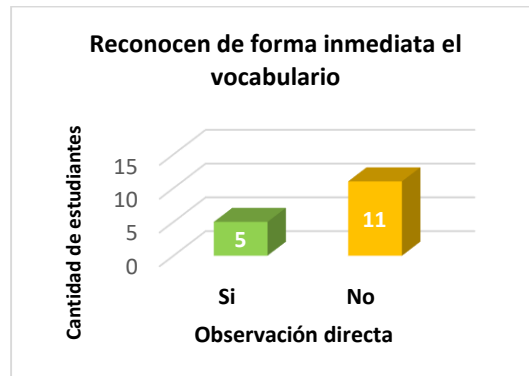
En la gráfica 21, se percibe solo 12.5% de estudiantes (F=2) repiten palabras cuando leen en voz alta a excepción de la mayoría (F=14) de participantes 87.5%; indicando en la lectura en voz alta fluidez lectora, cuando los lectores no se equivocan repitiendo palabras es una habilidad lectora que encamina a la comprensión de la información (Catalá et al., 2008).

Gráfica No. 22. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo "A"



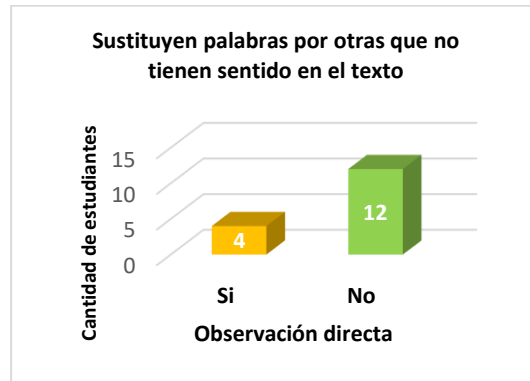
En la gráfica 22, se interpreta 18.7% de estudiantes (F=3) inventan palabras cuando leen en voz alta, pero la mayoría 81.2% (F=13) de educandos no lo hacen, confirmando su habilidad lectora. Para Catalá et al. (2008) el dominio mecánico de la lectura y velocidad sin demostrar este comportamiento genera la posibilidad de la comprensión lectora.

Gráfica No. 23. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo "A"



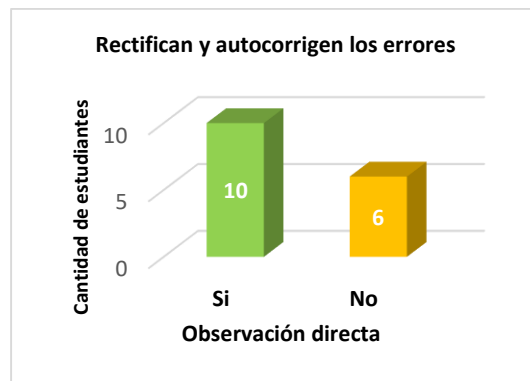
En la gráfica 23, se observa el 31.2% de estudiantes (F=5) reconocen de forma inmediata el vocabulario; sin embargo, la mayoría 68.7% (F=11) no lo logran, Sanz (2003) indica el vocabulario empleado en la lectura y los conceptos más relevantes de la información deben atenderse antes, durante y después del proceso lector.

Gráfica No. 24. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



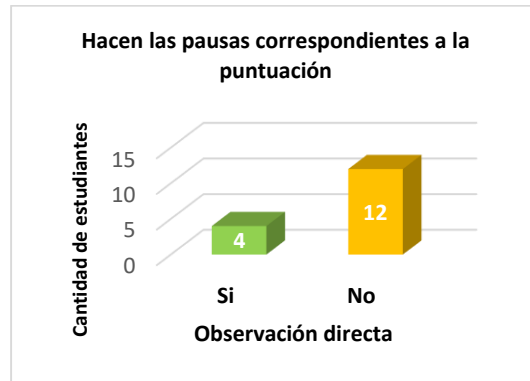
En la gráfica 24, se observa solo 25% (F=4) de estudiantes sustituyen palabras por otras que no tienen sentido en el texto y la mayoría 75% de estudiantes (F=12) demostraron lo contrario cuando leen en voz alta; según Catalá et al. (2008) este comportamiento en los educandos indica son buenos lectores en esta forma de lectura.

Gráfica No. 25. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



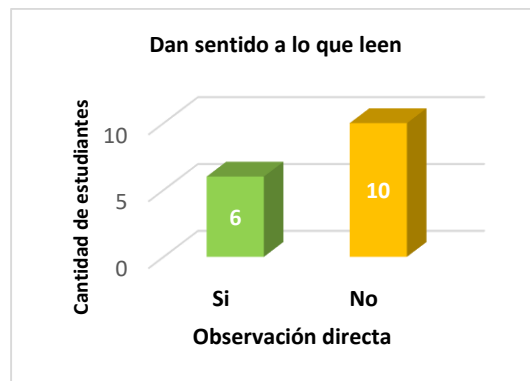
En la gráfica 25, se muestra el 62.5% de educandos representan más de la mitad (F=10) rectifican y autocorrijen los errores en la lectura en voz alta, a excepción del 37.5% (F=6) quienes no son conscientes para autorregularse en esta forma de lectura (Calero, 2011). Los resultados denotan 2° a 6° grado como buenos lectores.

Gráfica No. 26. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



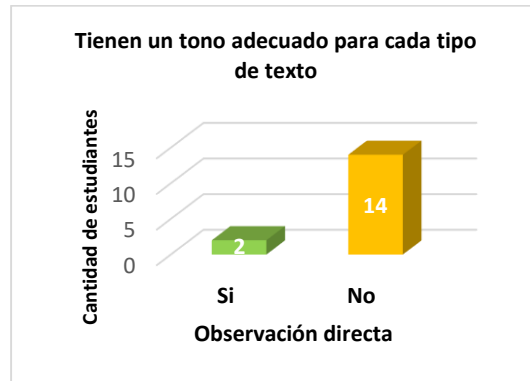
En la gráfica 26, la minoría 25% de estudiantes (F=4) hacen las pausas correspondientes a la puntuación cuando leen en voz alta; mientras la mayoría 75% (F=12) demuestran no realizarlo desfavoreciendo su lectura y denotando necesidad de mayor practica en la expresividad (Catalá et al., 2008) en esta modalidad.

Gráfica No. 27. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 27, se observa a la minoría 37.5% de estudiantes (F=6) dan sentido a lo que leen en voz alta y (F=10) 62.5% mayoría de educandos no lo consiguen, por consiguiente, Calero (2011) determina es un comportamiento en el proceso lector de esta forma de lectura porque obstaculiza la comprensión de los estudiantes en la escuela en general.

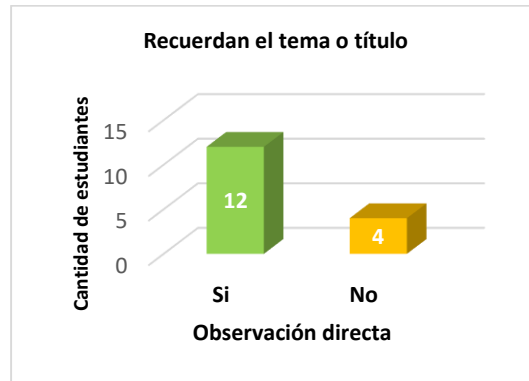
Gráfica No. 28. Lectura en voz alta 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 28, se muestra la minoría 12.5% de participantes (F= 2) tienen un tono adecuado para cada tipo de texto y 87.5% de educandos (F=14) demuestran lo contrario en su lectura en voz alta, entendiéndose la falta de expresividad en esta forma de lectura que repercute en la comprensión lectora (Catalá et al. 2008).

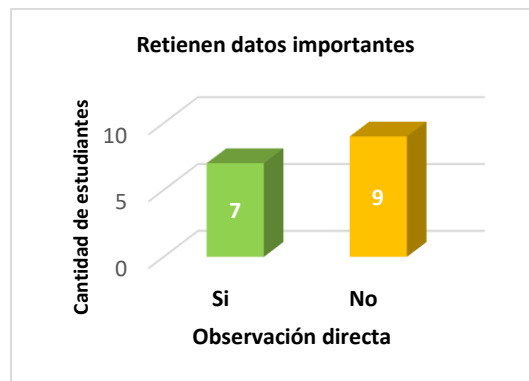
Los comportamientos observados en la lectura oral de estudiantes de 2° a 6° grado se ilustran en las siguientes gráficas.

Gráfica No. 29. Lectura oral en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo “A”



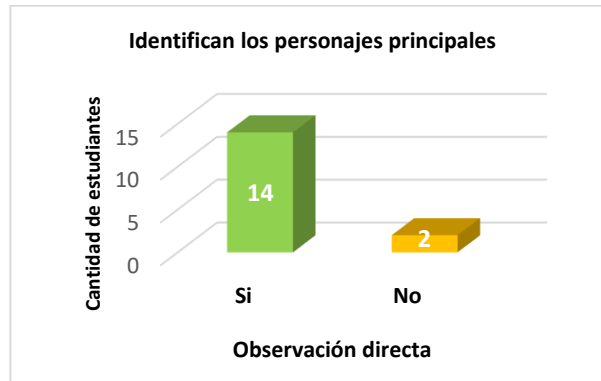
En la gráfica 29, se percibe la mayoría 75% de estudiantes (F=12) recuerdan el tema o título en lectura oral (comprensión auditiva), pero 25% de educandos (F=4) no lo recuerdan, Díaz y Hernández (2010) proponen esta forma de lectura porque los lectores después de la lectura comparten o negocian interpretaciones.

Gráfica No. 30. Lectura oral en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo “A”



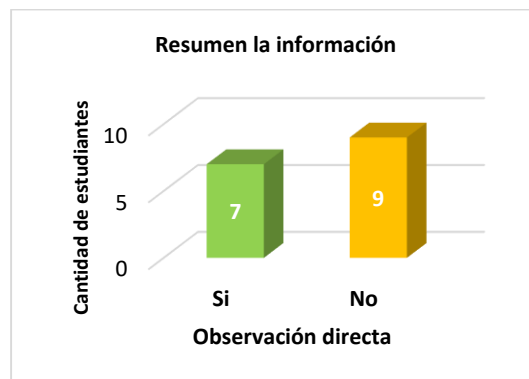
En la gráfica 30, se interpreta la minoría 43.7% de estudiantes (F=7) retienen datos importantes en la lectura oral (comprensión auditiva), a diferencia del 56.2% (F=9) quienes no lo consiguen, según Catalá et al. (2008) los lectores necesitan comprender lo que escuchan en la lectura realizada por el docente para su comprensión.

Gráfica No. 31. Lectura oral en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 31, se visualiza el 87.5% de estudiantes (F=14) identifican los personajes principales en la lectura oral (comprensión auditiva) y 12.5% de educandos (F=2) no lo consiguen, por eso Catalá et al. (2008) aconseja a los docentes asegurarse que sus estudiantes mantengan cuando les lee de tal forma.

Gráfica No. 32. Lectura oral en Estudiantes de 2° a 6° grado grupo “A”

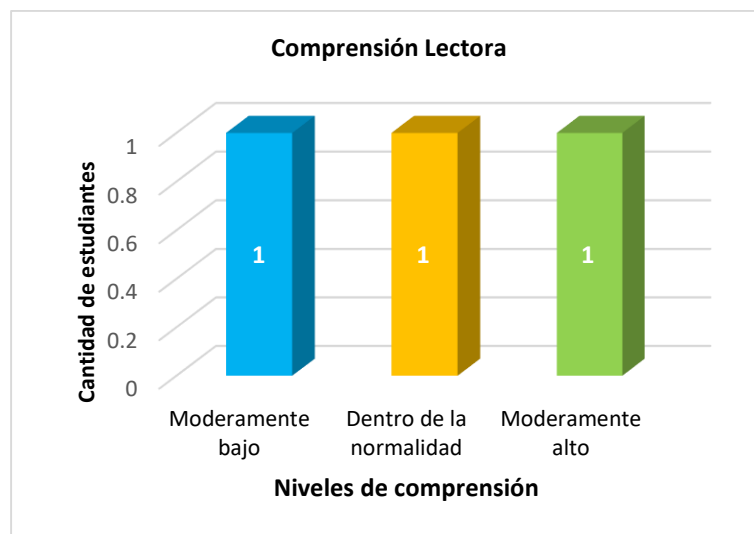


En la gráfica 32, se observa el 43.7% de estudiantes (F= 7) resumen la información de la lectura y poco más de la mitad 56.2% de participantes (F=9) no consiguen resumirla, de ahí Calero (2011) propone el resumen como una estrategia metacognitiva para la lectocomprensión, la cual va más allá que anotar las ideas importantes del texto.

De manera general los estudiantes de 2° a 6°, con base a los resultados anteriores se determinan son buenos lectores demuestran actitudes para lectura, comportamientos que benefician las formas de lectura en voz baja, alta y oral (comprensión auditiva); sin embargo, hay actitudes y comportamientos necesitan fortalecerse o erradicarse para dar paso a la lectura estratégica con el seguimiento de la formación de lectores principiantes.

Los resultados generales en comprensión lectora de 2° a 6° grado, son explicados y argumentados a continuación. Esta habilidad se integró en cuatro dimensiones literal, reorganizativa, inferencial y crítica, en conjunto fueron valoradas. Los puntajes en las pruebas ACL 2- 6 son diferentes por el nivel desarrollo y cognitivo de los estudiantes donde decatipo/rango (1-10) permiten la interpretación del nivel de comprensión lectora por grado escolar.

Gráfica No. 33. Niveles de Comprensión Lectora en 2° grado grupo “A”

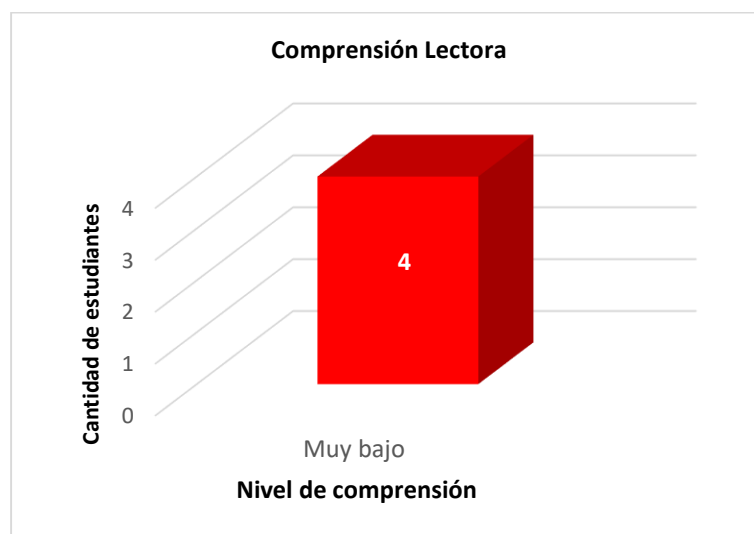


En la gráfica 33, se percibe al 100% de estudiantes de 2° grado representan (F=3) han desarrollado diferentes niveles de comprensión lectora (literal, reorganizativa, inferencial y crítica) en la escuela primaria multigrado unitaria. Cada 33.3% representa (F=1)



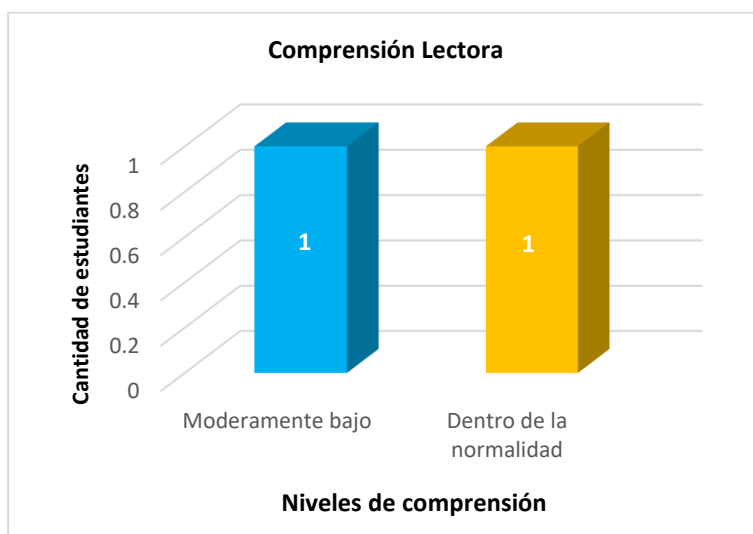
estudiante, ellos se ubican en *nivel moderadamente bajo*/decatipo 4, *nivel dentro de la normalidad*/decatipo 5-6 y en *nivel moderadamente alto*/decatipo 7-8. No obstante reconocer las sugerencias de Catalá et al. (2008) referidas a la comprensión lectora, debe enseñarse en las cuatro dimensiones porque no es suficiente comprender literalmente un texto, situación y a las personas. En las escuelas primarias públicas y privadas los estudiantes deben aprender la lectura estratégica para el logro de la lectocomprensión decatipo 10/nivel muy alto.

Gráfica No. 34. Niveles de Comprensión Lectora de 3° grado grupo "A"



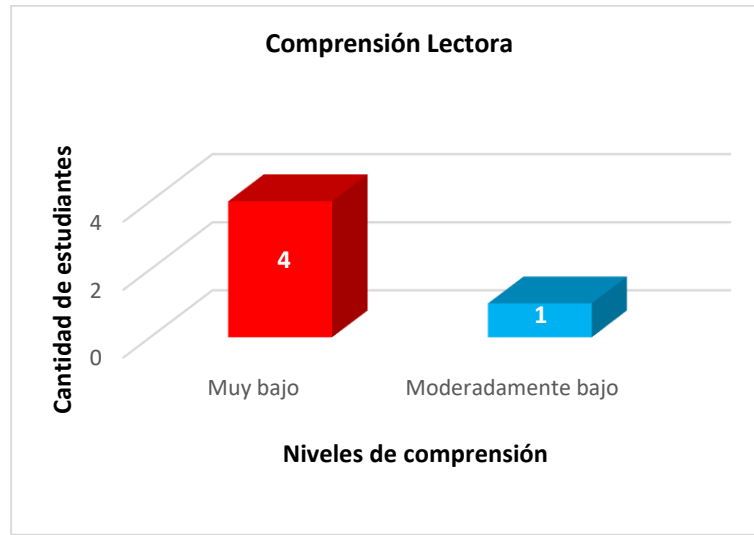
En la gráfica 34, se observa el 100% de estudiantes (F=4) del 3° grado con *nivel muy bajo*/decatipo 1-2 en la comprensión lectora, este grado escolar tiene limitaciones para la lectocomprensión en las cuatro dimensiones literal, reorganizativa, inferencial y crítica. Por lo tanto, para Solé (2010) toda lectura debe ser estratégica para comprenderla y Calero (2011) indica desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de primaria es el docente quien debe enseñar estrategias cognitivas para la lectura; así como, estrategias metacognitivas para comprender.

Gráfica No. 35. Niveles de Comprensión Lectora de 4° grado grupo “A”



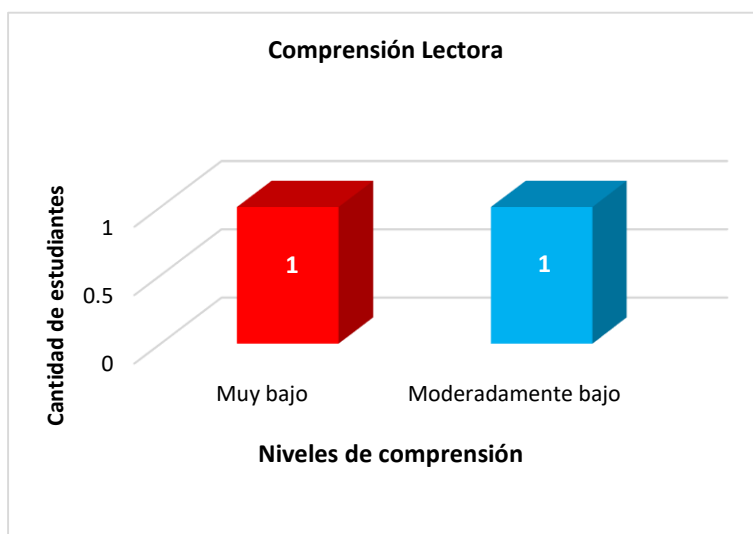
En la gráfica 35, se interpreta el 100% de estudiantes es igual a (F=2) en 4° grado. El 50% (F=1) lectocomprende *dentro de la normalidad/decatipo 4-5* a diferencia de la otra mitad 50% (F=1) ha desarrollado comprensión lectora *moderadamente bajo/decatipo 6*. Los resultados anteriores, permiten inferir los niveles de comprensión lectora demostrados por los estudiantes aún limitan aprendizajes significativos en todos los CFA, como lo reconocen Catalá et al (2008) el objetivo de la lectura es la comprensión de lo leído para la vida.

Gráfica No. 36. Niveles de Comprensión Lectora de 5° grado grupo “A”



En la gráfica 36, se muestra el 100% de estudiantes (F=5) cursan el 5° grado, la mayoría de educandos 80% (F=4) logra comprender con *nivel muy bajo/decatipo 1-2* y solo 20% (F=1) alcanza *decatipo 6* correspondiente al *nivel moderadamente bajo*. De acuerdo a Solé (2010) los docentes deben conocer y dominar estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas para enseñarlas a sus estudiantes de forma sistematizada en las planeaciones didácticas dirigidas a todos los CFA.

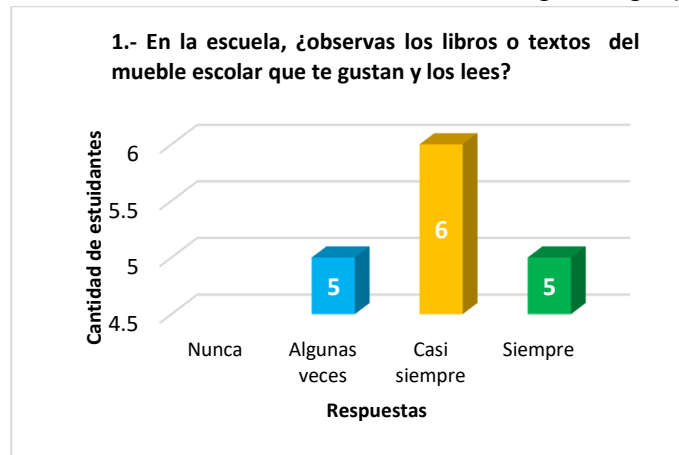
Gráfica No. 37 Niveles de Comprensión Lectora de 6º grado grupo "A"



En la gráfica 37, el 100% (F=2) de estudiantes en 6º evaluados en cuatro dimensiones de la comprensión lectora (literal, reorganizativa, inferencial y crítico), demuestra *nivel muy bajo/decatipo 1-2* representan 50% (F=1) y la otra mitad logra *nivel moderadamente bajo/decatipo 6*. Para Calero (2011) la docente debe enseñar a sus estudiantes estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora, toda vez que el 100% en este grado escolar presenta dificultades lectoras para la comprensión.

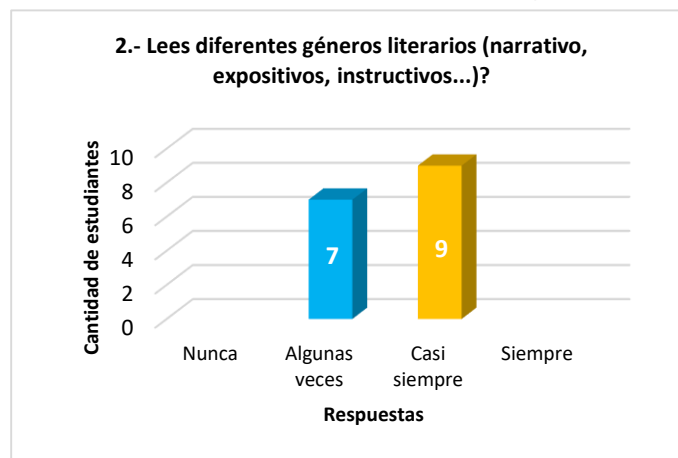
Los resultados de las pruebas pedagógicas ACL 2-6 en la escuela primaria multigrado unitaria, ciclo escolar 2019 -2020 permiten el conocimiento de los niveles de comprensión lectora literal, reorganizativa, inferencial y crítica. Los puntajes alcanzados en comprensión lectora en 3º, 5º y 6º indican el docente debe intervenir para lograr el decatipo 10/nivel muy alto a diferencia de 2º y 4º, han logrado niveles de comprensión lectora considerables, pero también necesitan seguir aprendiendo significativamente. En las siguientes gráficas se presentan los resultados sobre el conocimiento y uso de estrategias cognitivas lectoras-metacognitivas en la comprensión de 2º a 6º grado.

Gráfica 38. Antes de la lectura en 2° a 6° grado grupo “A”



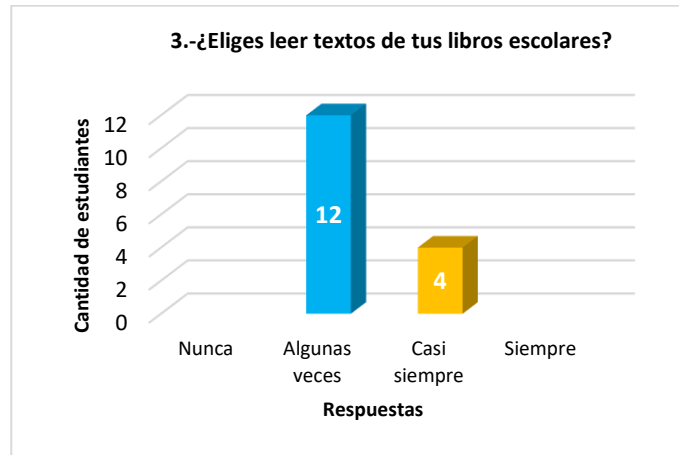
En la gráfica 38, se interpreta 31.2% de estudiantes (F=5) siempre y 37.5% casi siempre (F=6) en la escuela, observan libros o textos del mueble escolar y los leen; la minoría 31% de educandos (F=5) algunas veces lo hacen. Para Catalá et al. (2008) la lectura en la escuela es un medio con el cual los estudiantes deben acercarse a la comprensión de hechos vividos o descubiertos, personas y textos.

Gráfica 39. Antes de la lectura en 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 39, se observa la minoría 43.7% de estudiantes de 2° a 6° grado (F=7) algunas veces leen diferentes géneros literarios y poco más de la mitad 56.2% de educandos (F=9) casi siempre los leen, como expresa Alegría (2013) leemos lo que nos interesa y porque nos sentimos identificados con ciertos textos.

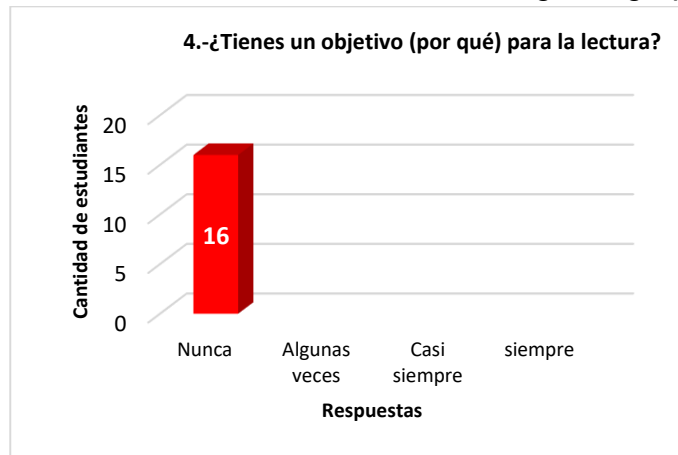
Gráfica 40. Antes de la lectura en 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 40, se muestra el 75% de estudiantes de 2° a 6° grado representan (F=12) *algunas veces* eligen leer textos de sus libros escolares respectivamente de su grado escolar, a diferencia de una minoría 25% de educandos (F=4) *casi siempre* deciden leer textos de su libro.

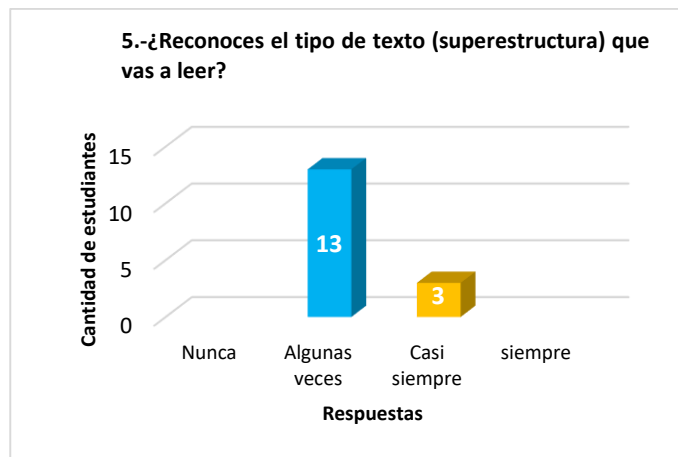
De esto, se infiere los estudiantes en la escuela multigrado unitaria no desean leer contenidos escolares por cuenta propia. Respecto a esto, Díaz y Hernández (2010) opinan la lectura de libros de texto es poco en nivel primaria.

Gráfica 41. Antes de la lectura en 2° a 6° grado grupo “A”



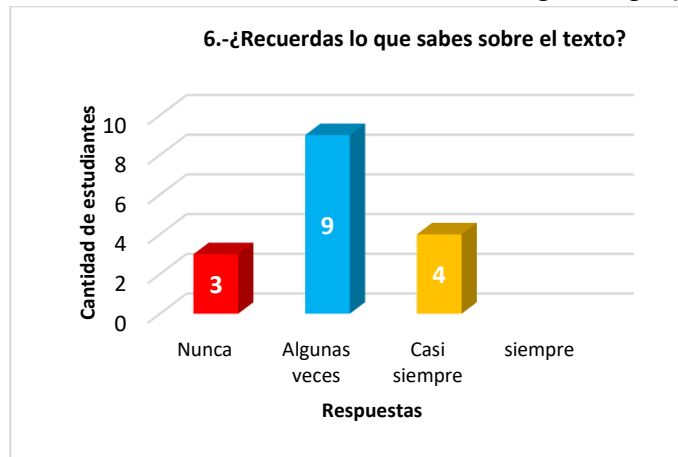
En la gráfica 41, evidentemente 100% de estudiantes de 2ª a 6ª representan (F=16) *nunca* tienen un objetivo para la lectura. Como lo precisa Solé (2010) antes de la lectura debe determinarse el objetivo de lectura iniciando la lectura con alguna razón diferente o finalidad.

Gráfica 42. Antes de la lectura en 2° a 6° grado grupo “A”



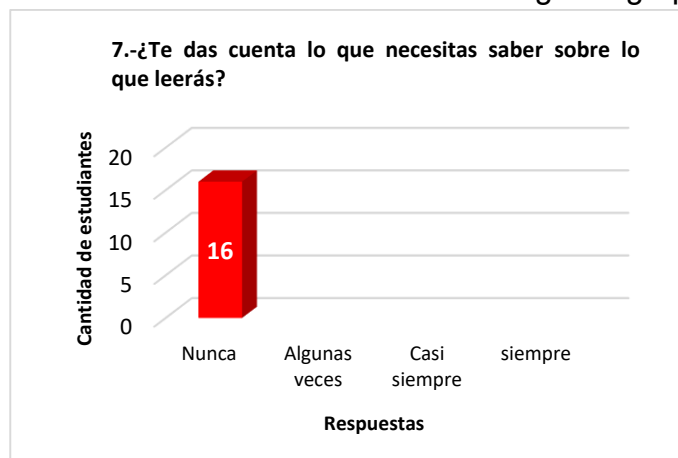
En la gráfica 42, se interpreta la mayoría 81.2% de estudiantes de 2° a 6° grado (F=13) *algunas veces* reconocen el texto (superestructura) que van a leer y 18.7% minoría de educandos (F=3) *casi siempre* lo logran, según Solé (2010) hay dos motivos importantes para distinguir los textos que se leen, en primera porque son distintos y en segunda cada texto despierta diferentes expectativas en los lectores.

Gráfica 43. Antes de la lectura en 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 43, se observa F=4 (25%) educandos de 2° a 6° grado *casi siempre* recuerdan lo que saben del texto antes de leerlo, el 56.2% mayoría de estudiantes (F=9) *algunas veces* sí lo recuerdan y solo F=3 educandos (18.7%) *nunca* lo hacen, por esa razón Calero (2011) considera los buenos lectores saben el momento de activar conocimientos previos beneficiándose en los tres momentos de lectura.

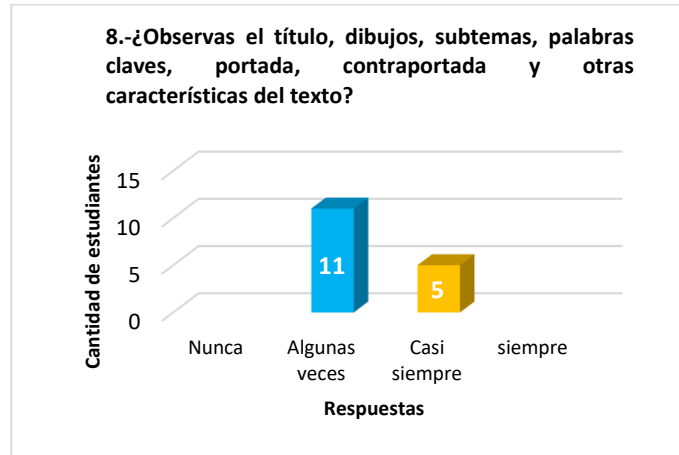
Gráfica 44. Antes de la lectura en 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 44, se visualiza F=16 (100%) estudiantes de 2° a 6° grado nunca se percatan lo que necesitan saber sobre lo que van a leer. Solé (2010), menciona sí el texto es conocido por el lector y está bien escrito se tiene mayor posibilidad de comprenderlo.

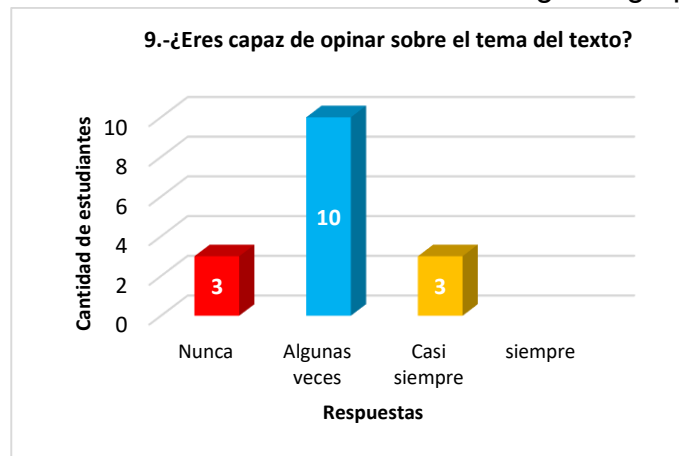


Gráfica 45. Antes de la lectura 2° a 6° grado grupo "A"



En la gráfica 45, la minoría F=5 estudiantes de 2° a 6° representan 31.2% quienes *casi siempre* observan las características generales del texto antes de leerlo, a diferencia de la mayoría 68.7% *algunas veces* F=11 educandos lo realizan, para Catalá et al. (2008) la identificación de la superestructura del texto permite al lector la identificación del texto que leerá.

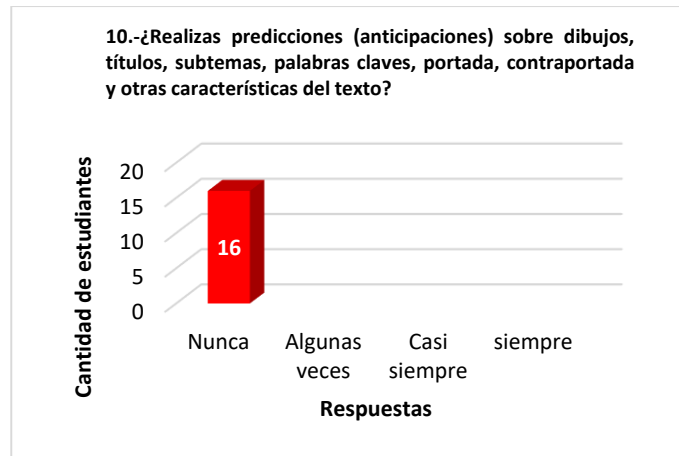
Gráfica 46. Antes de la lectura de 2° a 6° grado grupo "A"



En la gráfica 46, se muestra F=3 estudiantes de 2° a 6° grado representan 18.7% *casi siempre* son capaces de opinar sobre el tema del texto, poco más de la mitad 62.5% educandos (F=10) *algunas veces* lo logran y F=3 participantes 18.7% *nunca* lo hacen.

Respecto a esto, Muñoz y Ocaña (2017) conciben a los lectores como elemento esencial para la reconstrucción del significado del texto, a partir de la interacción entre sus conocimientos previos, la información que ofrece el texto y el contexto.

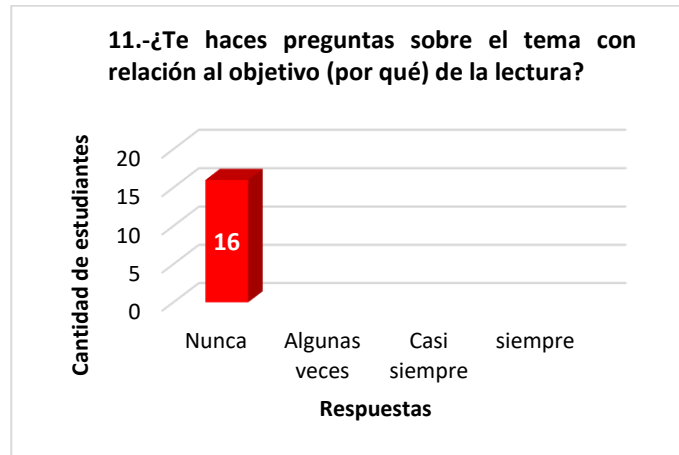
Gráfica 47. Antes de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 47, se observa F=16 estudiantes de 2° a 6° grado representan 100% quienes *nunca* realizan predicciones (anticipaciones) antes de la lectura. Es relevante para Calero (2011) los lectores hagan sus predicciones para poner en juego sus ideas previas con las pistas textuales y no textuales antes de la lectura.

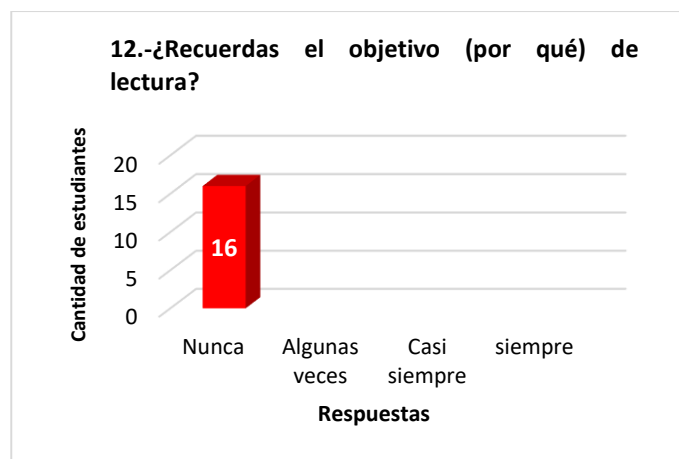
Sobre esto Solé (2010) afirma las predicciones suelen realizarse en todos los tipos de textos y en cualquiera de sus componentes (títulos, dibujos, subtemas, palabras claves, portada, contraportada y otras características del texto).

Gráfica 48. Antes de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



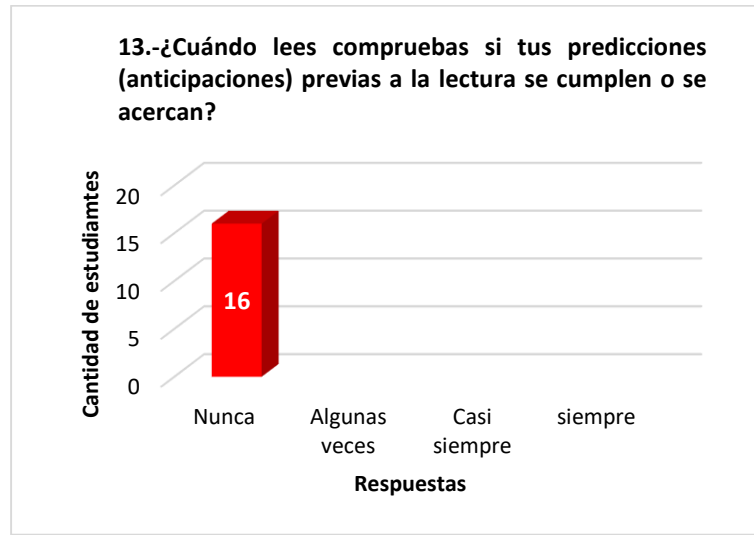
En la gráfica 48, se muestra 100% de educandos (F=16) de 2° a 6° grado *nunca* se preguntan sobre el tema ni del objetivo antes de la lectura. De acuerdo a las aportaciones de Solé (2010) el lector hará frente al texto acorde al objetivo de la lectura; de igual manera las preguntas que se haga del tema deben corresponder al interés en la lectura.

Gráfica 49. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



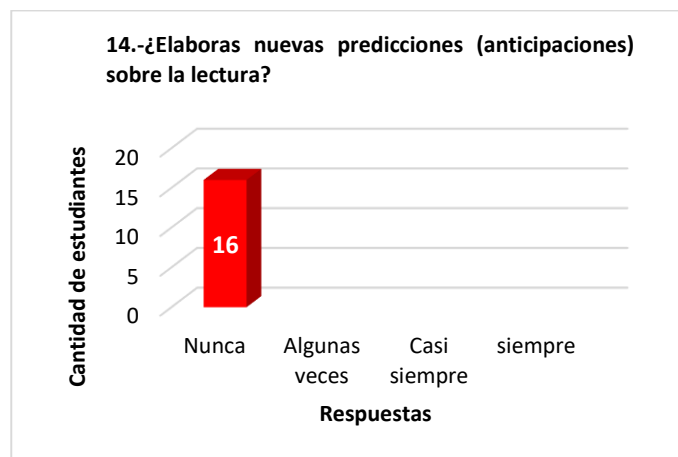
En la gráfica 49, el total de participantes 100% de 2° a 6° grado (F=16) durante la lectura *nunca* recuerdan el objetivo de lectura. Hoyos y Gallego (2017) aportan la lectura tiene diferentes expectativas según el objetivo de la lectura sea de interés o curricular.

Gráfica 50. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 50, el 100% de estudiantes de 2° a 6° grado (F=16) *nunca* comprueban sus predicciones (anticipaciones) durante la lectura, esto sucede porque no elaboran predicciones antes de la lectura. De acuerdo con Calero (2011) es fundamental los docentes enseñen a predecir o anticipar significado en todos los tipos de textos a los que están expuestos.

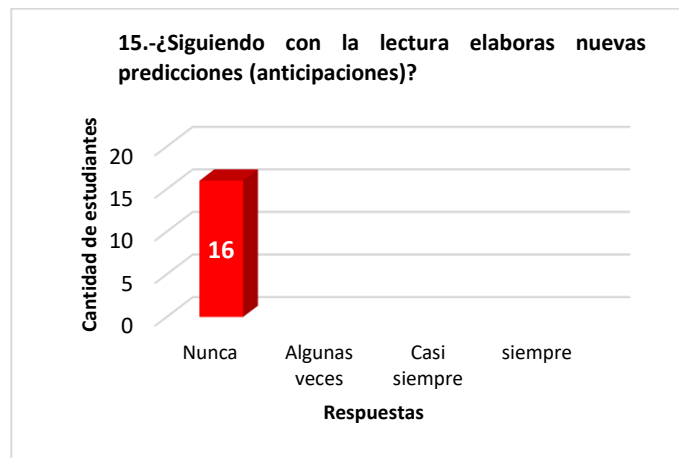
Gráfica 51. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 51, se observa F=16 estudiantes de 2° a 6° grado representan (100%)

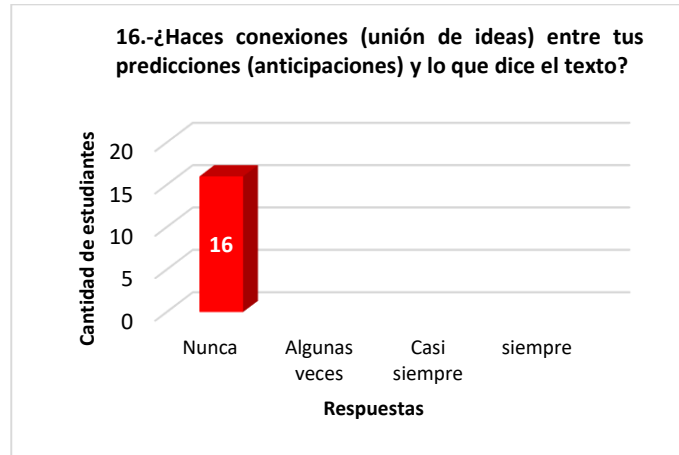
*nunca* elaboran nuevas predicciones (anticipaciones) en la lectura, con este resultado se infiere los estudiantes desconocen la estrategia metacognitiva “hacemos predicciones”. Las predicciones para Solé (2010) durante la lectura permiten al lector la comprobación que en el texto encuentra o no lo que necesita leer.

Gráfica 52. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 52, se muestra el 100% de estudiantes (F=16) en 2° a 6° grado durante la lectura *nunca* elaboran predicciones (anticipaciones), esto permite asegurar los estudiantes carecen de habilidad predictiva, por ende, no manejan la lectura estratégica, porque esta demanda a los lectores la aplicación de estrategias metacognitivas como las predicciones, por tal razón Calero (2011) sabe estimulan “en el estudiante la conciencia de que puede establecer dicha relación, logrando así una cierta competencia en su habilidad para confirmar, rechazar o ajustar el conocimiento previo con el texto que está leyendo” (p.71).

Gráfica 53. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 53, se percibe F=16 educandos (100%) de 2° a 6° grado quienes durante la lectura *nunca* hacen conexiones (unión de ideas) entre las predicciones (anticipaciones) y lo que dice el texto, lo que han leído del texto y otras lecturas. Por tanto, no han desarrollado estrategias metacognitivas que permiten al estudiante unir determinados atributos del texto que lee, recordando sus experiencias personales con otros textos y con el mundo que le rodea (Calero, 2011).

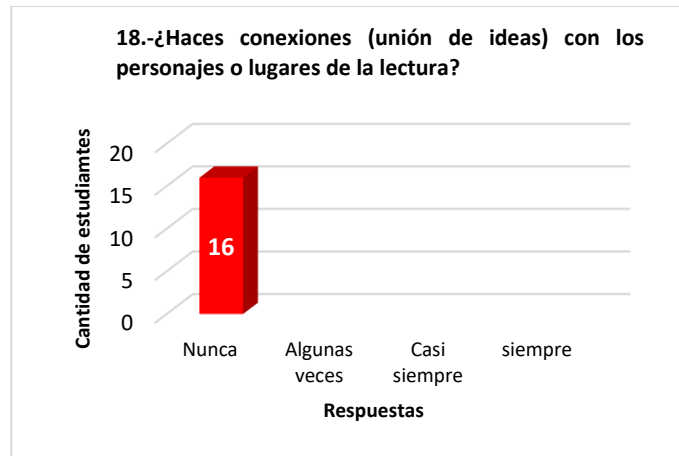
Gráfica 54. Durante la lectura de 2° a 6 grado grupo “A”



En la gráfica 54, se interpreta el 100% representan (F=16) estudiantes de 2° a 6° grado, durante la lectura *nunca* hacen conexiones (unión de ideas) entre lo que leen, piensan,

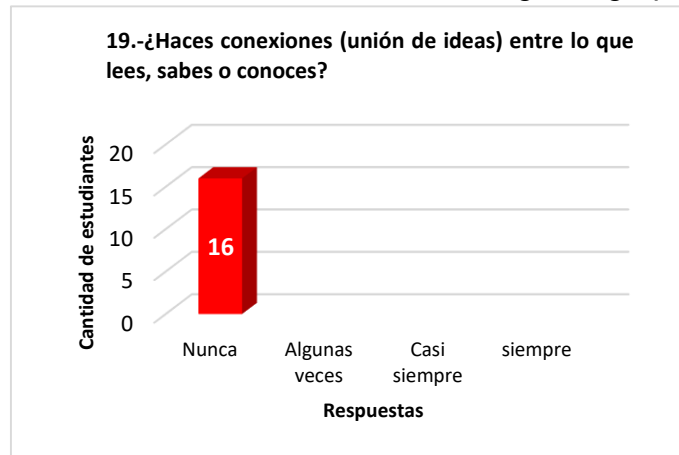
sienten y creen. Por eso Calero (2011) admite el dominio de esta estrategia metacognitiva implica conectar ideas entre las predicciones y lo que dice el texto, entre lo que leen y lo que piensan, sienten y creen.

Gráfica 55. Durante la lectura de 2° 6° grado grupo “A”



En la gráfica 55, se observa el 100% de educandos de 2° a 6° grado representan (F=16), durante la lectura *nunca* hacen conexiones (unión de ideas) con los personajes o lugares de la lectura, como precisa Calero (2011) hacer conexiones durante la lectura conlleva a los educandos a la unión de ideas, cuando recuerdan experiencias lectoras, piensan en otros textos que han leído y lo relacionan con el mundo que le rodea.

Gráfica 56. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 56, se muestra F=16 estudiantes (100%) de 2° a 6° grado quienes durante la lectura *nunca* hacen conexiones (unión de ideas) entre lo que leen, saben o conocen, de esto precisa Calero (2011) enseñar a los estudiantes a emplear esta habilidad metacognitiva favorece a los estudiantes al empleo de los conocimientos previos sobre lo que han leído.

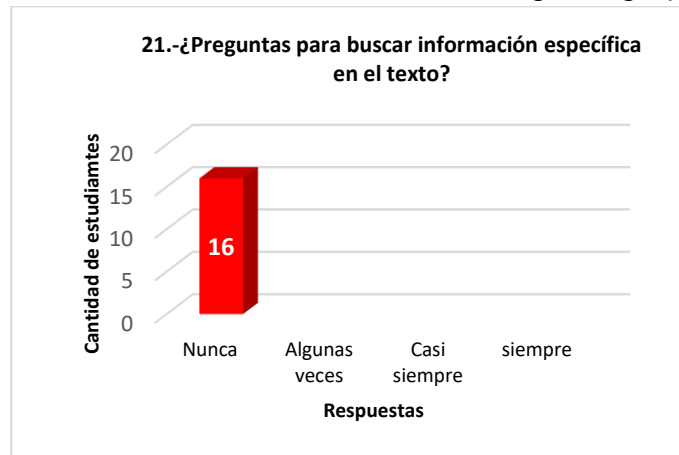
Gráfica 57. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 57, el 100% de estudiantes de 2° a 6° grado representan (F=16) *nunca* se hacen preguntas para entender el significado de las palabras. Un buen lector para Calero (2011) se auto pregunta en la lectura favoreciendo el vocabulario para la comprensión del texto.

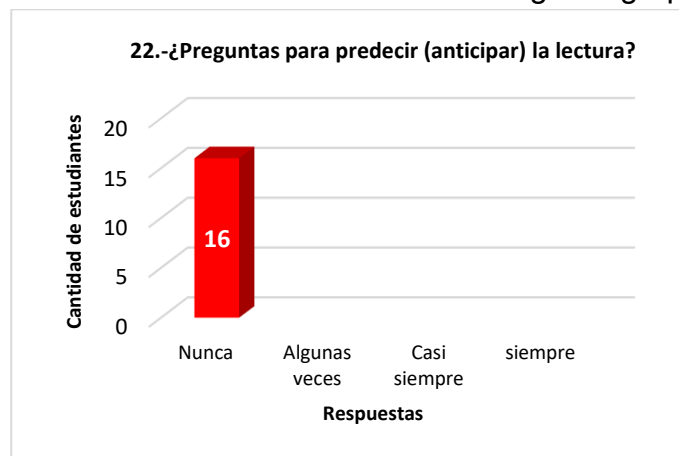


Gráfica 58. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



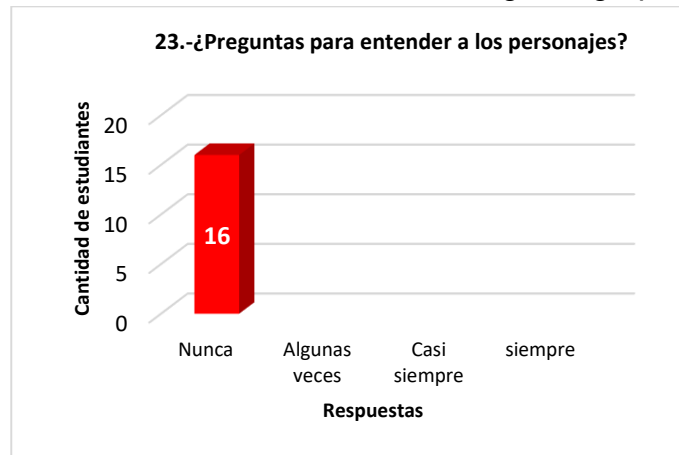
En la gráfica 58, se muestra el 100% de estudiantes (F=16) de 2° a 6° grado quienes durante la lectura *nunca* preguntan para buscar información específica en el texto; con base a las aportaciones de Calero (2011) la estrategia metacognitiva “me hago preguntas” hace consciente a los lectores en la comprensión lectora.

Gráfica 59. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 59, se observa F=16 estudiantes representan 100% de 2° a 6° grado, durante la lectura *nunca* pregunta para predecir (anticipar) la lectura, toda vez los estudiantes para comprender la lectura deben formularse predicciones e incluso plantearse preguntas concretas para darle respuestas con la lectura (Calero, 2011).

Gráfica 60. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



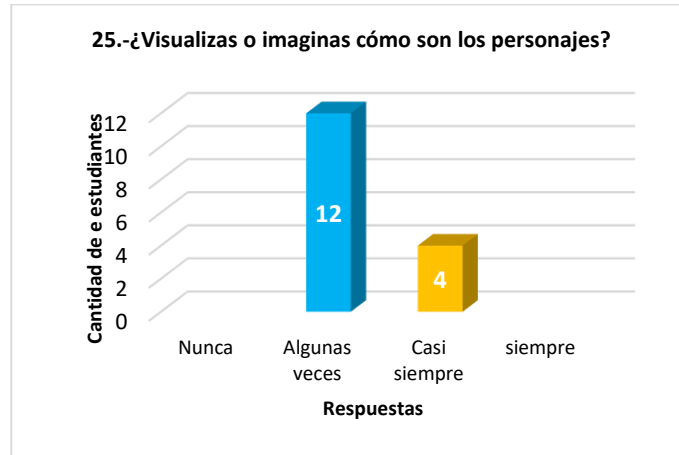
En la gráfica 60, se presenta al 100% (F=16) de estudiantes de 2° a 6° grado quienes *nunca* preguntan para entender a los personajes de la lectura, lo cual es parte de la estrategia metacognitiva “me hago preguntas” (Calero, 2011).

Gráfica 61. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



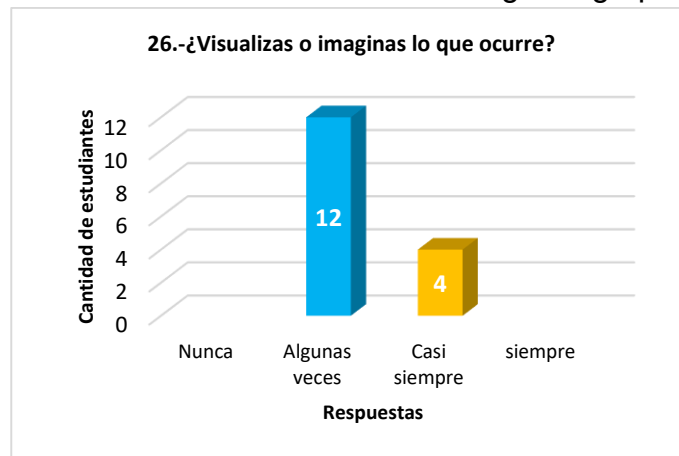
En la gráfica 61, se percibe F=16 estudiantes (100%) de 2° a 6° grado *nunca* se hacen preguntas poniéndose en el texto. Según Calero (2011) cuando los lectores se hacen cuestionamientos sobre lo que leen como estando inmersos al texto tienen más posibilidades de comprender lo que leen, esta es una de las razones para que nuestros estudiantes reflejen en sus resultados escolares baja comprensión lectora.

Gráfica 62. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



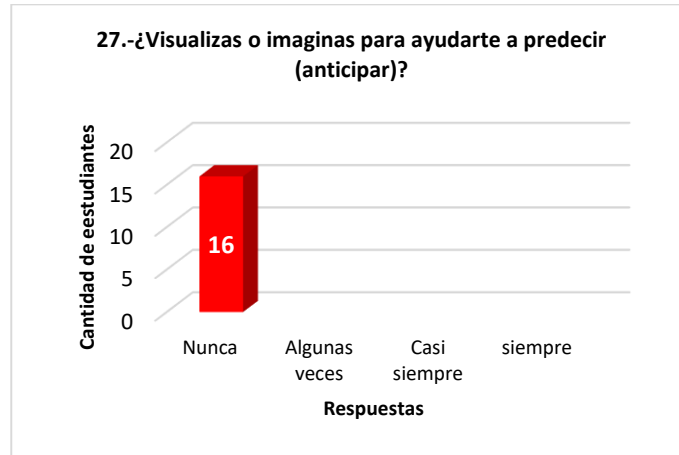
En la gráfica 62, se interpreta la mayoría F=12 estudiantes representan 75%, quienes *algunas veces* visualizan o imaginan a los personajes durante la lectura a diferencia del 25% de educandos (F=4) *casi siempre* lo hacen. La estrategia metacognitiva “visualizar e imaginar” propuesta por Calero (2011) facilita a los lectores la consciencia de cómo son los personajes para la comprensión de la lectura.

Gráfica 63. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



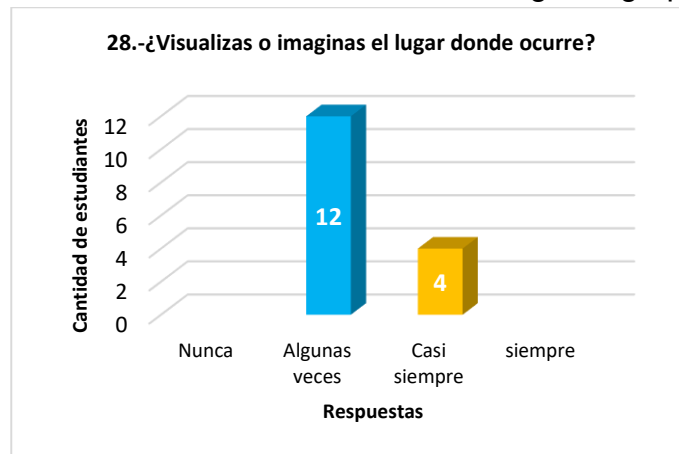
En la gráfica 63, se observa a 75% de estudiantes *algunas veces* (F=12) visualizan o imaginan lo que ocurre en la lectura y *casi siempre* 25% de educandos (F=4) lo realizan, la minoría según Calero (2011) son buenos lectores.

Gráfica 64. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



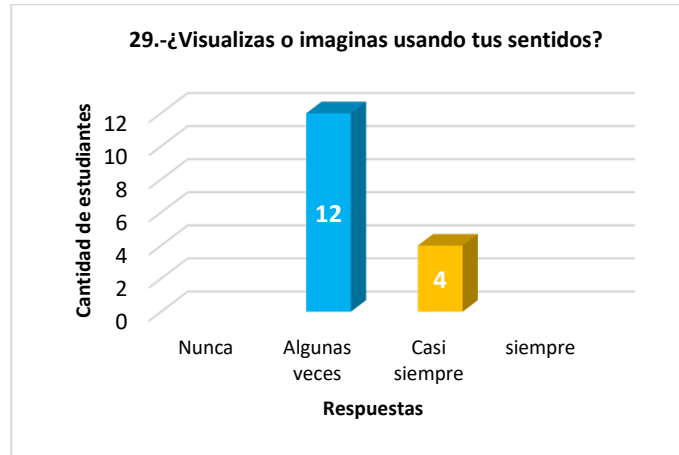
En la gráfica 64, se expone al 100% de estudiantes (F=16) *nunca* visualizan o imaginan para ayudarse a predecir (anticipar), de acuerdo a las consideraciones de Calero (2011) quien señala cuando los lectores leen, deben aplicar la estrategia metacognitiva visualizar e imaginar facilitando predicciones de los lectores para la comprensión de lo que leen.

Gráfica 65. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



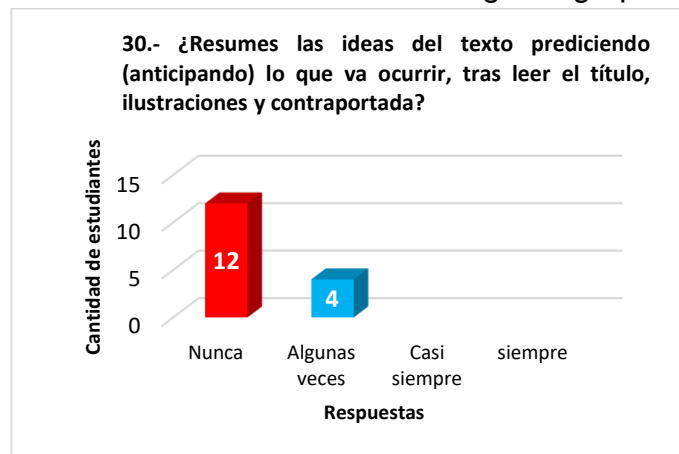
En la gráfica 65, se percibe a la mayoría 75% de estudiantes (F=12) *algunas veces* visualizan o imaginan el lugar donde ocurre lo que se dice en la lectura y solo 25% de educandos (F=4) *casi siempre* lo logran, para Calero (2011) visualizar e imaginar el lugar donde ocurre lo que están leyendo les permite comprender lectura.

Gráfica 66. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 66, se interpreta 75% de estudiantes representan (F=12) *algunas veces* dicen visualizar o imaginar usando los sentidos durante la lectura y al menos 25% (F=4) *casi siempre* lo logran. Coincidiendo con Calero (2011) visualizar e imaginar como estrategia metacognitiva permite al estudiante tener consciencia de que, empleando sus sentidos, viviendo u observando la estructura del texto o sus partes encontrará el sentido de la lectura, para desarrollar comprensión lectora.

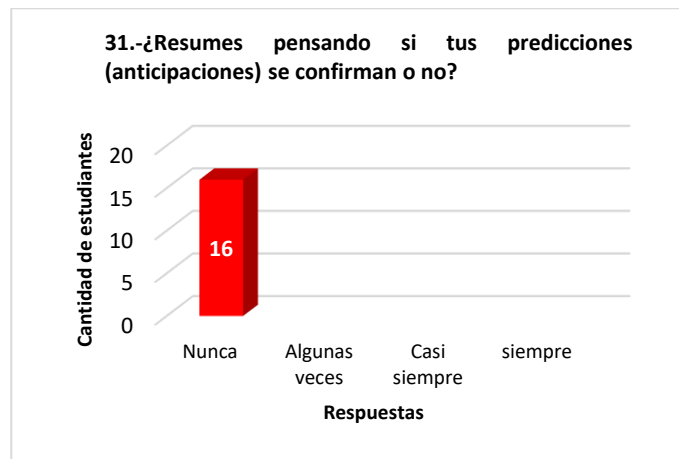
Gráfica 67. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 67, se observa el 75% de estudiantes representan (F=12) *nunca* resumen las ideas del texto prediciendo (anticipando) lo que va a ocurrir, tras leer el título,

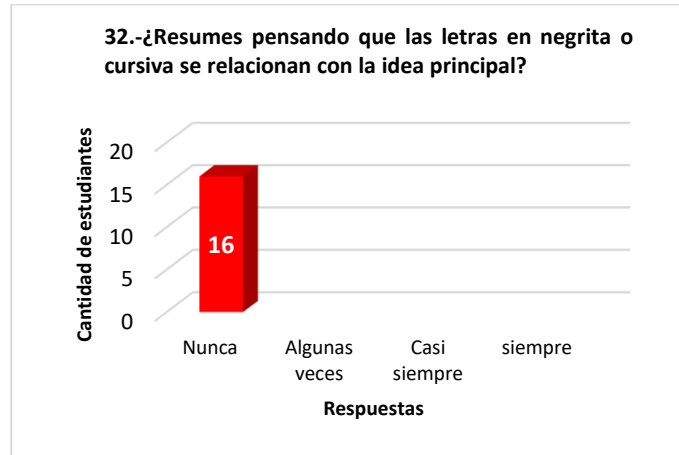
ilustraciones y contraportada; la minoría 25% de educandos (F=4) *algunas veces* lo realizan. El resumen para Calero (2011) es una estrategia metacognitiva permite emplear predicciones durante la lectura sobre lo que va ocurrir, tras leer el título, sobre las ilustraciones, contraportada entre otros aspectos del texto y tiene relación con el objetivo de lectura.

Gráfica 68. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



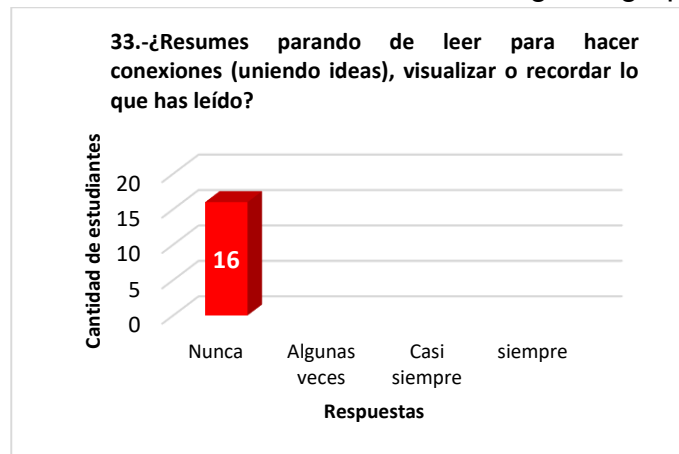
En la gráfica 68, se muestra el 100% de estudiantes representan (F=16) *nunca* resumen pensando si las predicciones (anticipaciones) se confirman o no. Estos resultados permiten inferir el desconocimiento de la estrategia metacognitiva “resumimos” donde el lector percibe la búsqueda de ideas principales o el descarte de información no relevante del texto para comprender lo que lee (Calero, 2011).

Gráfica 69. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



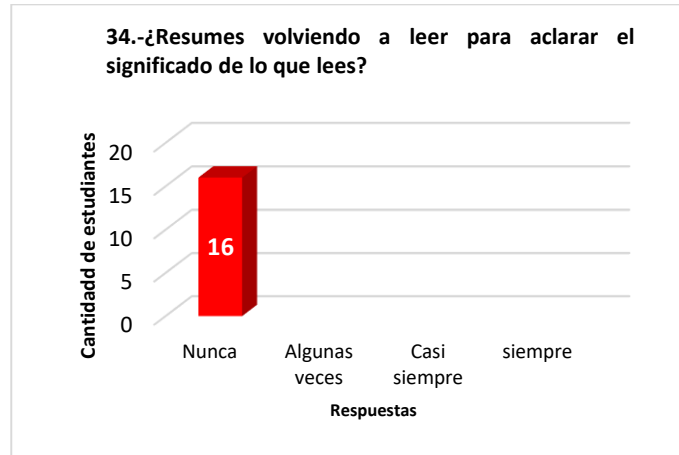
En la gráfica 69, se percibe a F=16 estudiantes representan 100% *nunca* resumen pensando que las letras en negrita o cursiva se relacionan con la idea principal. La estrategia metacognitiva “resumimos” propuesta por Calero (2011) orienta a los lectores centrar su atención en las letras en negrita o cursiva, generalmente los escritores las emplean para representar las ideas clave.

Gráfica 70. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



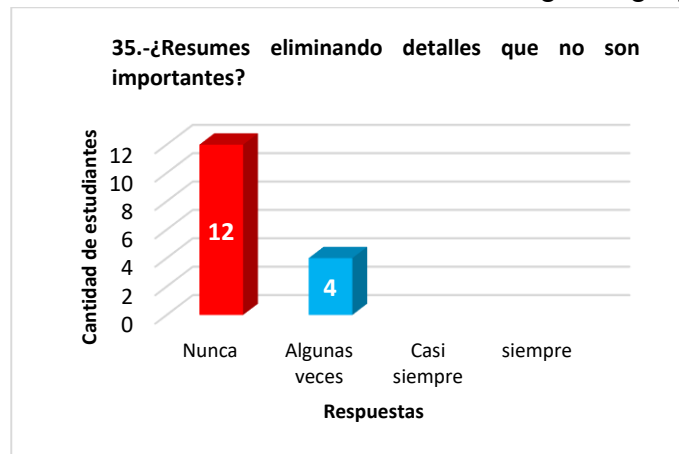
En la gráfica 70, se interpreta son F=16 estudiantes (100%) *nunca* paran de leer para hacer conexiones (uniendo ideas), visualizar o recordar lo que leen para resumir, esta estrategia metacognitiva según Calero (2011) permite a los lectores comprender mejor y dar a la lectura la dimensión de una experiencia satisfactoria.

Gráfica 71. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 71, se visualiza al 100% de educandos (F=16) *nunca* resumen volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leen como ejercicio para tener dominio de esta estrategia metacognitiva resumir, los educandos deben volver a leer para aclarar el significado de lo que leen (Calero, 2011).

Gráfica 72. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 72, se muestra a 75% de estudiantes (F=12) *nunca* resumen eliminando detalles que no son importantes, pero la minoría 25% (F=4) casi siempre lo logran. Solé (2010) considera el uso de macrorreglas de omisión, selección, generalización y construcción o integración para la elaboración de un resumen del texto que se ha leído.



Gráfica 73. Durante la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



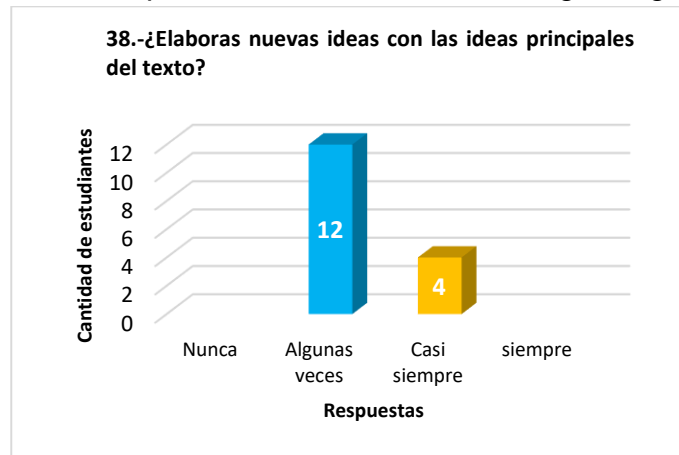
En la gráfica 73, se percibe a la mayoría F=12 estudiantes representan 100% *nunca* resumen volviendo a leer para saber cuál es la idea principal y la minoría 25% *algunas veces* (F=4) lo hacen, de acuerdo con Solé (2010) el resumen exige la identificación de ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector con base al objetivo de lectura más los conocimientos previos.

Gráfica 74. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



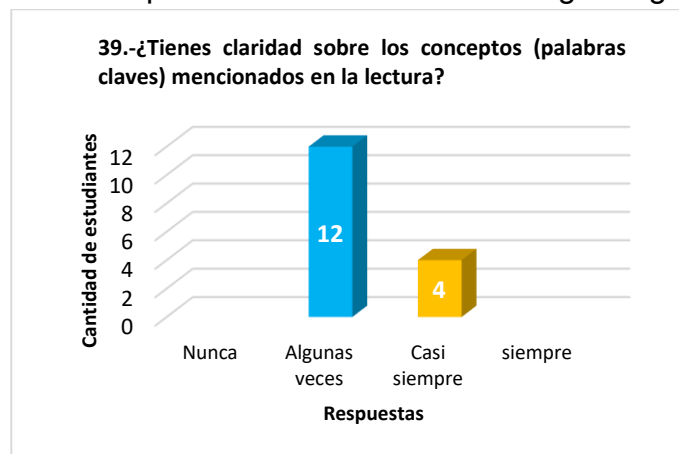
En la gráfica 74, se interpreta la mayoría de estudiantes 75% *algunas veces* (F=12) tienen claridad sobre las ideas principales del texto, tan solo 25% *casi siempre* (F=4) logran identificarlas, en vista de esto Solé (2010) propone enseñar a los estudiantes identificar o construir las ideas principales de la lectura.

Gráfica 75. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



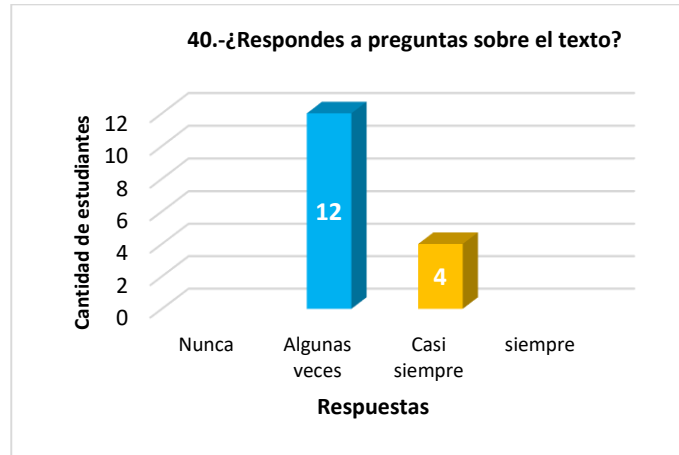
En la gráfica 75, se observa F=12 estudiantes representan 75% *algunas veces* elaboran nuevas ideas con las ideas principales del texto y *casi siempre* 25% educandos (F=4) lo realizan, lo explica Solé (2010) cuando los estudiantes mencionan ideas principales del texto hacen referencia literalmente al autor y pocos elaboran ideas propias relacionadas al objetivo de lectura.

Gráfica 76. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



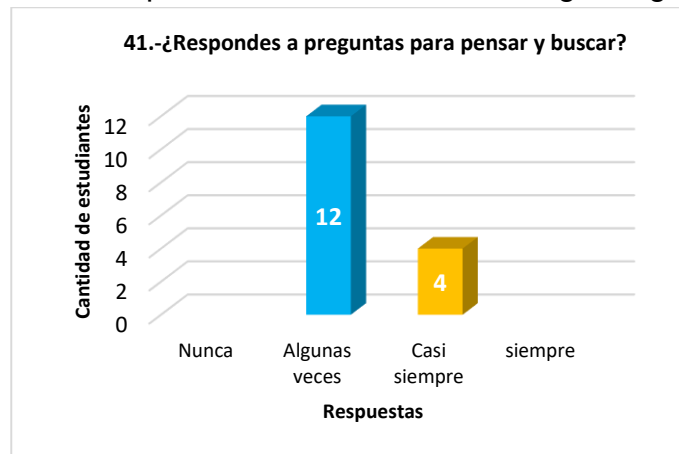
En la gráfica 76, se muestra el 75% de educandos (F=12) *algunas veces* tienen claridad sobre los conceptos empleados en la lectura y 25% (F=4) *casi siempre* entiende las palabras; de acuerdo con Catalá et al. (2008) el lenguaje de los libros de texto para los estudiantes está fuera de su repertorio conceptual.

Gráfica 77. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



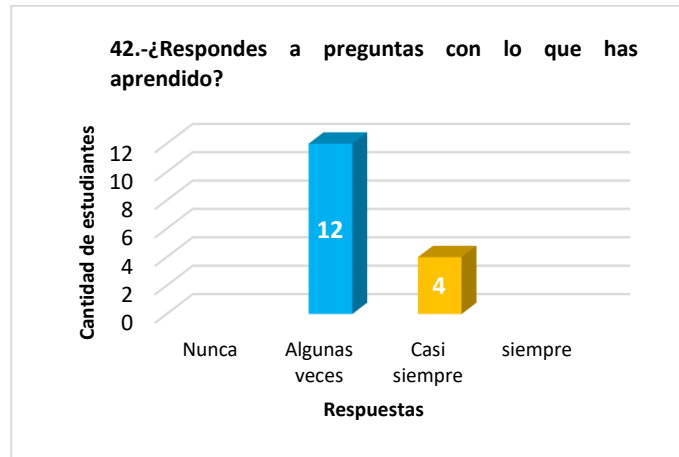
En la gráfica 77, se percibe a la mayoría 75% de estudiantes (F=12) *algunas veces* dan respuestas a las preguntas sobre el texto a diferencia del 25% quienes *casi siempre* F=4 lo demuestran. La estrategia metacognitiva “me hago preguntas” según Calero (2011) es propicia en todo el proceso lector pero no debe limitarse a la búsqueda de respuestas literales.

Gráfica 78. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



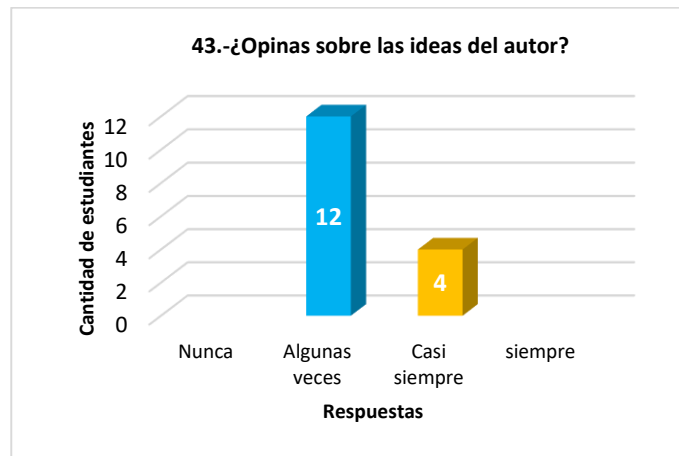
En la gráfica 78, se interpreta *algunas veces* 75% mayoría de educandos (F=12) dan respuestas a las preguntas para pensar y buscar sobre lo leído. Tan solo 25% (F=4) *casi siempre* responden. Por ello Solé (2010) considera los docentes deben enseñar a los estudiantes a pensar y buscar las respuestas sobre el texto.

Gráfica 79. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 79, se observa *algunas veces* 75% de estudiantes la mayoría (F=12) dan respuestas a las preguntas sobre lo aprendido, pero la minoría *casi siempre* 25% (F=4) le es posible. Explica Solé (2010) una pregunta pertinente es la que conlleva a identificar el tema y las ideas principales del texto correspondiente al objetivo de lectura.

Gráfica 80. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



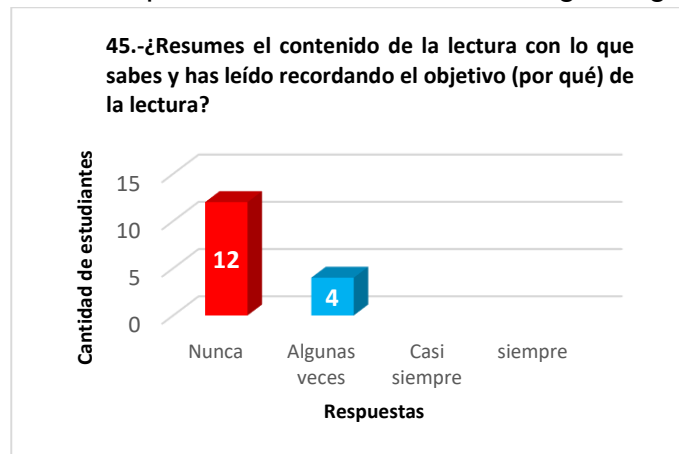
En la gráfica 80, se muestra el 75% de estudiantes representan (F=12) *algunas veces* opinan sobre las ideas del autor y 25% (F=4) *casi siempre* lo logran. Las preguntas elaboradas por el lector, toman como referente el texto, pero la respuesta exige la intervención del conocimiento y opinión del lector (Solé, 2010).

Gráfica 81. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo "A"



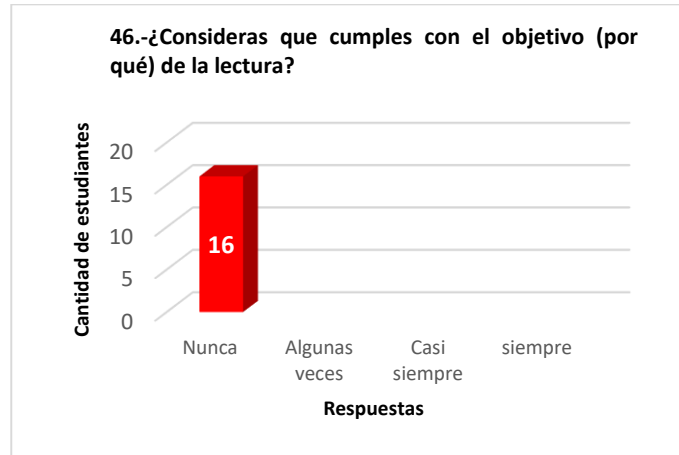
En la gráfica 81, se percibe a la mayoría 75% de estudiantes *algunas veces* (F=12) dan sus propias opiniones sobre el texto y solo 25% minoría de educandos (F=4) *casi siempre* elaboran sus opiniones. La lectura es un proceso interactivo entre el lector, texto y contexto, Solé (2010) enuncia los lectores tienen la oportunidad de opinar de manera crítica sobre lo que han leído.

Gráfica 82. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo "A"



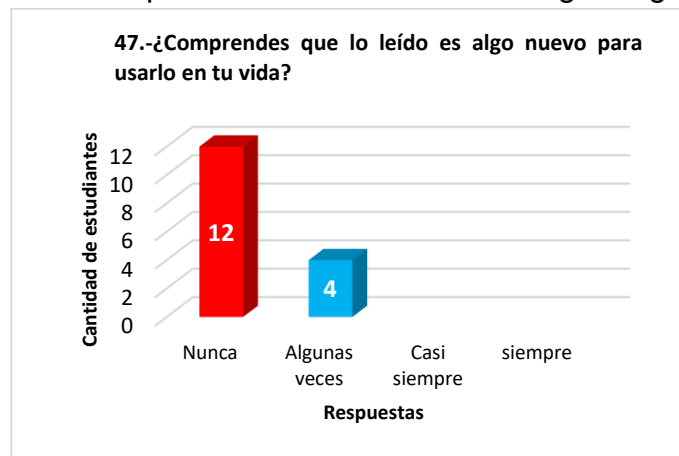
En la gráfica 82, se interpreta el 75% de estudiantes (F=12) *nunca* elaboran resumen del contenido entre sus conocimientos previos y nuevos conocimientos con relación al objetivo de lectura, tan solo 25% (F=4) *algunas veces*. Por eso Calero (2011) propone los docentes deben enseñar a leer estratégicamente resumiendo.

Gráfica 83. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



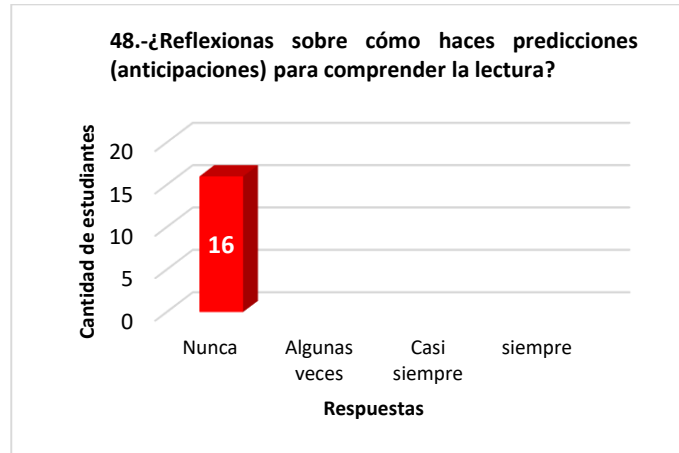
En la gráfica 83, se observa el 100% mayoría de estudiantes ( $F=16$ ) *nunca* consideran cumplir con el objetivo de lectura por diversas razones como el desconocimiento del mismo. Con base a esto, Alegría (2013) expresa los lectores leen con propósitos diversos y distintas maneras para comprender la lectura.

Gráfica 84. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



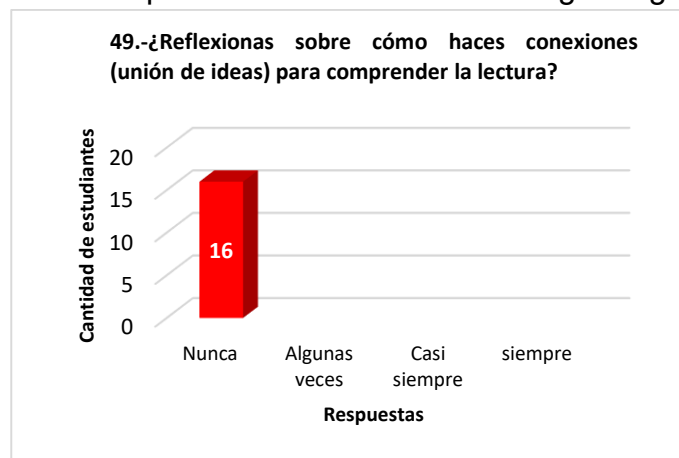
En la gráfica 84, se muestra al 75% de educandos ( $F=12$ ) *nunca* comprenden que lo leído debe usarse en la vida cotidiana y solo 25% de estudiantes ( $F= 4$ ) lo hacen. La comprensión lectora permite a los lectores la construcción de significados a partir del texto donde se retoman experiencias personales y del contexto social que contribuyen a generar el significado de lo que leen.

Gráfica 85. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



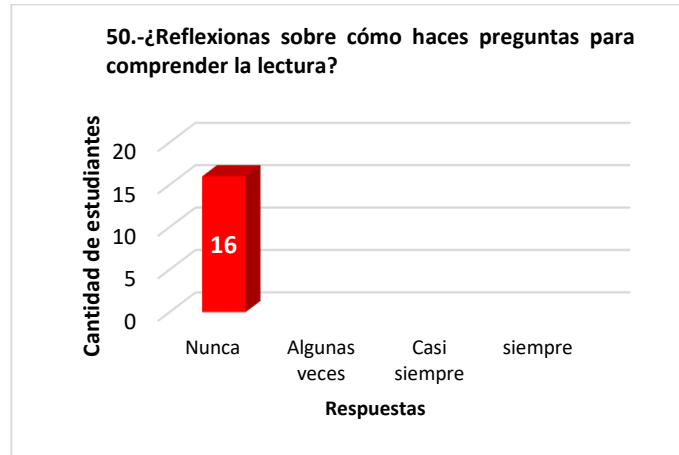
En la gráfica 85, se percibe a la mayoría 100% de estudiantes (F=16) *nunca* hacen predicciones (anticipaciones) después de la lectura. La enseñanza sistemática e intencionada en el uso de estrategias metacognitivas, en la escuela, aporta beneficios a los lectores como el desarrollo de habilidad de poner en juego procesos de conocimiento necesarios para aprender a comprender (Calero, 2011).

Gráfica 86. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



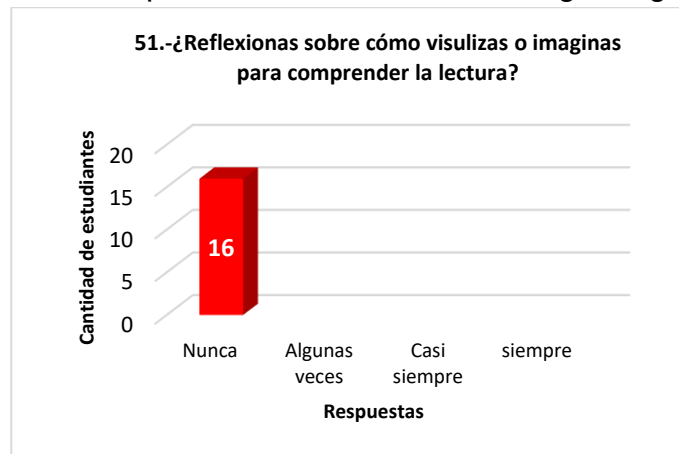
En la gráfica 86, se interpreta la mayoría 100% de estudiantes (F=16) *nunca* reflexionan del cómo hacen conexiones en el proceso lector. Con relación a esto, Calero (2011) opina los buenos lectores son conscientes del cómo elaboran sus conexiones.

Gráfica 87. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 87, se observa el 100% de educandos ( $F=16$ ) *nunca* reflexionan cómo hacen preguntas para comprender la lectura. Sobre ello Calero (2011) considera los lectores estratégicos son conscientes en la manera cómo formulan preguntas y las responden facilitando la comprensión lectora con relación al objetivo lector.

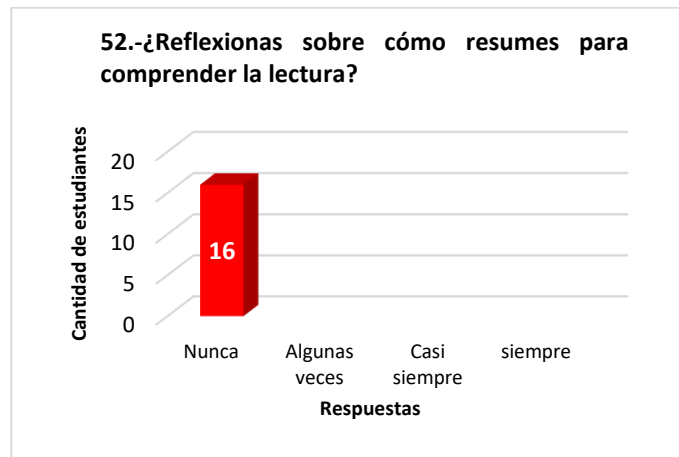
Gráfica 88. Después de la lectura de 2° a 6° grado grupo “A”



En la gráfica 88, se muestra  $F=16$  estudiantes (100%) *nunca* reflexionan cómo visualizan o imaginan después de la lectura. La reflexión permite a los buenos lectores valorar el uso y dominio de la estrategia metacognitiva empleada en la lectura estratégica (Calero, 2011).



Gráfica 89. Después de la lectura de 2º a 6º grado grupo “A”



En la gráfica 89, se percibe como los educandos nunca reflexionan cómo hacen resúmenes o seguramente no les han enseñado. Por eso Calero (2011) alude se ha olvidado que la reflexión conlleva “a los estudiantes a crear conocimiento metacognitivo y regulación del aprendizaje” (p. 64).

Con estos resultados, se entiende los estudiantes de 2º a 6º de la escuela primaria multigrado unitaria demostraron falta de dominio de las estrategias cognitivas de lectura y desconocimiento sobre las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora.

Gracias a la colaboración de la docente, se conoce no ha sistematizado en su enseñanza las estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas para el desarrollo de la lectocomprensión (literal, reorganizativa, inferencial y crítica), en la motivación lectora comenta regularmente ha trabajado para conseguir el hábito lector, las formas de lectura empleadas no han sido estratégicas, su organización lectora contempla el trabajo individual y poco colaborativo; su enseñanza se enfoca en los contenidos curriculares no al desarrollo de habilidades metacognitivas la lectocomprensión.

#### 4.1 Discusión de resultados

Los resultados de la investigación en el ámbito lector, implica la discusión del conocimiento empírico desde la experiencia de la docente e investigadora. La lectura es más que una herramienta de aprendizaje, como indican Catalá et al. (2008) es un medio de conocimientos múltiple para la comprensión de personas, hechos vividos o descubiertos del mundo en diversos escritos empleados en la escuela y en la vida.

Partiendo de la observación directa sobre las actitudes en la lectura de los estudiantes de 2° a 6°, es evidente los resultados son diferentes respecto a las edades, grados escolares y desarrollo cognitivo, pero no es obstáculo para el docente propiciarlas respetando la diversidad.

Las actitudes lectoras de 2° a 6° grado, observadas en los estudiantes demuestran en su mayoría actitudes favorables. El 56.2% de estudiantes no se distraen mientras leen (F=9), 50% se muestra seguro al leer en voz alta (F=8), el 68.7% disfruta al leer (F=11), 62.5% demuestra interés por la lectura (F=10), el 62.5% decide leer por sí mismos (F=10) y 81.2% tratan los libros con cuidado (F=13) respecto a esto Catalá et al. (2008) afirman es esencial atender la actitud emocional y crearla entre los estudiantes.

A diferencia de otras actitudes que obstaculizan la lectura cuando el 68.7% no lee con entusiasmo, dando vida a la narración (F=11), el 62.5% muestra indiferencia por la lectura (F=10) y 81.2% necesita ser motivado para que lea (F=13).

La lectura en voz baja para Solé (2010), es más apropiada para comprender lo leído. Por otra parte, Calero (2011) considera en esta forma de lectura y otras se requieren habilidades cognitivas lectoras y metacognitivas para la comprensión en todos los CFA de nivel primaria. Los comportamientos observados de 2° a 6° en la lectura en voz baja, constatan la mayoría 62.5% no mueven la cabeza (F=10) al leer, poco más de la mitad 62.5% no señala con el dedo lo que lee (F=10), 75% de educandos no mueve los labios (F=12), 75% evita vocalizar o emitir alguna sonorización (F=12) y el 81.2% mantiene la atención (F=13).

La lectura en voz alta para Catalá et al. (2008) permite el dominio de la descodificación. En esta forma de lectura se observaron catorce comportamientos en los estudiantes de 2° a 6° grado al realizar la lectura de los cuales cuatro responden a la *fluidez* lectora en voz alta, el 100% de estudiantes demostraron vocalizan correctamente (F=16), 87.5% educandos no tienen dificultad para emitir algunos sonidos (F=14), 87.5% no repiten palabras (F=14), 62.5% estudiantes (F=10) rectifican y autocorrigen los errores en esta forma de lectura.

Con referencia a lo anterior, Solé (2010) asegura los lectores no deben leer en voz alta el texto sin antes leerlo en voz baja porque cuando el texto es desconocido o poco conocido la fluidez lectora se ve alterada. Otro aspecto de la lectura en voz alta es la exactitud con cinco comportamientos observados. La mitad de estudiantes 50% demostró omitir letras o palabras (F=8), el 75% no sustituyen palabras por otras que no tienen sentido en el texto (F=12), al leer 81.2% de educandos no saltan líneas (F=13), el 100 % no confunden grafías (F=16) y 81.2% no inventan palabras (F=13).

Otro aspecto de la lectura en voz alta es la *expresividad*, fueron cuatro los comportamientos observados. La minoría 31.2% de estudiantes en 2° a 6° grado reconocen de forma inmediata el vocabulario (F=5), el 37.5% da sentido a lo que lee (F=6), solo 25% de estudiantes hacen las pausas correspondientes a la puntuación (F=4) y el 12.5% de estudiantes (F=2) tiene un tono adecuado para cada tipo de texto, los resultados indican la expresividad en la lectura en voz alta debe ser atendida.

En la lectura oral (comprensión auditiva) se observaron cuatro comportamientos donde la mayoría 75% estudiantes (F=12) recuerdan el tema o título de la lectura, 87.5% identifica los personajes principales (F=14), la minoría 43.7% de estudiantes (F=7) retienen datos importantes y 43.7% minoría de educandos (F=7) resumen la información. Haciendo referencia a Catalá et al. (2008) la lectura oral permite a los lectores la discriminación auditiva de la información relevante en la lectura para su comprensión.

En la escuela el docente debe plantear diversas actividades lectoras donde enseñe a usar todas las formas de lectura en individualidad y en trabajo colaborativo buscando cumplir con el objetivo de la lectura; la lectocomprensión no sea únicamente literal también reorganizativa, inferencial y crítica (Catalá et al. 2008). De ahí Calero (2011) enuncia la lectura siempre debe ser estratégica para comprender la leído con la enseñanza de estrategias metacognitivas. Toda lectura estratégica implica comprender, aprender y construir nuevos conocimientos de textos, situaciones de la vida o experiencias ajenas a fin de lograr comprensión lectora.

Con referencia a la comprensión lectora la mayoría de estudiantes en grados escolares 3°, 5° y 6° resultaron con niveles limitantes según los decatipos e interpretación de la propuesta Catalá et al. (2008) a excepción de 2° y 4°. Cabe recordar, el primer grado no fue evaluado en esta habilidad porque están en proceso de aprendizaje de escritura y lectura, pero esto limita enseñar a comprender la lectura.

De manera general, los resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes afirma la mayoría de educandos en 2° a 6° grado antes de la lectura algunas veces o nunca usan estrategias cognitivas lectoras-metacognitivas para la comprensión lectora. De estos resultados, se considera la docente debe enseñar sistemáticamente las estrategias específicas para la comprensión lectora cognitivas-metacognitivas en todas las actividades lectoras de los CFA para lograr desempeño académico con aprendizajes significativos.

Durante la lectura todos los estudiantes no aplican estrategias metacognitivas, pero la minoría intenta visualizar o imaginar cómo son los personajes, visualizar o imaginar lo que ocurre, visualizar o imaginar el lugar donde ocurre y visualizar o imaginar usando los sentidos para comprender la lectura; sin embargo, no es suficiente porque no se les ha enseñado la lectura estratégica con el conocimiento declarativo, procedimental y condicional (situación lectora) de las estrategias metacognitivas.

Después de la lectura, la mayoría de estudiantes algunas veces usan estrategias cognitivas – metacognitivas, tan solo la minoría intenta lograrlo. Por ello, se deduce los educandos no tiene en cuenta el objetivo de lectura (por qué) frente a los diversos textos

de interés o como contenido curricular de los CFA para la comprensión profunda donde se vean favorecidas las cuatro dimensiones de lectocomprensión. De acuerdo a Calero (2011) para lograr la comprensión lectora en diversos textos transferibles a la vida se logra con la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas donde el conocimiento y su aplicación desarrollan habilidades cognitivas-metacognitivas asociadas al pensamiento, estas generan conductas de lectores estratégicos necesarias para aprender a aprender y ser conscientes de su aprendizaje a través de la lectura estratégica.

La comprensión lectora según Solé (2010) se consigue con el conocimiento y uso de las estrategias entendiéndose como procedimientos elevados y pasos a seguir por los lectores en el proceso lector; por consiguiente, también son contenidos de enseñanza para los docentes. Como se señaló, la docente no ha logrado enseñar conscientemente estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas para la comprensión limitándose a la comprensión literal e intentando la reorganizativa sin considerar sistemáticamente en la planeación didáctica otras dimensiones lectoras como inferencial y crítica en los grados escolares de 3°, 5° y 6°.

Con relación a esto, Solé (2010) expresa las estrategias cognitivas también pueden ser metacognitivas porque se emplean antes, durante y después de la lectura activa o estratégica en cualesquiera de sus modalidades. De ahí, surge la necesidad del diseño, aplicación y evaluación del programa de intervención psicopedagógico para la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen la lectocomprensión en conjunto (literal, reorganizativa, inferencial y crítica).

## 5. Conclusiones

La lectura en sentido amplio es una actividad compleja fundamentada desde varias perspectivas teóricas disciplinares como la biológica, neurológica, lingüística, pedagógica, psicológica y sociocultural, entre otras. La investigación es la oportunidad de todo docente e investigador para la identificación de problemas o dificultades en el campo educativo de todos los niveles, pero además permite la solución o disminución de éstos, mediante intervenciones psicopedagógicas.

En la escuela primaria multigrado unitaria donde se realizó la investigación en el ámbito lector sobre comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica en estudiantes de 2° a 6° grado se concluye lo siguiente existen problemas de comprensión lectora ante la ausencia de la enseñanza-aprendizaje de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas de forma sistematizada en las planeaciones didácticas del docente.

El lector siempre debe tener en claro el objetivo de lectura, para comprender lo leído, activar sus conocimientos previos o crearlos en su momento, practicar actitudes lectoras, el docente debe reforzar siempre la motivación lectora, todas las formas de lectura deben ser estratégicas, por ejemplo en voz baja, alta y oral (comprensión auditiva), los tipos de textos de interés y contenidos curriculares, aprender estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas (hacemos predicciones, hacemos conexiones, me hago preguntas, visualizamos e imaginamos y resumimos) automatizándolas con la práctica en habilidades cognitivas y metacognitivas para la lectura estratégica.

Son los docentes quienes deben tener conocimientos declarativos, procedimentales, actitudinales y un rol de mediador para su enseñanza en la lectocomprensión porque es una habilidad intelectual superior transversal en todos los CFA en nivel primaria y transferible a la vida cotidiana. El docente debe ser consciente de la diferencia de enseñar a leer en grados iniciales como herramienta de aprendizaje para la descodificación del texto escrito a diferencia de leer para comprender para el logro de aprendizajes significativos y situados en los siguientes grados escolares.

La comprensión lectora, lectocomprensión o lectura estratégica, es una actividad que puede realizarse de manera individual y colaborativa en la escuela como en casa para darle sentido profundo de lo que se lee en la vida. Es la familia responsable también para lograr la formación de lectores comprensivos, estratégicos o autorregulados disponer del tiempo para leer un momento con sus hijos, brindarles un libro, hacer equipo con la docente para fomentar la lectura y su comprensión.

Finalmente, los docentes y estudiantes deben concebir la lectura como una forma de vida en sociedad y cultural para la formación de lectores comprensivos, autónomos, autorregulados, estratégicos, reflexivos y críticos de la realidad cotidiana para transformarla mejorando las condiciones de vida personal y social.



## **6. Propuesta “Programa de Intervención Psicopedagógico”**



**UNACH**  
**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**CAMPUS VI**



**MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA**

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO:  
**LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA  
LECTOCOMPENSIÓN EN ESTUDIANTES DE ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO  
UNITARIA**

DIRECTOR DE TESIS  
**DR. FREDY VÁZQUEZ PÉREZ**

PRESENTA  
**LIC. ERIKA BERENICE PÉREZ HERRERA**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; MARZO 2022.

## **Introducción**

El Programa de Intervención Psicopedagógico presente denominado “La Enseñanza de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas para la Lectocomprensión en Estudiantes de Escuela Primaria Multigrado Unitaria”; fue propuesto con base a los resultados de la investigación en el ámbito lector, específicamente en lectocomprensión. Este programa de intervención psicopedagógico debe ser implementado en la escuela primaria multigrado unitaria “Josefa Ortiz de Domínguez” con clave de centro de trabajo 07DPR0001P, zona escolar 148, sector 12, municipio de Ostucán; Chiapas.

El diagnóstico inicial obtenido en la investigación fue directamente con la población de estudiantes de 2° a 6° grado, a excepción de 1° porque se encuentran en el proceso de aprendizaje de lectoescritura. El diagnóstico inicial consistió en la observación directa sobre actitudes lectoras y comportamientos de los estudiantes en las formas de lectura voz alta, voz baja y lectura oral (comprensión auditiva) más frecuentes en clases.

Los resultados de valoración en las dimensiones literal, reorganizativa, inferencial y crítica en los estudiantes fueron posible con las pruebas pedagógicas ACL de 2° a 6° grado. Así mismo, se empleó una encuesta dirigida a los estudiantes sobre el uso y conocimiento de estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas para la comprensión lectora en los mismos grados escolares. Los resultados entre cada grado escolar fueron diversos frente a las diferentes características entre estudiantes como su nivel cognitivo y edad. Para ampliar el pretest inicial se realizó una entrevista cuantitativa sobre la enseñanza docente de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora.

El propósito general del programa de intervención psicopedagógico es los estudiantes aprendan conscientemente estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectocomprensión literal, reorganización, inferencial y crítica en actividades lectoras integrales, transversales y transferibles de los CFA a la vida cotidiana para el logro de aprendizajes significativos y situados. Cabe mencionar, se determinaron propósitos específicos detallados más adelante en el apartado correspondiente.

Los elementos contemplados para la estructura del programa fue título, presentación, introducción, justificación, problemática (postest), marco contextual, modelo de intervención, áreas de intervención, propósito general y específicos, destinatarios, rol del psicopedagogo, planeaciones didácticas en módulos y sesiones. El resultado del postest no fue posible presentarlo como se consideró antes debido a la suspensión de labores del Sistema Escolar en México y en Chiapas provocado por la pandemia de Covid-19 iniciada en 2020.

En el primer módulo se presentan 20 sesiones y en el segundo 30 sesiones con duración de 1 hora y 55 minutos, la estructura de cada planeación didáctica contempló datos generales (nombre de la escuela, modalidad de atención, clave de centro de trabajo (C.T.T), zona escolar, sector, contexto rural, grado y grupo, número de participantes, número y nombre de módulo, número sesión y fecha, propósito general de aprendizaje, estrategia metacognitiva, propósito específico de aprendizaje, propósito de la sesión, transversalidad, contenido curricular, tipo de texto, recursos y materiales empleados.

Cada sesión se estructuró en tres momentos, primero fue la clarificación de la estrategia metacognitiva, en segundo momento la aplicación y perfeccionamiento de la estrategia metacognitiva, y tercer momento la evaluación de la estrategia metacognitiva.

Antes de cada sesión la psicopedagoga atendió la motivación lectora (predicción en la clase, conectados en la clase, preguntona en la clase, visualizas o imaginas en la clase y resumimos en la clases), los conocimientos previos de la estrategia en el primer módulo en las sesiones (1-20) con lluvia de ideas y segundo módulo sesiones (21-50) con tormenta de ideas, la evaluación inicial (aspectos a evaluar), detalle del instrumento de evaluación (registro anecdótico) y la organización del grupo y colaboración en equipo.

Durante la sesión, se contempló el desarrollo de actividades lectoras integrales, evaluación intermedia (lista de verificación estratégica), detalles del instrumento de evaluación (aspectos a evaluar) y la mediación docente.

Después de la sesión, se planeó la actividad lectora integral final relacionándolo con el desarrollo de la sesión, evaluación final (aspectos a evaluar) e instrumento de evaluación (registro anecdótico).

## **Justificación**

El programa de intervención psicopedagógico en el ámbito de la lectura para la lectocomprensión radica en la enseñanza del docente y aprendizaje de los estudiantes sobre el uso y dominio de estrategias o habilidades cognitivas-metacognitivas para el logro de lectocomprensión de contenidos de interés personal y contenidos curriculares de los CFA en este nivel educativo. En la escuela la lectura abre las puertas al mundo desconocido para conocer e interpretar la realidad, la importancia de la lectura reside en la lectocomprensión como resultado de un proceso lector activo/estratégico donde el docente debe enseñar a tener dominio sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas a los estudiantes.

En todas las escuelas primarias de organización completa o multigrado los docentes deben motivar a los estudiantes en las modalidades de lectura, emplear todas las formas de lectura de manera estratégica, activar conocimientos previos antes de la lectura en los estudiantes para generar aprendizajes significativos, conocer y dominar habilidades cognitivas-metacognitivas con su entrenamiento en la clase, el rol del docente debe ser como mediador, el docente debe sistematizar las estrategias cognitivas y metacognitivas en las planeaciones didácticas para el logro de aprendizajes situados con la lectura estratégica en todos los CFA del nivel educativo primaria.

La enseñanza significativa y situada en el ámbito de la lectura para la comprensión es una habilidad intelectual compleja donde los estudiantes aprenden, construyen y transforman conocimientos nuevos entre el texto y contexto. Por lo tanto, es fundamental enseñarles a los estudiantes a ser lectores estratégicos, autónomos y autorregulados

mediante las estrategias cognitivas-metacognitivas para la lectocomprensión de diversos textos, situaciones y personas imaginarias o reales.

Cabe señalar, las estrategias cognitivas-metacognitivas para la lectocomprensión se aprenden cuando el docente refleja el conocimiento, uso y dominio de la situación lectora gracias a la mediación en la comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica en este nivel educativo básico primaria.

Con la implementación del programa de intervención psicopedagógico, la docente tiene la oportunidad de transformar su práctica docente fortaleciendo habilidades cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora como base del pensamiento. Para lograrlo debe plantearlo didácticamente para su enseñanza de la lectura en todos los CFA desde una perspectiva amplia.

Los tutores o padres de familia de los estudiantes también son favorecidos, porque el desempeño académico de sus hijos/as con las habilidades cognitivas y metacognitivas favorecen el pensamiento para la vida gracias a la lectocomprensión, de igual manera les permite la activación de sus conocimientos previos en situaciones de la vida, la práctica de actitudes lectoras generando el hábito lector y valores para la convivencia, el trabajo colaborativo entre los grados escolares pronunciados en el Plan y Programas de Estudio de 2017.

## **Problemática**

En el mundo y en México el ámbito de la lectura apunta a resultados que requieren atención para el desarrollo de la comprensión lectora (literal, reorganizativa, inferencial y crítica) en estudiantes de nivel básico primaria. Cuando se habla de lectura, significa que los estudiantes descodifican la lectura y comprenden lo leído. Por ello, la lectocomprensión o comprensión lectora son dos habilidades intelectuales que implican varios procesos mentales en los estudiantes para obtenerla.

En la escuela primaria federal multigrado unitaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, con c.c.t. 07DPR0001P en la Ranchería Paraíso 2da Sección municipio de Ostucán, Chiapas; se desarrolló la investigación detallada anteriormente, la cual implicó el registro de actitudes lectoras, comportamientos de los estudiantes en las formas de lectura en voz baja, alta y oral auditiva (comprensión auditiva).

La investigación implicó el conocimiento del nivel de comprensión lectora (literal, reorganizativa, inferencial y crítica); la identificación del conocimiento y uso de estrategias cognitivas-metacognitivas en el proceso de la lectura en estudiantes de 2° a 6° grado. Así como, la identificación del conocimiento y enseñanza de la docente de estas estrategias para el logro de la lectocomprensión.

En la siguiente tabla 7, se observan actitudes lectoras de los estudiantes por cada grado escolar obtenidos por el instrumento No. 1 (Instrumento N°1).



Tabla 7. Actitudes lectoras en estudiantes de 2° “A”-6° “A”

GRADOS Y GRUPOS ACTITUDES	2° “A”		3° “A”		4° “A”		5° “A”		6° “A”		Subtotal		Total
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Se distraen mientras leen	1	2	3	1	0	2	2	3	1	1	7	9	16
Se muestra seguro / inseguro cuando leen en voz alta	2	1	1	3	1	1	3	2	1	1	8	8	
Leen con entusiasmo, dando vida a la narración	2	1	0	4	1	1	1	4	1	1	5	11	
En clase muestran alegría o indiferencia por la lectura	0	3	2	2	0	2	3	2	1	1	6	10	
Disfrutan cuando leen	3	0	2	2	2	0	3	2	1	1	11	5	
Demuestran interés por la lectura	3	0	2	2	2	0	2	3	1	1	10	6	
Deciden leer por sí mismos	3	0	2	2	2	0	2	3	1	1	10	6	
Se le ha de motivar para que lea	3	0	3	1	2	0	4	1	1	1	13	3	
Tratan los libros con cuidado	3	0	2	2	2	0	4	1	2	0	13	3	

En la tabla 7, se perciben todos los grados escolares con actitudes lectoras, pero quienes las demuestran en su mayoría son estudiantes 2° y 4°; regularmente 5° y 6° a excepción de 3°. Para Calero (2011) los estudiantes con actitudes lectoras tienen una lectura amplia y comprensiva.

Los buenos lectores asimilan la información del texto haciendo uso creativo de ésta, donde la actitud emocional del lector juega un papel importante para la actividad lectora (Catalá et al., 2008). Por tal razón, en todas las modalidades de lectura (voz alta, voz baja y lectura oral) las actitudes demostradas por los estudiantes pueden limitar o favorecer la lectocomprensión.

En la siguiente tabla 8, se visualizan los comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja.

Tabla 8. Comportamientos en la lectura en voz baja de 2° “A”-6°A”

GRADOS Y GRUPOS COMPORTAMIENTOS	2° “A”		3° “A”		4° “A”		5° “A”		6° “A”		Subtotal		Total
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Mueven la cabeza	1	2	2	2	0	2	3	2	0	2	6	10	16
Señalan con el dedo	0	3	3	1	0	2	3	2	0	2	6	10	
Mueven los labios	1	2	1	3	0	2	2	3	0	2	4	12	
Vocalizan (emiten alguna sonorización)	1	2	1	3	0	2	2	3	0	2	4	12	
Mantienen la atención	3	0	2	2	2	0	5	0	1	1	13	3	

En la tabla 8, se interpreta la lectura en voz baja de la mayoría de estudiantes de 2°, 4° y 6° grado no mueven la cabeza (de izquierda a derecha) ni señalan con el dedo el texto; no mueven los labios ni vocalizan (emitir alguna sonorización) en esta forma de lectura a excepción de 3° y 5° grado.

Así mismo, la mayoría de estudiantes de 2° a 6° grado demostraron mantener la atención al leer en voz baja, para Catalá et al. (2008) esta forma de lectura no necesita de articulación fonética ni otros movimientos corporales. La velocidad de la lectura en voz baja según Catalá et al. (2008) y Cueto (2011) es diferente a la lectura en voz alta y oral porque es visual, la mejor forma de lectura recomendada por los expertos.

En la siguiente tabla 9, se perciben los comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz alta de 2° a 6° grado.

Tabla 9. Comportamientos en la lectura en voz alta

GRADOS Y GRUPOS COMPORTAMIENTOS	2° "A"		3° "A"		4° "A"		5° "A"		6° "A"		Subtotal		Total
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Vocalizan correctamente	3	0	4	0	2	0	5	0	2	0	16	0	16
Tienen dificultad para emitir algunos sonidos	1	2	0	4	0	2	1	4	0	2	2	14	
Omiten letras o palabras	3	0	2	2	0	2	2	3	1	1	8	8	
Saltan líneas	0	3	2	2	0	2	1	4	0	2	3	13	
Confunden grafías	0	3	0	4	0	2	0	5	0	2	0	16	
Repiten palabras	0	3	0	4	0	2	1	4	1	1	2	14	
Inventan palabras	0	3	2	2	0	2	1	4	0	2	3	13	
Reconocen de forma inmediata el vocabulario	1	2	1	3	1	1	1	4	1	1	5	11	
Sustituyen palabras por otras que no tienen sentido en el texto	0	3	2	2	0	2	1	4	1	1	4	12	
Rectifican y autocorrigien los errores	2	1	2	2	2	0	3	2	1	1	10	6	
Hacen las pausas correspondientes a la puntuación	0	3	0	4	1	1	2	3	1	1	4	12	
Dan sentido a lo que leen	1	2	1	3	1	1	2	3	1	1	6	10	
Tienen un tono adecuado para cada tipo de texto	0	3	0	4	0	2	1	4	1	1	2	14	

En la tabla 9, se muestra la cantidad de estudiantes de 2° a 6° grado tienen comportamientos apropiados para la lectura en voz alta a diferencia de 3° y 5° grado. La lectura en voz alta para Catalá et al. (2008) es una actividad social necesaria para mejorar la entonación y expresividad al leer frente a los demás, pero esta forma de lectura no debe sustituir a las otras formas de lectura.

En esta forma de lectura la investigadora consideró no pertinente la medición de la velocidad lectora para no alterarlo emocionalmente al momento de la prueba directa. Para Catalá et al. (2008) la lectura en voz alta da información sobre la descodificación en los estudiantes.

En la siguiente tabla 10, se enlistan comportamientos de los estudiantes en la lectura oral de todos los grados.

Tabla 10. Comportamientos en la lectura oral

GRADOS Y GRUPOS COMPORTAMIENTOS	2° "A"		3° "A"		4° "A"		5° "A"		6° "A"		Subtotal		Total
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Recuerdan el tema o título	3	0	2	2	2	0	3	2	2	0	12	4	16
Retienen datos importantes	2	1	1	3	1	1	2	3	1	1	7	9	
Identifican los personajes principales	2	1	4	0	2	0	4	1	2	0	14	2	
Resumen la información	1	2	1	3	1	1	3	2	1	1	7	9	

La tabla 10, se observa a la mayoría de todos los estudiantes con comportamientos favorables para lectura oral (comprensión auditiva), caso contrario de la minoría.

En este panorama en el ámbito lector, se aplicaron las pruebas pedagógicas ACL-2 a la ACL-6 para la identificación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes; los resultados se detallan en las siguientes tablas por grado y grupo. En la tabla 11, se observan resultados generales de la evaluación de la comprensión lectora con ACL-2 en estudiantes de 2° grado grupo "A".

Tabla 11. Nivel de Comprensión Lectora en 2° grado grupo "A"

ALUMNOS	ACIERTOS	ERRORES	DECATIPO	INTERPRETACIÓN
No. 1	13	11	5	Nivel dentro de la normalidad
No. 2	10	14	4	Nivel moderadamente bajo
No. 3	17	7	7	Nivel moderadamente alto

En la información de la tabla 11, los resultados son aceptables para dos estudiantes en la comprensión lectora según la clasificación de Catalá et al (2008) a diferencia del estudiante No. 2. Cuando los estudiantes leen analizan visualmente el texto e integran la información del texto a través de los conocimientos previos y generan nuevos conocimientos.

Los resultados obtenidos se interrelacionan con las actitudes lectoras registradas con el anterior instrumento de investigación. Los comportamientos de la lectura en voz baja, voz alta y oral (comprensión auditiva) para este grado escolar son en su mayoría favorables.

Los docentes deben tener en cuenta los conocimientos previos, afectividad, motivación como mencionan Baker y Carter (2009) citado por Calero (2011). De igual manera, es primordial que la docente desarrolle habilidades cognitivas o metacognitivas en los estudiantes con la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender contenidos de interés y curriculares para aprender a comprender, aprender, construir y transformar conocimientos para la realidad.

En la tabla 12, se observan resultados generales de la evaluación de la comprensión lectora ACL- 3 en los estudiantes de 3° grado grupo “A”.

Tabla 12. Nivel de Comprensión Lectora en 3° grado grupo “A”

ALUMNOS	ACIERTOS	ERRORES	DECATIPO	INTERPRETACIÓN
<b>No. 4</b>	6	19	2	Nivel muy bajo
<b>No. 5</b>	4	21	1	Nivel muy bajo
<b>No. 6</b>	7	18	2	Nivel muy bajo
<b>No. 7</b>	5	20	2	Nivel muy bajo

En la tabla 12, se percibe resultados alarmantes en los educandos de 3° grado en la habilidad lectocomprensiva. De esto Cueto (2010) indica los problemas de comprensión se producen porque los estudiantes no han automatizado los procesos básicos (decodificación) y disminuyen su atención a los procesos superiores como semántico y

sintáctico. Para Catalá et al. (2008) la lectura es un medio entre varios, donde el lector se acerca a la comprensión de los demás, de los hechos, de la subjetividad y objetividad en la vida.

El nivel de comprensión lectora de los estudiantes en este grado escolar se asocia a las actitudes lectoras demostradas en la lectura en voz baja y voz alta. Es decir, el tercer grado tiene nivel muy bajo de comprensión lectora porque las actitudes lectores necesitan ser más favorables aunque en la lectura oral (comprensión auditiva) hayan tenido comportamientos que conllevan a la comprensión.

En la tabla 13, se exhiben resultados generales en la evaluación de la comprensión lectora con ACL-4 en los estudiantes de 4° grado grupo “A”.

Tabla 13. Nivel de Comprensión Lectora en 4° grado grupo “A”

ALUMNOS	ACIERTOS	ERRORES	DECATIPO	INTERPRETACIÓN
<b>No. 8</b>	18	10	6	Nivel dentro de la normalidad
<b>No. 9</b>	13	15	4	Nivel moderadamente bajo

En la tabla 13, es evidente que los educandos tienen niveles distintos en la comprensión lectora. Para Calero (2011) los lectores que aprenden a comprender tienen confianza, están motivados y se hacen cada vez más independientes en la actividad lectora; el 4° grado ha logrado demostrar actitudes lectoras, comportamientos propicios en la lectura voz alta, baja y oral (comprensión auditiva).

Sin embargo, el estudiante No. 9 obtuvo el nivel moderadamente bajo de ahí Cueto (2010) explica que los niños aun leyendo perfectamente las palabras no son capaces de entender los textos porque no disponen de las estrategias necesarias.

En la tabla 14, se visualiza resultados generales de la evaluación de la comprensión lectora con ACL-5 en estudiantes de 5° grado grupo “A”.

Tabla 14. Nivel de Comprensión Lectora en 5° grado grupo “A”

ALUMNOS	ACIERTOS	ERRORES	DECATIPO	INTERPRETACIÓN
No. 10	7	28	1	Nivel muy bajo
No. 11	4	31	1	Nivel muy bajo
No. 12	15	20	4	Nivel moderadamente bajo
No. 13	4	31	1	Nivel muy bajo
No. 14	0	35	1	Nivel muy bajo

En la información de la tabla 14, se indica la mayoría de estudiantes obtuvieron el nivel muy bajo en la comprensión lectora a excepción del educando No. 12. Coinciden Calero (2011), Díaz y Hernández (2010) el comprender textos conlleva a construir y reconstruir esquemas mentales con la asimilación de nueva información.

Por tal razón, en la enseñanza los docentes deben modelar estrategias cognitivas y metacognitivas con las cuales los estudiantes logren comprender en las cuatro dimensiones que proponen Catalá et al. (2008), porque no es posible solamente la acumulación de información a excepción del estudiante No. 14 que quizá tenga otra dificultad ajena a la lectura y su comprensión.

Por consiguiente, los docentes deben formar lectores estratégicos según Cueto (2010) que reconozcan la estructura semántica del texto, el modelo mental de lo que están leyendo para entender el mensaje del texto, entre otros aspectos del texto. Para Díaz y Hernández (2010) los buenos lectores realizan actividades complejas de micro y macroprocesamiento para la comprensión lectora. Este grado escolar dispone de algunas actitudes lectoras, comportamientos propicios en voz alta y oral (comprensión auditiva) que poco favorecen la lectura, a diferencia de la lectura en voz baja donde demostraron lo contrario.

En la tabla 15, se perciben resultados generales de la evaluación de la comprensión lectora con ACL-6 en estudiantes de 6° grado grupo “A”.

Tabla 15. Nivel de Comprensión Lectora en 6° grado grupo “A”

ALUMNOS	ACIERTOS	ERRORES	DECATIPO	INTERPRETACIÓN
<b>No. 15</b>	15	21	4	Nivel moderadamente bajo
<b>No. 16</b>	4	32	1	Nivel muy bajo

En la información de la tabla 15, se muestra el estudiante No. 15 quien obtuvo el nivel moderadamente bajo en comprensión lectora; a excepción del educando No. 16. Con base en estos resultados, Calero (2011), Díaz y Hernández (2010) coinciden al pensar la comprensión textos conlleva a construir esquemas y la asimilación de nueva información. Por tal razón, cuando no se comprende es más seguro las personas solamente acumulan información, realizando lectura literal.



Los docentes deben formar lectores estratégicos que reconozcan la estructura semántica del texto, el modelo mental de lo que están leyendo para entender el mensaje del texto (Cueto, 2010). Coincidiendo con Díaz y Hernández (2010) los buenos lectores realizan actividades complejas de micro y macroprocesamiento para la comprensión lectora.

La comprensión lectora de los estudiantes de 6° grado se relaciona con algunas actitudes lectoras demostradas, los comportamientos propicios en voz baja, voz alta y oral (comprensión auditiva) que poco favorecen la lectura. Con relación a las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de la lectura, en la tabla 16, se enlistan preguntas sobre el conocimiento y uso de las estrategias empleadas por los estudiantes de 2° a 6° grado, antes de la lectura.

Tabla 16. Acciones de los estudiantes antes de la lectura

Antes de la lectura				
Ítems	Respuestas			
	N	AV	CS	S
1.- En la escuela, ¿observas los libros o textos del mueble escolar y los lees?		5	6	5
2.- ¿Lees diversos géneros literarios (narrativo, expositivos, instructivos...)?		16		
3.- ¿Eliges leer textos de tus libros escolares?		12	4	
4.- ¿Tienes un objetivo (por qué) para la lectura?	16			
5.- ¿Reconoces el tipo de texto (superestructura) que vas a leer?		13	3	
6.- ¿Recuerdas lo que sabes del texto?	3	9	4	
7.- ¿Te das cuenta lo que necesitas saber sobre lo que leerás?	16			
8.- ¿Observas el título, dibujos, subtemas, palabras claves, portada, contraportada y otras características del texto?		11	5	
9.- ¿Eres capaz de opinar sobre el tema del texto?	3	10	3	
10.- ¿Realizas predicciones (anticipaciones) sobre dibujos, títulos, subtemas, palabras claves, portada, contraportada y otras características del texto?	16			
11.- ¿Te haces preguntas sobre el tema con relación al objetivo (por qué) de la lectura?	16			

En la tabla 16, se percibe es la mayoría de estudiantes de 2° a 6° grado quienes nunca o algunas veces hacen uso de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas para la comprensión antes de la lectura. Los lectores activos antes de la lectura del texto saben que leer no es suficiente, porque necesitan aplicar estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas para comprender lo leído, pero deben ser enseñadas por el docente porque no son innatas (Calero, 2011).

En la tabla 17, se observa el conocimiento, uso de estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas para la comprensión en los estudiantes de 2° a 6° grado, durante de la lectura.

Tabla 17. Acciones de los estudiantes durante la lectura

Durante la lectura				
Ítems	Respuestas			
	N	AV	CS	S
12.- ¿Recuerdas el objetivo (por qué) de lectura?	16			
13.- ¿Cuándo lees compruebas si tus predicciones (anticipaciones) previas a la lectura se cumplen o se acercan?	16			
14.- ¿Elaboras nuevas predicciones (anticipaciones) sobre la lectura?	16			
15.- ¿Siguiendo con la lectura elaboras nuevas predicciones (anticipaciones)?	16			
16.- ¿Haces conexiones (unión de ideas) entre tus predicciones (anticipaciones) y lo que dice el texto?	16			
17.- ¿Haces conexiones (unión de ideas) entre lo que lees, piensas, sientes o crees?	16			
18.- ¿Haces conexiones (unión de ideas) con los personajes o lugares de la lectura?	16			
19.- ¿Haces conexiones (unión de ideas) entre lo que lees, sabes o conoces?	16			
20.- ¿Te haces preguntas para entender el significado de las palabras?	16			
21.- ¿Preguntas para buscar información específica en el texto?	16			
22.- ¿Preguntas para predecir (anticipar) la lectura?	16			
23.- ¿Preguntas para entender a los personajes?	16			
24.- ¿Te haces preguntas poniéndote en el texto?	16			
25.- ¿Visualizas o imaginas cómo son los personajes?		12	4	
26.- ¿Visualizas o imaginas lo que ocurre?		12	4	
27.- ¿Visualizas o imaginas para ayudarte a predecir (anticipar)?	16			
28.- ¿Visualizas o imaginas el lugar donde ocurre?		12	4	
29.- ¿Visualizas o imaginas usando tus sentidos?		12	4	
30.- ¿Resumes las ideas del texto prediciendo (anticipando) lo que va ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada?	12	4		

31.- ¿Resumes pensando si tus predicciones (anticipaciones) se confirman o no?	16			
32.- ¿Resumes pensando que las letras en negrita o cursiva se relacionan con la idea principal?	16			
33.- ¿Resumes parando de leer para hacer conexiones (uniendo ideas), visualizar o recordar lo que has leído?	16			
34.- ¿Resumes volviendo a leer para aclarar el significado de lo que lees?	16			
35.- ¿Resumes eliminando detalles que no son importantes?	12	4		
36.- ¿Resumes volviendo a leer para saber cuál es la idea principal?	12	4		

En la tabla 17, se distingue a la mayoría de estudiantes durante la lectura no aplican estrategias cognitivas ni metacognitivas conscientemente cuando leen porque la enseñanza no ha sido de manera estratégica. Solé (2010) asegura que durante la lectura es relevante los estudiantes empleen estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de lo que se lee.

Calero (2011) considera en muchas aulas el tiempo es escaso para desarrollar destrezas cognitivas para comprender los textos, más aún difícil que los maestros desarrollen habilidades metacognitivas en la comprensión lectora para los aprendizajes significativos mediante la lectura. La mayoría de estudiantes está leyendo, pero quedándose en nivel de comprensión lectora literal.

En la tabla 18, se observa el conocimiento y uso de estrategias cognitivas lectoras o metacognitivas para la comprensión en los estudiantes de 2° a 6° grado, después de la lectura.

Tabla 18. Acciones de los estudiantes después de la lectura

Después de la lectura				
Ítems	Respuestas			
	N	AV	CS	S
37.- ¿Tienes claridad sobre las ideas principales del texto?		12	4	
38.- ¿Elaboras nuevas ideas con las ideas principales del texto?		12	4	
39.- ¿Tienes claridad sobre los conceptos (palabras claves) mencionados en la lectura?		12	4	
40.- ¿Respondes a preguntas sobre el texto?		12	4	
41.- ¿Respondes a preguntas para pensar y buscar?		12	4	
42.- ¿Respondes a preguntas con lo que has aprendido?		12	4	
43.- ¿Opinas sobre las ideas del autor?		12	4	
44.- ¿Das tus propias opiniones sobre lo que has leído?		12	4	
45.- ¿Resumes el contenido de la lectura con lo que sabes y has leído recordando el objetivo (por qué) de la lectura?	12	4		
46.- ¿Consideras que cumples con el objetivo (por qué) de la lectura?	16			
47.- ¿Comprendes que lo leído es algo nuevo para usarlo en tu vida?	12	4		
48.- ¿Reflexionas sobre cómo haces predicciones (anticipaciones) para comprender la lectura?	16			
49.- ¿Reflexionas sobre cómo haces conexiones (unión de ideas) para comprender la lectura?	16			
50.- ¿Reflexionas sobre cómo haces preguntas para comprender la lectura?	16			
51.- ¿Reflexionas sobre cómo visualizas o imaginas para comprender la lectura?	16			
52.- ¿Reflexionas sobre cómo resumes para comprender la lectura?	16			
52.- ¿Reflexionas sobre cómo resumes para comprender la lectura?	16			

En la tabla 18, se percibe los estudiantes definitivamente no están aplicando de manera consciente las estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectocomprensión. Es decir, su lectura es deficiente de acuerdo a Calero (2011), toda vez que los estudiantes usan estrategias metacognitivas para la comprensión son conscientes de sus recursos cognitivos que utiliza en su aprendizaje para conseguir propósitos de conocimiento, a la vez son capaces de controlar y autoevaluar la adicción de recursos cognitivos.

Cuando los estudiantes son estratégicos menciona Solé (2010) son lectores activos o autónomos que hacen uso de estrategias cognitivas lectoras y además metacognitivas para comprender lo que leen, no basta con descodificar.

El escaso uso y dominio de estrategias cognitivas lectoras-metacognitivas para la comprensión de la lectura es evidente en la mayoría de los estudiantes. Catalá et al. (2008) aseguran la lectura es esencial en la formación del estudiante en todos los CFA de nivel primaria y demás niveles educativos. De ahí Solé (2010) considera la lectura debe ser una materia curricular no vista como simple actividad o herramienta de aprendizaje; es un medio para la construcción del conocimiento.

En la enseñanza de las estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas para la comprensión, el docente debe modelar su capacidad lectora y mostrar cómo se usan las habilidades cognitivas y metacognitivas en todo el proceso de la comprensión (Calero, 2011).

Respecto a la información obtenida en la entrevista cuantitativa realizada a la docente, es evidente necesita sistematizar su enseñanza en las planeaciones didácticas; así como conocerlas y dominarlas en el momento pertinente de la lectura.

### **Marco Contextual**

La escuela primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” es de atención multigrado, se ubica en la Ranchería Paraíso Segunda Sección del municipio 062 Ostucán en Chiapas. El municipio se localiza al norte del estado, colinda al norte y oeste con Pichucalco, al noreste con el municipio de Sunuapa, al sureste Francisco León, al sureste con el municipio de Tecpatán y al oeste con el estado de Tabasco, en particular con el municipio de Huimanguillo.

La escuela primaria se integra por una docente y 16 tutores quienes tienen inscritos a sus hijos e hijas. En esta escuela unitaria se atienden a estudiantes de 1° a 6° grado grupo “A” en un salón de clases (Tabla 3). Las clases se imparten por la única docente, quien cumple con funciones administrativas, directivas y pedagógicas en los grupos diversos; la población estudiantil del ciclo escolar 2019 -2020 es de 22 alumnos.

La escuela cuenta con un enmallado total alrededor de la misma, tiene tres aulas de concreto y techo de lámina. Para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes se usa el primer salón, el segundo se emplea como bodega y la tercera aula se usa como espacio de comedores. Frente a los salones está la cancha de aproximadamente 14 metros de largo x 10 metros de ancho, al lado derecho una casa inhabilitada para el docente. Atrás de los salones, se ubican dos baños (uno para niños y otro para niñas), se cuenta con servicio público de luz eléctrica y el agua se obtiene de una noria o pozo con bomba eléctrica. La escuela se encuentra a orilla de carretera que conduce a la cabecera municipal de Ostucán y a Xochimilco Nuevo poblado más cercano.

### **Modelo de intervención**

Las intervenciones psicopedagógicas emplean modelos para su implementación, según Álvarez (1991, p: 174 en Vélaz, 2002) los modelos “son medios para interpretar lo que la teoría intenta explicar y el modo en que las teorías pueden someterse a comprobación empírica” (p. 109).

Para este programa de intervención psicopedagógico se empleó el modelo constructivista (enfoque sistémico de la intervención y enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje) propuesto por Monereo (1996, citado en Velaz, 2002), de los más utilizados por los profesionales de la educación.

De igual manera, el modelo por programa tiene ejes de intervención directa/indirecta, individual/grupal, interna/externa y reactiva/proactiva; para esta propuesta de programa de intervención psicopedagógico se contemplan la mayoría de los ejes de intervención a excepción del eje proactiva.

### **Áreas de intervención**

Las áreas de intervención psicopedagógica del programa propuesto se fundamentan con base en las aportaciones teóricas de Vélaz (2002) porque es un programa de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje implementado en el contexto escolar primaria multigrado unitaria, específicamente en la habilidad de comprensión lectora (literal, reorganizativa, inferencial y crítica) a través de la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectocomprensión.

Por ello, es necesario los docentes modelen en voz alta el conocimiento, uso y dominio de las estrategias cognitivas o metacognitivas en la lectura estratégica de diversos textos sobre situaciones imaginarias y reales donde los estudiantes activen sus habilidades cognitivas y metacognitivas transversales para el estudio de contenidos de interés o curriculares; por consiguiente, exista transferencia de aprendizajes significativos y situados en el contexto real de los estudiantes.

Las áreas de intervención contempladas por Vélaz (2002) en un programa de intervención psicopedagógico son desarrollo de hábitos y técnicas de trabajo intelectual, adquisición de técnicas de estudio y desarrollo de estrategias cognitivas aplicadas al estudio, desarrollo cognitivo, desarrollo de estrategias metacognitivas generales; metacognición y comprensión lectora y motivación.

El siguiente programa de intervención psicopedagógico tiene alcances para la formación integral de los estudiantes donde la docente juega un rol de mediadora centrándose en actitudes lectoras y de convivencia en el grupo, la motivación lectora, las formas de lectura (voz alta y baja) y con mayor énfasis en la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectocomprensión literal, inferencial, reorganizativa y crítica.

## **Propósitos**

### **a. General**

- Los estudiantes aprenderán conscientemente estrategias cognitivas y metacognitivas para lectocomprensión literal, reorganización, inferencial y crítica en actividades lectoras integrales, transversales y transferibles de los CFA a la vida cotidiana para el logro de aprendizajes significativos y situados.

### **b. Específicos**

- Los estudiantes practicarán actitudes lectoras con la motivación lectora sobre contenidos de interés y curriculares para la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica en la vida escolar-cotidiana.



- Los estudiantes emplearán la lectura estratégica en textos o situaciones de la vida real para el logro de la lectocomprensión con aprendizajes significativos y situados en la vida escolar-cotidiana.
- Los estudiantes conocerán y reconocerán las estrategias cognitivas-metacognitivas de lectocomprensión (literal, reorganizativa, inferencial y crítica) con su uso y dominio para la obtención de aprendizajes significativos y situados a la vida cotidiana.
- Los estudiantes aplicarán las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectocomprensión (literal, reorganizativa, inferencial y crítica) en actividades lectoras integrales de aprendizajes significativos y situados en la vida escolar-cotidiana.
- Los estudiantes trabajarán colaborativamente en actividades lectoras integrales en la lectura estratégica para la lectocomprensión (literal, reorganizativa, inferencial y crítica) con la obtención de aprendizajes significativos y situados.

## **6. Destinatarios**

Los estudiantes de 3° y 5° grado necesitan la atención urgentemente con base en el diagnóstico inicial sobre los resultados en el ámbito lector por la ausencia del conocimiento, uso y dominio de estrategias cognitivas o metacognitivas para la lectocomprensión.

## **7. Rol del psicopedagogo en la comprensión lectora**

En la implementación del programa de intervención psicopedagógica el profesional encargado es el psicopedagogo (a) porque tiene habilidades profesionales cognitivas como la observación, metacognitivas para la planeación, control y supervisión en la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora (literal, reorganizativa, inferencial y crítica), habilidades de pensamiento como análisis y reflexión sobre los comportamientos de los estudiantes y consigo mismo; las actitudes y expectativas del docente mediador influyen en los aprendizajes de los estudiantes.

El mediador según la SEP (2017b) tiene claro que debe poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, tener en cuenta los saberes previos del estudiante, ofrecer acompañamiento al aprendizaje, mostrar interés por los intereses de sus estudiantes, dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante, reconocer la naturaleza social del conocimiento y diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado.

## **8. Resultados a corto, mediano y largo plazo**

A corto plazo, se elaboraron las planeaciones didácticas del primer módulo con 20 sesiones y el segundo módulo con 30 sesiones. A su vez, la presentación del programa de intervención psicopedagógica a los integrantes de la comunidad educativa y participantes. A mediano plazo, se esperó la implementación de los dos módulos y sesiones en los grados participantes, con el desarrollo de las sesiones la docente contaba con la oportunidad de hacer los ajustes pertinentes en las planeaciones didácticas para lograr los propósitos del programa de intervención psicopedagógica.

A largo plazo, se esperaba conocer el impacto del programa de intervención psicopedagógico y descubrir las áreas de oportunidad en los estudiantes para su atención.

## 9. Planeaciones didácticas de lectura estratégica

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 1 <b>FECHA:</b> 3/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos predicciones” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica del cuento: Caperucita Roja.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- ESPAÑOL LECTURAS: Caperucita Roja.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica del cuento Caperucita Roja.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, cuento de Caperucita Roja, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Predicción en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila en posición horizontal frente al pizarrón, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “yo pienso que leer es divertido”, “yo creo que a los niños les gusta leer”, “yo digo que los libros de la escuela son interesantes”, “yo pienso que los niños tienen libros en casa”, “yo creo que los niños han leído el cuento Caperucita Roja”, “yo digo que los niños leen cuentos en casa o en la escuela”, y cuándo los niños leen cuentos “yo pienso que saben por qué los leen”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas: SI (salto adelante) y NO (salto para atrás).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Predicciones</i>, enseñada, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Predicciones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite registrar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente al cuento de Caperucita Roja (5 minutos).</p>	

- La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un cuento; de igual manera, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).

#### **APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un cuento (5 minutos).  
- La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” (5 minutos).  
- La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus predicciones (5 minutos).  
- La docente menciona en voz alta el ejemplo de sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, utilizando la información del texto narrativo Caperucita Roja (30 minutos):

- Usando el título del libro / texto y subtemas.
- Usando las ilustraciones / lo que dice la contraportada.
- Usando preguntas hechas consigo mismo y que puede responder mientras lee.
- Usando lo que sabe del género del libro o la estructura del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Caperucita Roja, elaboran y anotan sus propias predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).  
- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus predicciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de un cuento.  
- Participación de cada integrante en el equipo.  
- Las predicciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.  
- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.  
- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las predicciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del cuento Caperucita Roja.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite a los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.  
- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.  
- La docente ejemplifica en voz alta sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.  
- La docente observa la participación individual, en equipo, en la integración y orden en la actividad.  
- La docente verifica el proceso de elaboración de las predicciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo usa sus predicciones de cada componente, reconocen las diferencias y similitudes para la comprensión del texto narrativo Caperucita Roja (15 minutos).  
- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes del cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de un cuento.  
- Información relevante para la lectocomprensión del cuento Caperucita Roja.  
- Uso de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 2 <b>FECHA:</b> 4/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos conexiones” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica del cuento Caperucita Roja.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- LIBRO DEL RINCÓN DE LECTURA. Caperucita Roja	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica del cuento Caperucita Roja.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, 8 fichas verdes, 8 fichas rojas, cuento de Caperucita Roja, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Conectados en la clase: es una dinámica que permite la participación en conjunto de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se sienten en sus sillas formando un círculo, cuando los estudiantes están sentados la docente enuncia “ yo sé leer”, “ me gusta leer”, “hay libros en mi escuela”, “tengo libros en mi casa”, “he leído cuentos en mi escuela”, “he leído cuentos en mi casa”, “puedo mencionar los cuentos que he leído”, “conecto mis ideas con los cuentos que leo” y “cuándo leo cuentos, sé por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les aclara SI (ficha verde) y NO (ficha roja).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Conexiones</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente interviene para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Conexiones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite indagar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente al cuento de Caperucita Roja (5 minutos). - La docente organiza la integración de cada equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un cuento; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un cuento (5 minutos). - La docente detalla para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” (5 minutos). - La docente solicita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus conexiones (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Caperucita Roja (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haciendo conexiones entre sus predicciones y lo que dice el texto.</li> <li>• Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que piensa, siente o cree.</li> <li>• Haciendo conexiones con los personajes.</li> <li>• Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que sabe o conoce.</li> </ul>	

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Caperucita Roja, elaboran y anotan sus propias conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus conexiones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de un cuento.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las conexiones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del cuento Caperucita Roja.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, donde los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente demuestra en voz alta sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las conexiones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo emplea sus conexiones de cada componente reconocen las diferencias y similitudes para la comprensión del texto narrativo Caperucita Roja (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes el cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de un cuento.

- Información relevante para la lectocomprensión del cuento Caperucita Roja.

- Uso de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite recuperar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 3	<b>FECHA:</b> 5/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Me hago preguntas” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” en la lectura estratégica del cuento Caperucita Roja.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN. LIBRO DEL RINCÓN DE LECTURA. Caperucita Roja.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Me hago preguntas” en la lectura estratégica del cuento Caperucita Roja.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, cuento de Caperucita Roja, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Preguntona en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie y se dispersen en el salón, cuando los estudiantes están listos la docente pregunta “¿sabes leer?, ¿te gusta leer?, ¿hay libros en tu escuela?, ¿tienes libros en tu casa?, ¿has leído cuentos en tu escuela?, ¿has leído cuentos en tu casa?, ¿qué cuentos has leído?, “te haces preguntas sobre los cuentos que lees” y cuándo lees cuentos ¿sabes por qué los lees?; por cada pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les menciona un SI (caminen por el salón) y NO (quédense sin movimiento).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Preguntas</i> , enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente media para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Preguntas”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite detectar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente al cuento de Caperucita Roja (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un cuento; a su vez, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un cuento (5 minutos). - La docente expone para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” (5 minutos). - La docente pide a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus preguntas (5 minutos). - La docente enuncia en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Caperucita Roja (30 minutos):		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunto para entender el significado de las palabras.</li> <li>• Pregunto para buscar información específica en el texto.</li> <li>• Pregunto para predecir.</li> <li>• Pregunto para entender a los personajes del texto.</li> </ul>		

- Hago preguntas siendo parte del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Caperucita Roja, elaboran y anotan sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus preguntas y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de un cuento.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las preguntas elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las preguntas elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del cuento Caperucita Roja.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, a fin de que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las preguntas por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo utiliza sus preguntas de cada componente, identifican las diferencias y similitudes para la comprensión del texto narrativo Caperucita Roja (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de un cuento.

- Información relevante para la lectocomprensión del cuento Caperucita Roja.

- Uso de las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite identificar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.



DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 4	<b>FECHA:</b> 6/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Visualizamos e imaginamos” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica del cuento Caperucita Roja.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- LIBRO DEL RINCÓN DE LECTURA. Caperucita Roja		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica del cuento Caperucita Roja.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, cuento Caperucita Roja, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Visualizas o imaginas en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie formando un círculo y cierren su ojos, cuando los estudiantes están listos la docente dice “me imagino o visualizo leyendo un cuento” ¿cuándo leo un cuento es fácil visualizar o imaginar lo que dice la lectura?, ¿has leído cuentos en tu casa o escuela visualizando o imaginando de lo que trata?, y cuándo lees cuentos ¿sabes por qué los lees?; por cada oración y pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les comenta un SI (responden) y NO (manténganse en silencio).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Visualizamos e imaginamos</i> , enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente participa para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Visualizamos e imaginamos”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite distinguir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente al cuento de Caperucita Roja (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un cuento; además, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un cuento (5 minutos). - La docente indica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” (5 minutos). - La docente induce a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus visualizaciones e imaginaciones (5 minutos). - La docente detalla en voz alta el ejemplo de sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Caperucita Roja (30 minutos):		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizo o imagino cómo son los personajes.</li> <li>• Visualizo o imagino lo que ocurre.</li> <li>• Visualizo o imagino para ayudarme a predecir.</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizo o imagino el lugar donde ocurre.</li> <li>• Visualizo o imagino usando mis sentidos; olor, sabor y sensaciones.</li> </ul> <p>- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Caperucita Roja, elaboran y anotan sus propias visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).</p> <p>Los integrantes de cada equipo usa la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).</p> <p><b>EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de los elementos principales de un cuento.</li> <li>- Participación de cada integrante en el equipo.</li> <li>- Las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.</li> <li>- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.</li> <li>- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada integrante del equipo.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del cuento Caperucita Roja.</p>
<p><b>MEDIACIÓN DOCENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de tal manera los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.</li> <li>- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.</li> <li>- La docente ejemplifica en voz alta sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> <li>- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.</li> <li>- La docente verifica el proceso de elaboración de las visualizaciones e imaginaciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada equipo emplea sus visualizaciones e imaginaciones de cada componente localizan las diferencias y similitudes para la comprensión del texto narrativo Caperucita Roja (15 minutos).</li> <li>- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes del cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de elementos principales de un cuento.</li> <li>- Información relevante para la lectocomprensión del cuento Caperucita Roja.</li> <li>- Uso de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Registro anecdótico, permite apreciar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.</p>

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 5 <b>FECHA:</b> 7/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Resumimos” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Resumimos” en la lectura estratégica de un cuento Caperucita Roja.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- LIBRO DEL RINCÓN DE LECTURA. Caperucita Roja	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Resumimos” en la lectura estratégica del cuento Caperucita Roja.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, cuento Caperucita Roja, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Resumimos en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila semicircular, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “cuando lees sabes cómo resumir”, “has leído el cuento Caperucita Roja”, “logras un resumen del cuento de Caperucita Roja leyendo” y “cuando lees cuentos ¿sabes por qué los lees?; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les dice un SI (aplauden) y NO (se mantienen en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Resumimos</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Resumimos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite describir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente al cuento de Caperucita Roja (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un cuento; así mismo, también, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un cuento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Resumimos” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus resúmenes (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Caperucita Roja (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prediciendo lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada.</li> <li>• Pensando si mis predicciones se confirman o no.</li> <li>• Pensando si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal.</li> <li>• Parando de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído.</li> <li>• Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo.</li> <li>• Eliminando detalles que no son importantes.</li> </ul>	

- Volviendo a leer para saber cuál es la idea principal.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Caperucita Roja, elaboran y anotan sus propios resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus resúmenes y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de un cuento.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Los resúmenes elaborados por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de los resúmenes elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del cuento Caperucita Roja.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de los resúmenes por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo emplea sus resúmenes de cada componente, reconocen las diferencias y similitudes para la comprensión del texto narrativo Caperucita Roja (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de un cuento.

- Información relevante para la lectocomprensión del cuento Caperucita Roja.

- Uso de los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite detallar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Resumimos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 6 <b>FECHA:</b> 10/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos predicciones” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica de la fábula El león y el ratón.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- MIS VALORES. El león y el ratón.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica de la fábula El león y el ratón.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, libro Mis valores, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b>  Predicción en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila en posición horizontal frente al pizarrón, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “yo pienso que leer es divertido” “yo creo que a los niños les gusta leer”, “yo digo que los libros de la escuela son interesantes”, “yo pienso que los niños tienen libros en casa”, “yo creo que los niños han leído la fábula El león y el ratón” y cuando los niños leen fábulas “yo pienso que saben por qué las leen”; por cada enunciado, la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes: SI (salto adelante) y NO (salto para atrás).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b>  Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Predicciones</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUADOS)</b>  Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Predicciones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b>  Registro anecdótico, permite registrar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b>  - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a la fábula El león y el ratón (5 minutos).  - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de la fábula; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de las fábulas (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus predicciones (5 minutos). - La docente menciona en voz alta el ejemplo de sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, utilizando la información del texto narrativo El león y el ratón (30 minutos): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usando el título del libro / texto y subtemas.</li> <li>• Usando las ilustraciones / lo que dice la contraportada.</li> <li>• Usando preguntas hechas consigo mismo y que puede responder mientras lee.</li> </ul>	

- Usando lo que sabe del género del libro o la estructura del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo El león y el ratón, elaboran y anotan sus propias predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus predicciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de una fábula.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las predicciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las predicciones elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de la fábula El león y el ratón.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite a los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en el equipo, la integración y orden en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las predicciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo usa sus predicciones de cada componente, reconocen las diferencias y similitudes para la comprensión del texto narrativo El león y el ratón (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes del cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de una fábula.

- Información relevante para la lectocomprensión de la fábula El león y el ratón.

- Uso de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 7 <b>FECHA:</b> 11/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos conexiones” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica de la fábula El león y el ratón.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- MIS VALORES. El león y el ratón.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica de la fábula El león y el ratón.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, libro Mis valores 8 fichas verde, 8 fichas rojas, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Conectados en la clase: es una dinámica que permite la participación en conjunto de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se sienten en sus sillas juntos formando un círculo, cuando los estudiantes están sentados la docente enuncia “ yo sé leer”, “ me gusta leer”, “hay libros en mi escuela”, “tengo libros en mi casa”, “he leído fábulas en mi escuela o en casa”, “puedo mencionar las fábulas que he leído”, “conecto mis ideas con las fábulas que leo” y “cuándo leo fábulas , sé por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les comenta SI (ficha verde) y NO (ficha roja).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Conexiones</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente interviene para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Conexiones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite indagar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a la fábula El león y el ratón (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de la fábula; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de las fábulas (5 minutos). - La docente detalla para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” (5 minutos). - La docente solicita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus conexiones (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo El león y el ratón (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haciendo conexiones entre sus predicciones y lo que dice el texto.</li> <li>• Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que piensa, siente o cree.</li> <li>• Haciendo conexiones con los personajes.</li> <li>• Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que sabe o conoce.</li> </ul>	

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo El león y el ratón, elaboran y anotan sus propias conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus conexiones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de una fábula.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las conexiones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de la fábula El león y el ratón.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, donde los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente demuestra en voz alta sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las conexiones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo emplea sus conexiones de cada componente distinguiendo las diferencias y similitudes para la comprensión del texto narrativo El león y el ratón (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes el cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de una fábula.

- Información relevante para la lectocomprensión de la fábula El león y el ratón.

- Uso de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite recuperar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos Conexiones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.



DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 8 <b>FECHA:</b> 12/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Me hago preguntas” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” en la lectura estratégica de la fábula El león y el ratón.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- MIS VALORES. El león y el ratón.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Me hago preguntas” en la lectura estratégica de una fábula El león y el ratón.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, libro Mis valores, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Preguntona en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie y se dispersen en el salón, cuando los estudiantes están listos la docente pregunta “¿sabes leer?, ¿te gusta leer?, ¿hay libros en tu escuela?, ¿tienes libros en tu casa?, ¿has leído fábulas en tu escuela y en casa?, “te haces preguntas sobre las fábulas que lees” y cuándo lees fábulas ¿sabes por qué las lees?; por cada pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les menciona SI (caminen por el salón) y NO (quédense sin movimiento).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Preguntas</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente media para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Preguntas”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite detectar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a la fábula El león y el ratón (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de la fábula; a su vez, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de las fábulas (5 minutos). - La docente expone para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” (5 minutos). - La docente pide a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus preguntas (5 minutos). - La docente enuncia en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo El león y el ratón (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunto para entender el significado de las palabras.</li> <li>• Pregunto para buscar información específica en el texto.</li> <li>• Pregunto para predecir.</li> <li>• Pregunto para entender a los personajes del texto.</li> </ul>	

- Hago preguntas siendo parte del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo El león y el ratón, elaboran y anotan sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus preguntas y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de una fábula.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las preguntas elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de la fábula El león y el ratón.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, a fin de que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las preguntas por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo utiliza sus preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva, identifican las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo El león y el ratón (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de una fábula.

- Información relevante para la lectocomprensión de la fábula El león y el ratón.

- Uso de las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite identificar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 9	<b>FECHA:</b> 13/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Visualizamos e imaginamos” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica de la fábula El león y el ratón.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- MIS VALORES. El león y el ratón.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica de la fábula El león y el ratón.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, libro Mis valores, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Visualizas o imaginas en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie formando un círculo y cierren su ojos, cuando los estudiantes están listos la docente dice “me imagino o visualizo leyendo una fábula”, “¿cuándo leo una fábula es fácil visualizar o imaginar lo que dice la lectura?”, “¿has leído fábulas en tu casa o escuela?”, y “cuándo lees fábulas ¿sabes por qué las lees?”; por cada oración y pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les comenta SI (responden) y NO (manténganse en silencio).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Visualizamos e Imaginamos</i> , enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente participa para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Visualizamos e imaginamos”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite distinguir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a la fábula El león y el ratón (5 minutos). - La docente organiza a integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de la fábula; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de las fábulas (5 minutos). - La docente indica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Visualizamos e Imaginamos” (5 minutos). - La docente induce a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus visualizaciones e imaginaciones (5 minutos). - La docente detalla en voz alta el ejemplo de sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo El león y el ratón (30 minutos):		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizo o imagino cómo son los personajes.</li> <li>• Visualizo o imagino lo que ocurre.</li> <li>• Visualizo o imagino para ayudarme a predecir.</li> <li>• Visualizo o imagino el lugar donde ocurre.</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizo o imagino usando mis sentidos; olor, sabor y sensaciones.</li> </ul> <p>- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo El león y el ratón, elaboran y anotan sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).</p> <p>- Los integrantes de cada equipo usa la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).</p> <p><b>EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <p>- Identificación de los elementos principales de una fábula.</p> <p>- Participación de cada integrante en el equipo.</p> <p>- Las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.</p> <p>- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.</p> <p>- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada integrante del equipo.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de la fábula El león y el ratón.</p>
<p><b>MEDIACIÓN DOCENTE</b></p> <p>- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de tal manera los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.</p> <p>- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.</p> <p>- La docente ejemplifica en voz alta sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.</p> <p>- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.</p> <p>- La docente verifica el proceso de elaboración de las visualizaciones e imaginaciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.</p>
<p><b>EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA</b></p>
<p>- Cada equipo emplea sus visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconocen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo El león y el ratón (15 minutos).</p> <p>- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).</p> <p><b>EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <p>- Identificación de elementos principales de una fábula.</p> <p>- Información relevante para la lectocomprensión de la fábula El león y el ratón.</p> <p>- Uso de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Registro anecdótico, permite apreciar actitudes lectoras, conocimientos previos y un evos sobre la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.</p>

DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez		<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 10	<b>FECHA:</b> 14/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Resumimos” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Resumimos” en la lectura estratégica de la fábula El león y el ratón.		
<b>TRANSVERSALIDAD: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- MIS VALORES.</b> El león y el ratón.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Resumimos” en la lectura estratégica de la fábula El león y el ratón.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, libro Mis valores, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Resumimos en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila semicircular, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “cuando lees sabes cómo resumir”, “has leído la fábula el león y el ratón”, “puedes hacer un resumen de la fábula” y “cuando lees fábulas ¿sabes por qué las lees?; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas, les dice un SI (aplauden) y NO (se mantienen en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Resumimos</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Resumimos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite describir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a la fábula El león y el ratón (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de las fábulas así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de las fábulas (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Resumimos” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus resúmenes (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo El león y el ratón (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prediciendo lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada.</li> <li>• Pensando si mis predicciones se confirman o no.</li> <li>• Pensando si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal.</li> <li>• Parando de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído.</li> <li>• Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo.</li> <li>• Eliminando detalles que no son importantes.</li> </ul>		

- Volviendo a leer para saber cuál es la idea principal.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo El león y el ratón, elaboran y anotan sus propios resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus resúmenes y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de una fábula.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Los resúmenes elaborados por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de los resúmenes elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de la fábula El león y el ratón.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de los resúmenes por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo emplea sus resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconoce las diferencias y similitudes para la comprensión del texto narrativo El león y el ratón (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes de los resúmenes en cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de una fábula.

- Información relevante para la lectocomprensión de la fábula El león y el ratón.

- Uso de los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite detallar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Resumimos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 11 <b>FECHA:</b> 17/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos predicciones” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica de Todos somos diferentes.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- MIS VALORES. Todos somos diferentes.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica de Todos somos diferentes.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, libros Mis valores, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Predicción en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila en posición horizontal frente al pizarrón, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “yo pienso que leer es divertido” “yo creo que a los niños les gusta leer”, “yo digo que los libros de la escuela son interesantes”, “yo pienso que los niños tienen libros en casa”, “yo creo que los niños han leído el texto Todos somos diferentes”, “yo digo que los niños leen textos casa o en la escuela”, y “cuando los niños leen textos, pienso saben por qué los leen”; por cada enunciado, la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes: SI (salto adelante) y NO (salto para atrás).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Predicciones</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Predicciones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite registrar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a Todos somos diferentes (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del texto; de igual manera, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de Todos somos diferentes (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus predicciones (5 minutos). - La docente menciona en voz alta el ejemplo de sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, utilizando la información del texto narrativo Todos somos diferentes (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usando el título del libro / texto y subtemas.</li> <li>• Usando las ilustraciones / lo que dice la contraportada.</li> <li>• Usando preguntas hechas consigo mismo y que puede responder mientras lee.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usando lo que sabe del género del libro o la estructura del texto.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Todos somos diferentes, elaboran y anotan sus propias predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).</li> <li>- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus predicciones y reconocen las diferencias o similitudes con la aportaciones de sus pares (10 minutos).</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de los elementos principales del texto.</li> <li>- Participación de cada integrante en el equipo.</li> <li>- Las predicciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.</li> <li>- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.</li> <li>- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las predicciones elaboradas por cada integrante del equipo.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del texto Todos somos diferentes.</p>
<p><b>MEDIACIÓN DOCENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite a los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.</li> <li>- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.</li> <li>- La docente ejemplifica en voz alta sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> <li>- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.</li> <li>- La docente verifica el proceso de elaboración de las predicciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada equipo usa sus predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconocen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo Todos somos diferentes (15 minutos).</li> <li>- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de elementos principales del texto.</li> <li>- Información relevante para la lectocomprensión del texto Todos somos diferentes.</li> <li>- Uso de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.</p>



DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3º y 5º <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 12 <b>FECHA:</b> 18/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos conexiones” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica Todos somos diferentes.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- MIS VALORES. Todos somos diferentes.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica de Todos somos diferentes.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, 8 fichas verde, 8 fichas rojas, pizarrón, libro Mis valores, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Conectados en la clase: es una dinámica que permite la participación en conjunto de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se sienten en sus sillas juntos formando un círculo, cuando los estudiantes están sentados la docente enuncia “ yo sé leer”, “ me gusta leer”, “hay libros en mi escuela”, “tengo libros en mi casa”, “he leído textos en mi escuela o en casa”, “puedo mencionar los textos que he leído”, “conecto mis ideas con los textos que leo” y “cuándo leo textos, se por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les aclara SI (ficha verde) y NO (ficha roja).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Conexiones</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente interviene para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Conexiones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite indagar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a Todos somos diferentes (5 minutos). - La docente organiza la integración de cada equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del texto; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales del texto (5 minutos). - La docente detalla para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos Conexiones” (5 minutos). - La docente solicita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus conexiones (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Todos somos diferentes (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haciendo conexiones entre sus predicciones y lo que dice el texto.</li> <li>• Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que piensa, siente o cree.</li> <li>• Haciendo conexiones con los personajes.</li> <li>• Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que sabe o conoce.</li> </ul>	

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Todos somos diferentes, elaboran y anotan sus propias conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus conexiones, reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales del texto.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las conexiones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del texto Todos somos diferentes.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, para que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente demuestra en voz alta sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las conexiones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo emplea sus conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva, distinguen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo Todos somos diferentes (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales del texto.

- Información relevante para la lectocomprensión del texto Todos somos diferentes.

- Uso de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite recuperar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3º y 5º <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 13 <b>FECHA:</b> 19/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Me hago preguntas” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “me hago preguntas” en la lectura estratégica de Todos somos diferentes.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- MIS VALORES. Todos somos diferentes.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Me hago preguntas” en la lectura estratégica de Todos somos diferentes.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, libro Mis valores, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Preguntona en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie y se dispersen en el salón, cuando los estudiantes están listos la docente pregunta “¿sabes leer?, ¿te gusta leer?, ¿hay libros en tu escuela?, ¿tienes libros en tu casa?, ¿has leído textos en tu escuela?, ¿has leído textos en tu casa?, “te haces preguntas sobre los textos que lees” y cuándo lees textos ¿sabes por qué los lees?; por cada pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les menciona SI (caminen por el salón) y NO (se quédense sin movimiento).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Preguntas</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente media para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Preguntas”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite detectar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a Todos somos diferentes (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del texto; a su vez, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales del texto (5 minutos). - La docente expone para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” (5 minutos). - La docente pide a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus preguntas (5 minutos). - La docente enuncia en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Todos somos diferentes (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunto para entender el significado de las palabras.</li> <li>• Pregunto para buscar información específica en el texto.</li> <li>• Pregunto para predecir.</li> <li>• Pregunto para entender a los personajes del texto.</li> </ul>	

- Hago preguntas siendo parte del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Todos somos diferentes, elaboran y anotan sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus preguntas y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales del texto.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las preguntas elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las preguntas elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del texto Todos somos diferentes.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, a fin de que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las preguntas por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo utiliza sus preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva, identifican las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo Todos somos diferentes (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales del texto.

- Información relevante para la lectocomprensión del texto Todos somos diferentes.

- Uso de las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite identificar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez		<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 14	<b>FECHA:</b> 20/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Visualizamos e imaginamos” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica de Todos somos diferentes.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- MIS VALORES. Todos somos diferentes.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica de Todos somos diferentes.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, libro Mis valores, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Visualizas o imaginas en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie formando un círculo y cierren su ojos, cuando los estudiantes están listos la docente dice ¿cuándo leo es fácil visualizar e imaginar lo que dice la lectura?, ¿has leído en tu casa o escuela visualizando e imaginando de lo que trata?, y cuándo lees ¿sabes por qué lees?; por cada pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les comenta SI (responden) y NO (manténganse en silencio).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Visualizamos e imaginamos</i> , enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente participa para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Visualizamos e imaginamos”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite distinguir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a Todos somos diferentes (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del texto; además, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales del texto (5 minutos). - La docente indica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Visualizamos e Imaginamos” (5 minutos). - La docente induce a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus visualizaciones e imaginaciones (5 minutos). - La docente detalla en voz alta el ejemplo de sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Todos somos diferentes (30 minutos):		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizo o imagino cómo son los personajes.</li> <li>• Visualizo o imagino lo que ocurre.</li> <li>• Visualizo o imagino para ayudarme a predecir.</li> <li>• Visualizo o imagino el lugar donde ocurre.</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizo o imagino usando mis sentidos; olor, sabor y sensaciones.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Todos somos diferentes, elaboran y anotan sus propias visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).</li> <li>- Los integrantes de cada equipo usa la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de los elementos principales del texto.</li> <li>- Participación de cada integrante en el equipo.</li> <li>- Las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.</li> <li>- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.</li> <li>- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada integrante del equipo.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del texto Todos somos diferentes.</p>
<p><b>MEDIACIÓN DOCENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de tal manera los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.</li> <li>- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.</li> <li>- La docente ejemplifica en voz alta sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> <li>- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden del equipo en la actividad.</li> <li>- La docente verifica el proceso de elaboración de las visualizaciones e imaginaciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada equipo emplea sus visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, localizan las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo Todos somos diferentes (15 minutos).</li> <li>- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de elementos principales del texto.</li> <li>- Información relevante para la lectocomprensión del texto Todos somos diferentes.</li> <li>- Uso de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Registro anecdótico, permite apreciar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.</p>

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 15 <b>FECHA:</b> 21/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Resumimos” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Resumimos” en la lectura estratégica de Todos somos diferentes.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.-MIS VALORES. Todos somos diferentes.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Resumimos” en la lectura estratégica de Todos somos diferentes.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, libro Mis valores, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Resumimos en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila semicircular, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “cuando lees sabes cómo resumir”, “has leído Todos somos diferentes”, “puedes hacer un resumen del Todos somos diferentes leyéndolo” y “cuando lees ¿sabes por qué lo haces?; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les dice SI (aplauden) y NO (se mantienen en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Resumimos</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Resumimos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite describir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a Todos somos diferentes (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de Todos somos diferentes; también, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de Todos somos diferentes (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Resumimos” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus resúmenes (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Todos somos diferentes (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prediciendo lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada.</li> <li>• Pensando si mis predicciones se confirman o no.</li> <li>• Pensando si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal.</li> <li>• Parando de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído.</li> <li>• Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo.</li> <li>• Eliminando detalles que no son importantes.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volviendo a leer para saber cuál es la idea principal.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Todos somos diferentes, elaboran y anotan sus propios resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).</li> <li>- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus resúmenes y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de los elementos principales de un cuento.</li> <li>- Participación de cada integrante en el equipo.</li> <li>- Los resúmenes elaborados por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.</li> <li>- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.</li> <li>- Reconocimiento de diferencias y similitudes de los resúmenes elaboradas por cada integrante del equipo.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del texto Todos somos diferentes.</p>
<p><b>MEDIACIÓN DOCENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.</li> <li>- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.</li> <li>- La docente ejemplifica en voz alta sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> <li>- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.</li> <li>- La docente observa el proceso de elaboración de los resúmenes por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada equipo emplea sus resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconoce las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo Todos somos diferentes (15 minutos).</li> <li>- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de elementos principales del texto.</li> <li>- Información relevante para la lectocomprensión del texto Todos somos diferentes.</li> <li>- Uso de los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Registro anecdótico, permite detallar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Resumimos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.</p>



DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 16 <b>FECHA:</b> 24/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos predicciones” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica del cuento Pinocho.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- LIBRO DEL RINCÓN DE LA LECTURA. Pinocho.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos Predicciones” en la lectura estratégica del cuento Pinocho.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, cuento Pinocho, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b></p> <p>Predicción en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila en posición horizontal frente al pizarrón, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “yo pienso que leer es divertido” “yo creo que a los niños les gusta leer”, “yo digo que los libros de la escuela son interesantes”, “yo pienso que los niños tienen libros en casa”, “yo creo que los niños han leído el cuento Pinocho”, “yo digo que los niños leen cuentos en casa o en la escuela”, y cuándo los niños leen cuentos “yo pienso que saben por qué los leen”; por cada predicción, la docente da un espacio para las respuestas: SI (salto adelante) y NO (salto para atrás).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b></p> <p>Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Predicciones</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <p>Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Predicciones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Registro anecdótico, permite registrar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente al cuento Pinocho (5 minutos).</li> <li>- La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un cuento (5 minutos); así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos.</li> </ul>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un cuento (5 minutos).</li> <li>- La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” (5 minutos).</li> <li>- La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus predicciones (5 minutos).</li> <li>- La docente menciona en voz alta el ejemplo de sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, utilizando la información del texto narrativo Pinocho (30 minutos): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usando el título del libro / texto y subtemas.</li> <li>• Usando las ilustraciones / lo que dice la contraportada.</li> <li>• Usando preguntas hechas consigo mismo y que puede responder mientras lee.</li> </ul> </li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usando lo que sabe del género del libro o la estructura del texto.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Pinocho, elaboran y anotan sus propias predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).</li> <li>- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus predicciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de los elementos principales de un cuento.</li> <li>- Participación de cada integrante en el equipo.</li> <li>- Las predicciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.</li> <li>- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.</li> <li>- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las predicciones elaboradas por cada integrante del equipo.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del cuento Pinocho.</p>
<p><b>MEDIACIÓN DOCENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite a los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.</li> <li>- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.</li> <li>- La docente ejemplifica en voz alta sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> <li>- La docente observa la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.</li> <li>- La docente verifica el proceso de elaboración de las predicciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada equipo usa sus predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconocen las diferencias y similitudes para la comprensión del texto narrativo Pinocho (15 minutos).</li> <li>- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes el cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).</li> </ul> <p><b>EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de elementos principales de un cuento.</li> <li>- Información relevante para la lectocomprensión del cuento Pinocho.</li> <li>- Uso de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.</p>

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 17 <b>FECHA:</b> 25/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos conexiones” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica del cuento Pinocho.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- LIBRO DEL RINCÓN DE LA LECTURA. Pinocho.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica del cuento Pinocho.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador cuaderno, cuento de Pinocho, 8 fichas verde, 8 fichas rojas, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Conectados en la clase: es una dinámica que permite la participación en conjunto de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se sienten en sus sillas juntos formado un círculo, cuando los estudiantes están sentados la docente enuncia “ yo sé leer”, “ me gusta leer”, “hay libros en mi escuela”, “tengo libros en mi casa”, “he leído cuentos en mi escuela”, “he leído cuentos mi casa”, “logro mencionar los cuentos que he leído”, “conecto mis ideas con los cuentos que leo” y “cuándo leo cuentos, se por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les aclara SI (ficha verde) y NO (ficha roja).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Conexiones</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente interviene para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUADOS)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Conexiones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite indagar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente al cuento Pinocho (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un cuento; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un cuento (5 minutos). - La docente detalla para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” (5 minutos). - La docente solicita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus conexiones (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Pinocho (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haciendo conexiones entre sus predicciones y lo que dice el texto.</li> <li>• Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que piensa, siente o cree.</li> <li>• Haciendo conexiones con los personajes.</li> <li>• Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que sabe o conoce.</li> </ul>	

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Pinocho, elaboran y anotan sus propias conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus conexiones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de un cuento.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las conexiones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del cuento Pinocho.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, donde los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente demuestra en voz alta sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las conexiones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo emplea sus conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva, distinguen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo Pinocho (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (5 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de un cuento.

- Información relevante para la lectocomprensión del cuento Pinocho.

- Uso de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite recuperar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 18	<b>FECHA:</b> 26/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Me hago preguntas” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” en la lectura estratégica del cuento Pinocho.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- ESPAÑOL LECTURAS: Pinocho.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Me hago preguntas” en la lectura estratégica del cuento Pinocho.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, cuento Pinocho, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Preguntona en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie y se dispersen en el salón, cuando los estudiantes están listos la docente pregunta “¿sabes leer?”, “¿te gusta leer?”, “¿hay libros en tu escuela?”, “¿tienes libros en tu casa?”, “¿has leído cuentos en tu escuela?”, “¿has leído cuentos en tu casa?”, “¿qué cuentos has leído?”, “te haces preguntas sobre los cuentos que lees” y “cuándo lees cuentos, ¿sabes por qué los lees?”; por cada pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les menciona SI (caminen por el salón) y NO (quédense sin movimiento).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Preguntas</i> , enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente media para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Preguntas”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite detectar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente al cuento Pinocho (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un cuento; a su vez, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un cuento (5 minutos). - La docente expone para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” (5 minutos). - La docente pide a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus preguntas (5 minutos). - La docente enuncia en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Pinocho (30 minutos):		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunto para entender el significado de las palabras.</li> <li>• Pregunto para buscar información específica en el texto.</li> <li>• Pregunto para predecir.</li> <li>• Pregunto para entender a los personajes del texto.</li> </ul>		

- Hago preguntas siendo parte del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Pinocho, elaboran y anotan sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo utilizan la lectura en voz alta, comparten sus preguntas y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de un cuento.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las preguntas elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las preguntas elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del cuento Pinocho.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, a fin de que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las preguntas por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo utiliza sus preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva, identifican las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo Pinocho (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de un cuento.

- Información relevante para la lectocomprensión del cuento Pinocho.

- Uso de las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite identificar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez	<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 19	<b>FECHA:</b> 27/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Visualizamos e imaginamos” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica del cuento Pinocho.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- LIBRO DEL RINCÓN DE LA LECTURA. Pinocho.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica del cuento Pinocho.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, cuento Pinocho, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Visualizas o imaginas en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie formando un círculo y cierren su ojos, cuando los estudiantes están listos la docente dice “visualizo e imagino leyendo un cuento” ¿ es fácil visualizar o imaginar lo que dice la lectura?, ¿has leído cuentos en tu casa o escuela visualizando o imaginando de lo que trata?, y cuándo lees cuentos ¿sabes por qué los lees?; por cada oración y pregunta la docente da un espacio para las respuestas para los estudiantes, les comenta SI (responden) y NO (manténganse en silencio).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Visualizamos e imaginamos</i> , enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente participa para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Visualizamos e imaginamos”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite distinguir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente al cuento Pinocho (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del texto; además, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un cuento (5 minutos). - La docente indica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” (5 minutos). - La docente induce a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus visualizaciones e imaginaciones (5 minutos). - La docente detalla en voz alta el ejemplo de sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo Pinocho (30 minutos):		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizo o imagino cómo son los personajes.</li> <li>• Visualizo o imagino lo que ocurre.</li> <li>• Visualizo o imagino para ayudarme a predecir.</li> <li>• Visualizo o imagino el lugar donde ocurre.</li> </ul>		

- Visualizo o imagino usando mis sentidos; olor, sabor y sensaciones.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Pinocho, elaboran y anotan sus propias visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de un cuento.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del cuento Pinocho.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de tal manera los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden del equipo en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las visualizaciones e imaginaciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo emplea sus visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, localizan las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo Pinocho (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de un cuento.

- Información relevante para la lectocomprensión del cuento Pinocho.

- Uso de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite apreciar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.



DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez		<b>MULTIGRADO:</b> Unitaria
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 1:</b> ¡A leer se ha dicho!	<b>SESIÓN:</b> 20	<b>FECHA:</b> 28/Mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes descubrirán el gusto por la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de la lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica gracias a experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Resumimos” para conocer la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes conocerán la lectura estratégica a través del uso de estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes reconocerán la estrategia metacognitiva “Resumimos” en la lectura estratégica del cuento Pinocho.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- LIBRO DEL RINCÓN DE LECTURA. Pinocho.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Resumimos” en la lectura estratégica del cuento Pinocho.		<b>TIPO DE TEXTO:</b> Narrativo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, cuento Pinocho, pizarrón, plumones para pizarrón blanco, mesas y sillas.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Resumimos en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila semicircular, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “cuando lees sabes cómo resumir”, “has leído el cuento de Pinocho”, “puedes hacer un resumen del cuento Pinocho leyéndolo” y “cuando lees cuentos ¿sabes por qué los lees?; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les dice SI (aplauden) y NO (se mantienen en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Lluvia de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente escribe en el pizarrón el concepto clave (palabra) <i>Resumimos</i>, enseguida, los estudiantes anotan palabras asociadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes argumenten razones del por qué asociaron esas palabras al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Resumimos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite describir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente al cuento de Pinocho (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un cuento; también, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un cuento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Resumimos” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus resúmenes (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto narrativo (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prediciendo lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada.</li> <li>• Pensando si mis predicciones se confirman o no.</li> <li>• Pensando si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal.</li> <li>• Parando de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído.</li> <li>• Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo.</li> <li>• Eliminando detalles que no son importantes.</li> </ul>		

- Volviendo a leer para saber cuál es la idea principal.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto narrativo Pinocho, elaboran y anotan sus propios resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus resúmenes y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de un cuento.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Los resúmenes elaborados por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de los resúmenes elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del cuento Pinocho.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden del equipo en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de los resúmenes por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo emplea sus resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva, reconocen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto narrativo Pinocho (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de elementos principales de un cuento.

- Información relevante para la lectocomprensión del cuento Pinocho.

- Uso de los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite detallar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Resumimos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 21 <b>FECHA:</b> 31/mayo/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos predicciones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica sobre Bullying.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- ESPAÑOL. Elaborar un folleto para informar acerca de un tema de seguridad 3°. Elaborar un tríptico sobre la prevención del Bullying en la comunidad escolar 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica sobre Bullying.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Español y texto Bullying.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Predicción en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila en posición horizontal frente al pizarrón, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “pienso que leer es divertido” “creo que a los niños les gusta leer”, “considero que los libros de la escuela son interesantes”, “pienso que los niños tienen libros en casa”, “creo que los niños han leído sobre Bullying en casa o la escuela”, “considero que los niños han leído folletos y trípticos sobre Bullying” y “cuándo los niños leen saben por qué lo hacen”; por cada enunciado la docente espera las respuestas de los estudiantes: SI (salto adelante) y NO (salto para atrás).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Predecimos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Predicciones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite registrar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica sobre Bullying en folleto 3° y tríptico 5° (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del folleto 3° y tríptico 5°; de igual manera, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5° para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus predicciones (5 minutos).</p>	

- La docente menciona en voz alta el ejemplo de sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, utilizando la información del texto expositivo Bullying (30 minutos):

- Usando el título del libro / texto y subtemas.
- Usando las ilustraciones / lo que dice la contraportada.
- Usando preguntas hechas consigo mismo y que puede responder mientras lee.
- Usando lo que sabe del género del libro o la estructura del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo Bullying, elaboran y anotan sus propias predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus predicciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales del folleto 3° y tríptico 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las predicciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las predicciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del Bullying.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite a los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las predicciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración del folleto 3° y tríptico 5° donde integren los elementos principales de ambos medios informativos, cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo usa sus predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconoce las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo Bullying (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en el folleto 3° y tríptico 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes de las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de un folleto 3°, tríptico 5° su ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión del Bullying.

- Uso de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 22 <b>FECHA:</b> 1/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos conexiones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica sobre Bullying.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- ESPAÑOL. Elaborar un folleto para informar acerca de un tema de seguridad 3°. Elaborar un tríptico sobre la prevención del Bullying en la comunidad escolar 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica sobre Bullying.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, 8 fichas verdes, 8 fichas rojas, libro de Español y texto Bullying.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Conectados en la clase: es una dinámica que permite la participación en conjunto de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se sienten en sus sillas formado un círculo, cuando los estudiantes están sentados la docente enuncia “yo sé leer”, “ me gusta leer”, “conecto mis ideas con lo que leo”, “he leído sobre el Bullying en mi escuela o en otro lugar”, ”logro mencionar mis ideas y lo que he leído”, y “cuando leo folletos, trípticos o textos diferentes sé por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les aclara un SI (ficha verde) y un NO (ficha roja).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Conexiones</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminan la actividad, la docente interviene para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Conexiones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite indagar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica sobre Bullying en folleto 3° y tríptico 5° (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del folleto 3° y tríptico 5°; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5° para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente detalla para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones”. (5 minutos). - La docente solicita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus conexiones (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo Bullying (30 minutos):</p>	

- Haciendo conexiones entre sus predicciones y lo que dice el texto.
- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que piensa, siente o cree.
- Haciendo conexiones con los personajes.
- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que sabe o conoce.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre Bullying, elaboran y anotan sus propias conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus conexiones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales del folleto 3° y tríptico 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las conexiones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del Bullying.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, donde los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente demuestra en voz alta sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las conexiones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración del folleto 3° y tríptico 5° donde integren los elementos principales de ambos medios informativos, cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva, distinguen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo Bullying (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en el folleto 3° y tríptico 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de un folleto 3°, tríptico 5° su ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión del Bullying.

- Uso de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite recuperar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 23 <b>FECHA:</b> 2/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Me hago preguntas” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” en la lectura estratégica sobre Bullying.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- ESPAÑOL. Elaborar un folleto para informar acerca de un tema de seguridad 3°. Elaborar un tríptico sobre la prevención del Bullying en la comunidad escolar 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Me hago preguntas” en la lectura estratégica sobre Bullying.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Español y texto Bullying.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Preguntona en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie y se dispersen en el salón, cuando los estudiantes están listos la docente pregunta “¿sabes leer?, ¿te gusta leer?, ¿has leído sobre el bullying en casa?, ¿has leído sobre bullying en la escuela?, “¿cuándo lees te haces preguntas?”, “¿has leído folletos o trípticos sobre el bullying?”, “¿recuerdas lo que has leído sobre el bullying?” y “cuando lees folletos, trípticos o textos diferentes ¿sabes por qué los lees?”; por cada pregunta la docente espera las respuestas de los estudiantes, les menciona SI (caminen por el salón) y NO (quédense sin movimiento).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Preguntas</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente media para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Preguntas”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite detectar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica sobre Bullying en folleto 3° y tríptico 5° (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del folleto 3° y tríptico 5°; a su vez, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5° para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente expone para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” (5 minutos). - La docente pide a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus preguntas (5 minutos).</p>	

- La docente enuncia en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo Bullying (30 minutos):

- Pregunto para entender el significado de las palabras.
- Pregunto para buscar información específica en el texto.
- Pregunto para predecir.
- Pregunto para entender a los personajes del texto.
- Hago preguntas siendo parte del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre Bullying, elaboran y anotan sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus preguntas y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales del folleto 3° y tríptico 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las preguntas elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las preguntas elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del Bullying.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, a fin de que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las preguntas por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración del folleto 3° y tríptico 5° donde integren los elementos principales de ambos medios informativos, cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5° antes identificados para su elaboración (5 minutos)

- Cada equipo utiliza sus preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva, identifica las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo Bullying (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en el folleto 3° y tríptico 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de un folleto 3°, tríptico 5° su ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión del Bullying.

- Uso de las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite identificar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.



DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 24 <b>FECHA:</b> 3/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Visualizamos o imaginamos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Visualizamos o imaginamos” en la lectura estratégica sobre Bullying.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- ESPAÑOL. Elaborar un folleto para informar acerca de un tema de seguridad 3°. Elaborar un tríptico sobre la prevención del Bullying en la comunidad escolar 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Visualizamos o imaginamos” en la lectura estratégica sobre Bullying.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Español y texto Bullying.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Visualizas o imaginas en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie formando un círculo y cierren su ojos, cuando los estudiantes están listos la docente dice “visualizo o imagino lo qué es el Bullying”, ¿cuándo leo es fácil visualizar o imaginar lo que dice la lectura?, ¿he leído folletos y trípticos sobre Bullying?, y cuándo leo ¿sé por qué lo hago?; por cada oración y pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les comenta SI (responden) y NO (manténganse en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Visualizamos o imaginamos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente participa para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Visualizamos o imaginamos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite distinguir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica sobre Bullying en un folleto 3° y tríptico 5° (5 minutos). - La docente organiza la integración en cada equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del folleto 3° y tríptico 5°; además, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5° para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente indica para ambos equipo la estrategia metacognitiva “Visualizamos o imaginamos” (5 minutos). - La docente induce a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus visualizaciones o imaginaciones (5 minutos). - La docente detalla en voz alta el ejemplo de sus visualizaciones o imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo Bullying (30 minutos):</p>	

- Visualizo o imagino cómo son los personajes.
- Visualizo o imagino lo que ocurre.
- Visualizo o imagino para ayudarme a predecir.
- Visualizo o imagino el lugar donde ocurre.
- Visualizo o imagino usando mis sentidos; olor, sabor y sensaciones.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre Bullying, elaboran y anotan sus propias visualizaciones o imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las visualizaciones o imaginaciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las visualizaciones o imaginaciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre Bullying.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de tal manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus visualizaciones o imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las visualizaciones e imaginaciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración del folleto 3° y tríptico 5° donde integren los elementos principales para ambos medios informativos, cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5° antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus visualizaciones o imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, localiza las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo Bullying (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en el folleto 3° y tríptico 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las visualizaciones o imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de un folleto 3°, tríptico 5° su ortografía, cohesión y coherencia.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre el Bullying.

- Uso de las visualizaciones o imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite apreciar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Visualizamos o imaginamos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 25 <b>FECHA:</b> 4/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Resumimos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Resumimos” en la lectura estratégica sobre Bullying.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.- ESPAÑOL. Elaborar un folleto para informar acerca de un tema de seguridad 3°. Elaborar un tríptico sobre la prevención del Bullying en la comunidad escolar 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Resumimos” en la lectura estratégica sobre Bullying.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Español y texto Bullying.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Resumimos en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila semicircular, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “cuando lees sabes cómo resumir”, “has leído sobre Bullying”, “leyendo logras resumir sobre el Bullying” y “has leído folletos, trípticos o textos parecidos” y “sabes por qué lees”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les dice SI (aplauden) y NO (se mantienen en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Resumimos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Resumimos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite describir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica sobre Bullying en un folleto 3° y tríptico 5° (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del folleto 3° y tríptico 5°; también, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5° para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Resumimos” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus resúmenes (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo Bullying (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prediciendo lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada.</li> <li>• Pensando si mis predicciones se confirman o no.</li> </ul>	

- Pensando si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal.
- Parando de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído.
- Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo.
- Eliminando detalles que no son importantes.
- Volviendo a leer para saber cuál es la idea principal.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre Bullying, elaboran y anotan sus propios resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus resúmenes y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Los resúmenes elaborados por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de los resúmenes elaborados por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión del Bullying.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de los resúmenes por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración del folleto 3° y tríptico 5° donde integren los elementos principales de ambos medios informativos, cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de los resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de un folleto 3° y tríptico 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconoce las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo Bullying (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en el folleto 3° y tríptico 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes de los resúmenes en cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de un folleto 3°, tríptico 5° su ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión del Bullying.

- Uso de los resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite detallar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Resumimos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 26 <b>FECHA:</b> 7/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos predicciones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica de Situaciones Matemáticas.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> PENSAMIENTO MATEMÁTICO. MATEMÁTICAS.- ¿Cuántos son? 3° y Botones y camisas 6°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica de Situaciones Matemáticas.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Matemático
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas y libro de Matemáticas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Predicción en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila en posición horizontal frente al pizarrón, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “pienso que leer y resolver situaciones matemáticas es divertido” “creo que los niños les gusta leer situaciones matemáticas”, “digo que los libros matemáticos son interesantes”, “creo que los niños han leído y resuelto situaciones matemáticas en la escuela”, y “cuándo los niños leen situaciones matemáticas, saben por qué lo hacen”; por cada enunciado la docente espera las respuestas de los estudiantes: SI (salto adelante) y NO (salto para atrás).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Predecimos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Predicciones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite registrar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a ¿Cuántos son? 3°; así mismo, Botones y camisas 6°. (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los datos principales sobre situaciones matemáticas en la vida; de igual manera, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	

- La docente revisa que cada equipo contemple los datos principales de ambas situaciones matemáticas para su resolución en otro momento (5 minutos).

- La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” (5 minutos).

- La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus predicciones (5 minutos).

- La docente menciona en voz alta el ejemplo de sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, utilizando la información del texto matemático ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; de igual manera, con la situación matemática real (30 minutos):

- Usando el título y texto.
- Usando las ilustraciones.
- Usando preguntas hechas consigo mismo y que puede responder mientras lee.
- Usando lo que sabe de la estructura del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto matemático y la situación matemática real, elaborando y anotando sus propias predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva para su resolución (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus predicciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los datos principales ¿Cuántos son? 3°; Botones y camisas 6°; a su vez, la situación matemática real.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las predicciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva y ortografía.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las predicciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de las Situaciones Matemáticas.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite a los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden del equipo en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las predicciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la resolución de las situaciones matemáticas donde integren los datos principales para su lectocomprensión, cuiden su ortografía, realicen operaciones matemáticas básicas; sean conscientes de las diferencias y similitudes de las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los datos principales de las tres situaciones matemáticas, antes escritos en el cuaderno para su solución (5 minutos).

- Cada equipo usa sus predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconoce las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto matemático ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; así como, la situación matemática real (5 minutos).

- Cada equipo anota sus operaciones matemáticas básicas para la resolución de las situaciones matemáticas (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes el cómo reconocieron las diferencias y similitudes de las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la situación matemática ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; así mismo, la situación matemática real para su lectocomprensión.

- Uso de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 27 <b>FECHA:</b> 8/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos conexiones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica de Situaciones Matemáticas.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> PENSAMIENTO MATEMÁTICO. MATEMÁTICAS.- ¿Cuántos son? 3° y Botones y camisas 6°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica de Situaciones Matemáticas.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Matemático
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, 8 fichas verdes y 8 fichas rojas, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas y libro de Matemáticas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Conectados en la clase: es una dinámica que permite la participación en conjunto de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se sienten en sus sillas formado un círculo, cuando los estudiantes están sentados la docente enuncia “yo sé leer”, “ me gusta leer”, “he leído y resuelto situaciones matemáticas en mi escuela”, “en casa mi familia y yo hemos vivido situaciones matemáticas”, “puedo mencionar una situación matemática sobre lo que he leído y resuelto en mi vida”, “conecto mis ideas en las situaciones matemáticas que he vivido y estudiado” y “cuando las leo, sé por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les aclara SI (ficha verde) y NO (ficha roja).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Conexiones</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente interviene para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Conexiones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite indagar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a ¿Cuántos son? 3°; así mismo, Botones y camisas 6°. (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los datos principales sobre situaciones matemáticas en la vida; de igual manera, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los datos principales de las situaciones matemáticas para su resolución en otro momento (5 minutos). - La docente detalla para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” (5 minutos). - La docente solicita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus conexiones (5 minutos).</p>	

- La docente dice en voz alta el ejemplo de sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto matemático ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; de igual manera, con la situación matemática real (30 minutos):

- Haciendo conexiones entre sus predicciones y lo que dice el texto.
- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que piensa, siente o cree.
- Haciendo conexiones con los personajes.
- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que sabe o conoce.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto matemático y la situación matemática real, elaborando y anotando sus propias conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva para su resolución (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus conexiones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los datos principales ¿Cuántos son? 3°; Botones y camisas 6°; a su vez, la situación matemática real.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las conexiones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva y ortografía.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de las Situaciones Matemáticas.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, donde los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente demuestra en voz alta sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las conexiones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la resolución de las situaciones matemáticas donde integren los datos principales para su lectocomprensión, cuiden su ortografía, realicen operaciones matemáticas básicas, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los datos principales de las tres situaciones matemáticas, antes escritos en el cuaderno para su solución (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva distinguen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto matemático ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; así como, la situación matemática real (5 minutos).

- Cada equipo anota sus operaciones matemáticas básicas para la resolución de las situaciones matemáticas (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes el cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la situación matemática ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; así mismo, la situación matemática real para su lectocomprensión.

- Uso de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite recuperar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.



DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 28 <b>FECHA:</b> 9/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Me hago preguntas” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” en la lectura estratégica de Situaciones Matemáticas.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> PENSAMIENTO MATEMÁTICO. MATEMÁTICAS.- ¿Cuántos son? 3° y Botones y camisas 6°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Me hago preguntas” en la lectura estratégica de Situaciones Matemáticas.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Matemático
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas y libro de Matemáticas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Preguntona en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie y se dispersen en el salón, cuando los estudiantes están listos la docente pregunta “¿sabes leer?, ¿te gusta leer?, ¿has leído y resuelto situaciones matemáticas en tu vida o en la escuela?, ¿te haces preguntas cuándo lees? y cuando lees ¿sabes por qué lo haces?; por cada pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les menciona SI (caminen por todo el salón) y NO (quédense sin movimiento).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Preguntas</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente media para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Me hago preguntas”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite detectar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a ¿Cuántos son? 3°; así mismo, Botones y camisas 6°. (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los datos principales sobre situaciones matemáticas en la vida real ; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los datos principales de ambas situaciones matemáticas para su resolución en otro momento (5 minutos). - La docente expone para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” (5 minutos). - La docente pide a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus preguntas (5 minutos). - La docente enuncia en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto matemático ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; de igual manera, la situación matemática real (30 minutos):</p>	

- Pregunto para entender el significado de las palabras.
- Pregunto para buscar información específica en el texto.
- Pregunto para predecir.
- Pregunto para entender a los personajes del texto.
- Hago preguntas siendo parte del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto matemático y la situación matemática real, elaborando y anotando sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva para su resolución (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus preguntas y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los datos principales ¿Cuántos son? 3°; Botones y camisas 6°; a su vez, la situación matemática real.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las preguntas elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva y ortografía.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las preguntas elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de las Situaciones Matemáticas.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, a fin de que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las preguntas por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la resolución de las situaciones matemáticas donde integren los datos principales para su lectocomprensión, cuiden su ortografía, realicen operaciones matemáticas básicas, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los datos principales de las tres situaciones matemáticas, antes escritos en el cuaderno para su solución (5 minutos).

- Cada equipo utiliza sus preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva, identifica las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto matemático ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; así como, la situación matemática real (5 minutos).

- Cada equipo anota sus operaciones matemáticas básicas para la resolución de las situaciones matemáticas (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes, sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la situación matemática ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; así mismo, la situación matemática real para su lectocomprensión.

- Uso de las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite identificar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 29 <b>FECHA:</b> 10/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Visualizamos e imaginamos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica de Situaciones Matemáticas.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> PENSAMIENTO MATEMÁTICO. MATEMÁTICAS.- ¿Cuántos son? 3° y Botones y camisas 6°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica de Situaciones Matemáticas.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Matemático
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas y libro de Matemáticas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b></p> <p>Visualizas o imaginas en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie formando un círculo y cierren su ojos, cuando los estudiantes están listos la docente dice “me imagino o visualizo situaciones matemáticas para darle solución”, “me imagino o visualizo leyendo situaciones matemáticas”, ¿cuándo leo situaciones matemáticas es fácil visualizar o imaginar lo que dice? y “cuándo leo ¿sé por qué lo hago?”; por cada oración y pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les comenta SI (responden) y NO (manténganse silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b></p> <p>Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Visualizamos e imaginamos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente participa para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b></p> <p>Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Visualizamos e imaginamos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Registro anecdótico, permite distinguir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a ¿Cuántos son? 3°; así mismo, Botones y camisas 6° (5 minutos).</li> <li>- La docente organiza la integración en cada equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los datos principales sobre situaciones matemáticas en la vida; además, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</li> </ul>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente revisa que cada equipo contemple los datos principales de ambas situaciones matemáticas para su resolución en otro momento (5 minutos).</li> <li>-.. La docente indica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” (5 minutos).</li> <li>- La docente induce a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus visualizaciones e imaginaciones (5 minutos).</li> <li>- La docente detalla en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto matemático ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; de igual manera, la situación matemática real (30 minutos):</li> </ul>	

- Visualizo o imagino cómo son los personajes.
- Visualizo o imagino lo que ocurre.
- Visualizo o imagino para ayudarme a predecir.
- Visualizo o imagino el lugar donde ocurre.
- Visualizo o imagino usando mis sentidos; olor, sabor y sensaciones.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto matemático y la situación matemática real, elaborando y anotando sus propias visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva para su resolución (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los datos principales ¿Cuántos son? 3°; Botones y camisas 6°; a su vez, la situación matemática real.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva y ortografía.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de las Situaciones Matemáticas.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de tal manera los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las visualizaciones e imaginaciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la resolución de las situaciones matemáticas donde integren los datos principales para su lectocomprensión, cuiden su ortografía, realicen operaciones matemáticas básicas; sean conscientes de las diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los datos principales de las tres situaciones matemáticas, antes escritos en el cuaderno para su solución (5 minutos).

- Cada equipo uso de las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconoce las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto matemático ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; así como, la situación matemática real (5 minutos).

- Cada equipo anota sus operaciones matemáticas básicas para la resolución de las situaciones matemáticas (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes del cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la situación matemática ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; así mismo, la situación matemática real para su lectocomprensión.

- Uso de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite apreciar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 30 <b>FECHA:</b> 11/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Resumimos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Resumimos” en la lectura estratégica de Situaciones Matemáticas.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> PENSAMIENTO MATEMÁTICO. MATEMÁTICAS. ¿Cuántos son? 3° y Botones y camisas 6°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Resumimos” en la lectura estratégica de Situaciones Matemáticas.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Matemático
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas y libro de Matemáticas.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Resumimos en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila semicircular, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “cuando lees sabes cómo resumir”, “he leído situaciones matemáticas”, “leyendo logras resumir una situación matemática”, “cuando lees sabes ¿por qué lo haces?”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les dice SI (aplauden) y NO (se mantienen en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Resumimos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Resumimos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite describir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a ¿Cuántos son? 3°; así mismo, Botones y camisas 6°. (5 minutos). - La docente organiza la integración en cada equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los datos principales sobre situaciones matemáticas en la vida; también, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los datos principales de ambas situaciones matemáticas para su resolución en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Resumimos” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus resúmenes (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto matemático ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; de igual manera, la situación matemática real (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prediciendo lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada.</li> <li>• Pensando si mis predicciones se confirman o no.</li> </ul>	

- Pensando si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal.
- Parando de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído.
- Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo.
- Eliminando detalles que no son importantes.
- Volviendo a leer para saber cuál es la idea principal.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto matemático y la situación matemática real, elaborando y anotando sus propios resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus resúmenes y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los datos principales ¿Cuántos son? 3°; Botones y camisas 6°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Los resúmenes elaborados por cada componente de la estrategia metacognitiva y ortografía.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de los resúmenes elaborados por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de las Situaciones Matemáticas.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de los resúmenes por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la resolución de las situaciones matemáticas donde integren los datos principales para su lectocomprensión, cuiden su ortografía, realicen operaciones matemáticas básicas; sean conscientes de las diferencias y similitudes de los resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los datos principales de las tres situaciones matemáticas, antes escritos en el cuaderno para su solución (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconoce las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto matemático ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; así como, la situación matemática real (5 minutos).

.-Cada equipo anota sus operaciones matemáticas básicas para la resolución de las situaciones matemáticas (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes de los resúmenes cada componente de la estrategia metacognitiva (5 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la situación matemática ¿Cuántos son? 3°, Botones y camisas 6°; así mismo, la situación matemática real para su lectocomprensión.

- Uso de los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite detallar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Resumimos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 31 <b>FECHA:</b> 14/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos predicciones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica sobre La Dieta Correcta.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRESIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL. CIENCIAS NATURALES. La dieta correcta y su importancia para la salud 3° y Dieta: los grupos de alimentos 5°	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica sobre La Dieta Correcta.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas y libro de Ciencias Naturales.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Predicción en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila en posición horizontal frente al pizarrón, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “pienso que leer es divertido” “creo que a los niños les gusta leer”, “digo que los libros de la escuela son interesantes”, “pienso que los niños tienen libros en casa”, “creo que los niños han leído sobre la dieta correcta en casa o en la escuela”, “digo: los niños no tiene idea sobre los reportes y difusión de los resultados de una encuesta” y “cuándo los niños leen, saben por qué lo hacen”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes: SI (salto adelante) y NO (salto para atrás).	
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Predecimos</i> , después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.	
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Predicciones”.	
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite registrar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.	
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Dieta Correcta (5 minutos). - La docente organiza la integración en cada equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°; de igual manera, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de una encuesta 5° para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus predicciones (5 minutos). - La docente menciona en voz alta el ejemplo de sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, utilizando la información del texto expositivo La Dieta Correcta (30 minutos):	

- Usando el título del libro / texto y subtemas.
- Usando las ilustraciones.
- Usando preguntas hechas consigo mismo y que puede responder mientras lee.
- Usando lo que sabe de la estructura del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Dieta Correcta, elaborando y anotando sus propias predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus predicciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las predicciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las predicciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Dieta Correcta.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite a los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las predicciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Dieta Correcta, cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de un reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo usa sus predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconoce las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Dieta Correcta (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en el reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes el cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° su ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Dieta Correcta.

- Uso de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.



DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 32 <b>FECHA:</b> 15/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos conexiones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica sobre La Dieta Correcta.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRESIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL. CIENCIAS NATURALES. La dieta correcta y su importancia para la salud 3° y Dieta: los grupos de alimentos 5°	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica sobre La Dieta Correcta.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, 8 fichas verdes, 8 fichas rojas, libro de Ciencias Naturales.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Conectados en la clase: es una dinámica que permite la participación en conjunto de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se sienten en sus sillas formado un círculo, cuando los estudiantes están sentados la docente enuncia “yo sé leer”, “ me gusta leer”, “he leído sobre la dieta correcta en mi escuela”, “en casa mi familia y yo hemos hablado sobre la dieta correcta”, “conecto mis ideas con lo que leo”, “he leído reportes y resultados de una encuesta sobre el tema” y “cuando leo, sé por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes: SI (ficha verde) y NO (ficha roja).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Conexiones</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente interviene para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Conexiones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite indagar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Dieta Correcta (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de un reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de una encuesta 5° para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente detalla para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” (5 minutos). - La docente solicita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus conexiones (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Dieta Correcta (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haciendo conexiones entre sus predicciones y lo que dice el texto.</li> </ul>	

- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que piensa, siente o cree.
- Haciendo conexiones con los personajes.
- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que sabe o conoce.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Dieta Correcta, elaborando y anotando sus propias conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus conexiones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las conexiones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión de La Dieta Correcta.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, donde los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente demuestra en voz alta sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las conexiones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Dieta Correcta; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de un reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva, distinguen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Dieta Correcta (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en el reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales del reporte 3°, difusión de los resultados de la encuesta 5°, su ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Dieta Correcta.

- Uso de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite recuperar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 33 <b>FECHA:</b> 16/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Me hago preguntas” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” en la lectura estratégica sobre La Dieta Correcta.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRESIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL. CIENCIAS NATURALES. La dieta correcta y su importancia para la salud 3° y dieta: los grupos de alimentos 5°	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Me hago preguntas” en la lectura estratégica sobre La Dieta Correcta.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas y libro de Ciencias Naturales.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Preguntona en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie y se dispersen en el salón, cuando los estudiantes están listos la docente pregunta “¿sabes leer?, ¿te gusta leer?, ¿has leído sobre la dieta correcta en casa?, ¿has leído sobre la dieta correcta en la escuela?, “¿te haces preguntas cuando lees?”, ¿has leído reportes o resultados de una encuesta sobre este tema? y cuando los lees ¿sabes por qué lees?; por cada pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les menciona SI (caminen por el salón) y NO (quédense sin movimiento).	
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Preguntas</i> , después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente media para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.	
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Preguntas”.	
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite detectar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.	
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a la Dieta Correcta (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°; a su vez, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de una encuesta 5° para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente expone para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” (5 minutos). - La docente pide a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus preguntas (5 minutos). - La docente enuncia en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Dieta Correcta (30 minutos): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunto para entender el significado de las palabras.</li> </ul>	

- Pregunto para buscar información específica en el texto.
- Pregunto para predecir.
- Pregunto para entender a los personajes del texto.
- Hago preguntas siendo parte del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Dieta Correcta, elaboran y anotan sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus preguntas y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las preguntas elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las preguntas elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Dieta Correcta.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, a fin de que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las preguntas por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Dieta Correcta, cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de un reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo utiliza sus preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva, identifica las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Dieta Correcta (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en el reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° su ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Dieta Correcta.

- Uso de las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite identificar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 34 <b>FECHA:</b> 17/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Visualizamos e imaginamos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica sobre La Dieta Correcta.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL. CIENCIAS NATURALES. La dieta correcta y su importancia para la salud 3° y dieta: los grupos de alimentos 5°	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica sobre La Dieta Correcta.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas y libro de Ciencias Naturales.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Visualizas o imaginas en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie formando un círculo y cierren su ojos, cuando los estudiantes están listos la docente dice “me imagino o visualizo la dieta correcta”, “me imagino o visualizo leyendo sobre la dieta correcta”, ¿cuándo leo es fácil visualizar o imaginar lo que dice la lectura?, ¿he leído sobre reportes y resultados de encuestas sobre el tema?, y cuándo leo ¿sé por qué lo hago?, por cada oración y pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les comenta SI (responden) y NO (manténganse en silencio).	
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Visualizamos e imaginamos</i> , después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente participa para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.	
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Visualizamos e imaginamos”.	
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite distinguir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.	
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para seleccionar el propósito de lectura estratégica correspondiente a la Dieta Correcta (5 minutos). - La docente organiza la integración en cada equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°; además, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de una encuesta 5° para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente indica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” (5 minutos). - La docente induce a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus visualizaciones e imaginaciones (5 minutos). - La docente detalla en voz alta el ejemplo de sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Dieta Correcta (30 minutos): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizo o imagino cómo son los personajes.</li> </ul>	

- Visualizo o imagino lo que ocurre.
- Visualizo o imagino para ayudarme a predecir.
- Visualizo o imagino el lugar donde ocurre.
- Visualizo o imagino usando mis sentidos; olor, sabor y sensaciones.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Dieta Correcta, elaboran y anotan sus propias visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Dieta Correcta.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de tal manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las visualizaciones e imaginaciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Dieta Correcta, cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de un reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, localiza las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Dieta Correcta (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en el reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° su ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Dieta Correcta.

- Uso de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite apreciar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Visualizaciones e imaginamos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 35 <b>FECHA:</b> 18/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Resumimos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Resumimos” en la lectura estratégica sobre La Dieta Correcta.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL. CIENCIAS NATURALES. La dieta correcta y su importancia para la salud 3° y dieta: los grupos de alimentos 5°	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Resumimos” en la lectura estratégica sobre La Dieta Correcta.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas y libro de Ciencias Naturales.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Resumimos en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila semicircular, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “cuando leo sé cómo resumir”, “he leído sobre la dieta correcta”, “logro hacer un resumen cuando leo sobre la dieta correcta” y “he leído reportes y resultados de encuestas del tema” y “¿sé por qué leo?”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les aclara SI (aplauden) y NO (se mantienen en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Resumimos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Resumimos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite describir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a la Dieta Correcta (5 minutos).</li> <li>- La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°; también, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</li> </ul>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de una encuesta 5° para su elaboración en otro momento (5 minutos).</li> <li>- La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Resumimos” (5 minutos).</li> <li>- La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus resúmenes (5 minutos).</li> <li>- La docente dice en voz alta el ejemplo de sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Dieta Correcta (30 minutos): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prediciendo lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada.</li> <li>• Pensando si mis predicciones se confirman o no.</li> </ul> </li> </ul>	

- Pensando si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal.
- Parando de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído.
- Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo.
- Eliminando detalles que no son importantes.
- Volviendo a leer para saber cuál es la idea principal.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Dieta Correcta, elaboran y anotan sus propios resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus resúmenes y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Los resúmenes elaborados por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de los resúmenes elaborados por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Dieta Correcta.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de los resúmenes por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración del reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Dieta Correcta, cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de los resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de un reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconoce las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Dieta Correcta (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en el reporte 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en los resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales del reporte de la encuesta 3° y difusión de los resultados de la encuesta 5° su ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Dieta Correcta.

- Uso de los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite detallar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Resumimos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.



DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 36 <b>FECHA:</b> 21/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos predicciones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRESIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- CHIAPAS: LA ENTIDAD DONDE VIVO E HISTORIA.- La Vida Cotidiana del Campo y la Ciudad 3° y La Vida Cotidiana del Campo y la Ciudad 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo e instructivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Chiapas: La Entidad Donde Vivo e Historia.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b>            Predicción en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila en posición horizontal frente al pizarrón, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “pienso que leer es divertido”, “creo que a los niños les gusta leer”, “pienso que los libros de la escuela son interesantes”, “creo que los niños tienen libros en casa”, “pienso que los niños han leído sobre la vida cotidiana en el campo y la ciudad”, “creo que los niños han leído la descripción de un proceso de fabricación o manufactura” y “pienso que cuándo los niños leen, saben por qué lo hacen”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas, les menciona un SI (salto adelante) y un NO (salto para atrás).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b>            Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Predecimos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b>            Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Predicciones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b>            Registro anecdótico, permite registrar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b>            - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Vida en el Campo y la Ciudad (5 minutos).            - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales para describir un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°; de igual manera, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales para la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus predicciones (5 minutos).	

- La docente menciona en voz alta el ejemplo de sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, utilizando la información del texto expositivo La Vida en el Campo y la Ciudad (30 minutos):

- Usando el título del libro / texto y subtemas.
- Usando las ilustraciones / lo que dice la contraportada.
- Usando preguntas hechas consigo mismo y que puede responder mientras lee.
- Usando lo que sabe del género del libro o la estructura del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Vida en el Campo y la Ciudad, elaboran y anotan sus propias predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus predicciones y reconocen las diferencias y similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales para la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las predicciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las predicciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Vida Cotidiana en el Campo y la Ciudad.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las predicciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Vida en el Campo y la Ciudad; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito; sean conscientes de las diferencias y similitudes de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo hará uso de las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconoce las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Vida Cotidiana en el Campo y la Ciudad (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.

- Uso de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 37 <b>FECHA:</b> 22/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos conexiones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- CHIAPAS: LA ENTIDAD DONDE VIVO E HISTORIA.- La Vida Cotidiana del Campo y la Ciudad 3° y La Vida Cotidiana del Campo y la Ciudad 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo e Instructivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, 8 fichas verdes, 8 fichas rojas pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Chiapas: La Entidad Donde Vivo e Historia	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b>  Conectados en la clase: es una dinámica que permite la participación en conjunto de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se sienten en sus sillas formado un círculo, cuando los estudiantes están sentados la docente enuncia “yo sé leer”, “me gusta leer”, “he leído sobre la vida en el campo y la ciudad”, “en casa mi familia y yo hemos platicado sobre la vida en el campo y la ciudad”, “puedo mencionar una idea sobre lo que he leído del tema”, “conecto mis ideas con lo que leo del tema”, “he leído sobre la descripción de un proceso de fabricación o manufactura” y “cuando leo, se por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les aclara SI (ficha verde) y NO (ficha roja).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b>  Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Conexiones</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente interviene para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b>  Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Conexiones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b>  Registro anecdótico, permite indagar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b>  - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Vida en el Campo y la Ciudad (5 minutos).  - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales para describir un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales para la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°; para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente detalla para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” (5 minutos). - La docente solicita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus conexiones (5 minutos).	

- La docente dice en voz alta el ejemplo de sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Vida en el Campo y la Ciudad (30 minutos):

- Haciendo conexiones entre sus predicciones y lo que dice el texto.
- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que piensa, siente o cree.
- Haciendo conexiones con los personajes.
- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que sabe o conoce.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Vida en el Campo y la Ciudad, elaboran y anotan sus propias conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus conexiones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales para la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las conexiones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Vida Cotidiana en el Campo y la Ciudad.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, donde los estudiantes se integren para en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente demuestra en voz alta sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las conexiones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración de la descripción de un proceso fabricación o manufactura 3° y 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Vida en el Campo y la Ciudad; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión en el escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva, distinguen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Vida Cotidiana en el Campo y la Ciudad (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.

- Uso de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite recuperar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 38 <b>FECHA:</b> 23/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Me hago preguntas” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” en la lectura estratégica sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRESIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- CHIAPAS: LA ENTIDAD DONDE VIVO E HISTORIA.- La Vida Cotidiana del Campo y la Ciudad 3° y La Vida Cotidiana del Campo y la Ciudad 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Me hago Preguntas” en la lectura estratégica sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo e Instructivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Chiapas: La Entidad Donde Vivo e Historia	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Preguntona en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie y se dispersen en el salón, cuando los estudiantes están listos la docente pregunta “¿sabes leer?, ¿te gusta leer?, ¿has leído sobre la vida cotidiana en el campo y la ciudad en casa o en la escuela?, “¿te haces preguntas cuando lees?”, “¿has leído descripciones de un proceso de fabricación o manufactura?” y “cuando lees sobre el tema ¿sabes por qué lo lees?”; por cada pregunta la docente da un espacio para las respuestas, les menciona SI (caminen por el salón) y NO (quédense sin movimiento).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Preguntas</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente media para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Preguntas”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite detectar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Vida en el Campo y la Ciudad (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales para describir un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°; a su vez, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales para la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°; para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente expone para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” (5 minutos). - La docente pide a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus preguntas (5 minutos). - La docente enuncia en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Vida en el Campo y la Ciudad (30 minutos):</p>	

- Pregunto para entender el significado de las palabras.
- Pregunto para buscar información específica en el texto.
- Pregunto para predecir.
- Pregunto para entender a los personajes del texto.
- Hago preguntas siendo parte del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Vida en el Campo y la Ciudad, elaboran y anotan sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus preguntas y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de su pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales para la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las preguntas elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las preguntas elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Vida Cotidiana en el Campo y la Ciudad.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, a fin de que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las preguntas por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración de la descripción de un proceso fabricación o manufactura 3° y 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Vida en el Campo y la Ciudad; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión en el escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo utiliza sus preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva, identifican las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Vida Cotidiana en el Campo y la Ciudad (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.

- Uso de las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite identificar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 39 <b>FECHA:</b> 24/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Visualizamos e imaginamos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRESIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- CHIAPAS: LA ENTIDAD DONDE VIVO E HISTORIA.- La Vida Cotidiana del Campo y la Ciudad 3° y La Vida Cotidiana del Campo y la Ciudad 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo e Instructivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Chiapas: La Entidad Donde Vivo e Historia	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Visualizas o imaginas en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie formando un círculo y cierren su ojos, cuando los estudiantes están listos la docente dice “visualizo o imagino lo que es la vida cotidiana en el campo y la ciudad”, ¿cuándo leo es fácil visualizar o imaginar lo que dice la lectura?, ¿he leído la descripción de un proceso de fabricación o manufactura?, y cuándo leo ¿sé por qué lo hago?; por cada oración y pregunta la docente da un espacio para las respuestas, les comenta un SI (responden) y NO (manténganse en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Visualizamos o imaginamos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente participa para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Visualizamos e imaginamos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite distinguir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Vida en el Campo y la Ciudad (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales para describir un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°; además, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales para la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°; para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente indica para ambos equipos la estrategia metacognitiva visualizamos e imaginamos (5 minutos). - La docente induce a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus visualizaciones e imaginaciones (5 minutos). - La docente detalla en voz alta el ejemplo de sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Vida en el Campo y la Ciudad (30 minutos):</p>	

- Visualizo o imagino cómo son los personajes.
- Visualizo o imagino lo que ocurre.
- Visualizo o imagino para ayudarme a predecir.
- Visualizo o imagino el lugar donde ocurre.
- Visualizo o imagino usando mis sentidos; olor, sabor y sensaciones.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Vida en el Campo y la Ciudad, elaboran y anotan sus propias visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).  
 - Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias y similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales para la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°.  
 - Participación de cada integrante en el equipo.  
 - Las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.  
 - Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.  
 - Reconocimiento de diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Vida Cotidiana en el Campo y la Ciudad.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de tal manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.  
 - La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.  
 - La docente ejemplifica en voz alta sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.  
 - La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.  
 - La docente verifica el proceso de elaboración de las visualizaciones e imaginaciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.  
 - La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración de la descripción de un proceso fabricación o manufactura 3° y 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Vida en el Campo y la Ciudad; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión en el escrito; sean conscientes de las diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).  
 - Cada equipo emplea sus visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, localizan las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Vida Cotidiana en el Campo y la Ciudad (5 minutos).  
 - Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5° (15 minutos).  
 - Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, ortografía, coherencia y cohesión.  
 - Información relevante para la lectocomprensión sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.  
 - Uso de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite apreciar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.



DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 40 <b>FECHA:</b> 25/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Resumimos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Resumimos” en la lectura estratégica sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- CHIAPAS: LA ENTIDAD DONDE VIVO E HISTORIA.- La Vida Cotidiana del Campo y la Ciudad 3° y La Vida Cotidiana del Campo y la Ciudad 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Resumimos” en la lectura estratégica sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo e Instructivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Chiapas: La Entidad Donde Vivo e Historia	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Resumimos en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila semicircular, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “cuando leo sé cómo resumir”, “he leído sobre la vida cotidiana en el campo y la ciudad”, “puedo hacer un resumen sobre lo que leo” y “he leído descripciones sobre un proceso de fabricación o manufactura” y “cuando leo, sé por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas, les dice para un SI (aplauden) y NO (se mantienen en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Resumimos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Resumimos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite describir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Vida en el Campo y la Ciudad (5 minutos). - La docente organiza la integración en cada equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales para describir un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°; también, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales para la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°; para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Resumimos” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus resúmenes (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Vida en el Campo y la Ciudad (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prediciendo lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada.</li> </ul>	

- Pensando si mis predicciones se confirman o no.
- Pensando si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal.
- Parando de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído.
- Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo.
- Eliminando detalles que no son importantes.
- Volviendo a leer para saber cuál es la idea principal.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Vida en el Campo y la Ciudad, elaboran y anotan sus propios resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus resúmenes y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales para la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Los resúmenes elaborados por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de los resúmenes elaborados por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Vida Cotidiana en el Campo y la Ciudad.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de los resúmenes por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración de la descripción de un proceso fabricación o manufactura 3° y 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Vida en el Campo y la Ciudad; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión en el escrito; sean conscientes de las diferencias y similitudes de los resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva, localizan las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Vida Cotidiana en el Campo y la Ciudad (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en los resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la descripción de un proceso de fabricación o manufactura 3° y 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Vida en el Campo y la Ciudad.

- Uso de los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite detallar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Resumimos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 41 <b>FECHA:</b> 28/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos predicciones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica sobre La Naturaleza Donde Vivo.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- CHIAPAS: LA ENTIDAD DONDE VIVO Y GEOGRAFÍA.- La naturaleza de mi entidad 3° y los tesoros de mi planeta 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica sobre La Naturaleza Donde Vivo.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Chiapas: La Entidad Donde Vivo y Geografía.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Predicción en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila en posición horizontal frente al pizarrón, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “creo que leer es divertido” “pienso que a los niños les gusta leer”, “considero a los niños han leído sobre la naturaleza en casa o en la escuela”, “creo que los niños han leído noticias o boletines informativos sobre la naturaleza de su comunidad”, y “considero que los niños saben por qué leen”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes: SI (salto adelante) y NO (salto para atrás).	
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Predecimos</i> , después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.	
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Predicciones”.	
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite registrar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.	
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales para difundir noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y difundir acontecimientos a través de un boletín informativo 5°; de igual manera, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°, para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus predicciones (5 minutos).	

- La docente menciona en voz alta el ejemplo de sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, utilizando la información del texto expositivo La Naturaleza donde Vivo (30 minutos):

- Usando el título del libro / texto y subtemas.
- Usando las ilustraciones / lo que dice la contraportada.
- Usando preguntas hechas consigo mismo y que puede responder mientras lee.
- Usando lo que sabe del género del libro o la estructura del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Naturaleza Donde Vivo, elaboran y anotan sus propias predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus predicciones, reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las predicciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las predicciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Naturaleza Donde Vivo.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite a estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las predicciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración de la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Naturaleza Donde Vivo; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo usa sus predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconocen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes el cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Naturaleza Donde Vivo.

- Uso de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria		
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 42	<b>FECHA:</b> 29/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos conexiones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica sobre La Naturaleza Donde Vivo.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- CHIAPAS: LA ENTIDAD DONDE VIVO Y GEOGRAFÍA.- La naturaleza de mi entidad 3° y los tesoros de mi planeta 5°.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica sobre La Naturaleza Donde Vivo.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, 8 fichas verdes, 8 fichas rojas, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Chiapas: La Entidad Donde Vivo y Geografía.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Conectados en la clase: es una dinámica que permite la participación en conjunto de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se sienten en sus sillas formado un círculo, cuando los estudiantes están sentados la docente enuncia “yo sé leer”, “me gusta leer”, “he leído sobre la naturaleza donde vivo”, “en casa mi familia y yo hemos hablado sobre la naturaleza donde vivo”, “logro mencionar ideas sobre lo que he leído del tema”, “conecto mis ideas con lo que leo del tema” y “cuando leo, sé por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les aclara SI (ficha verde) y NO (ficha roja).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Conexiones</i> , después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Conexiones”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos). - La docente organiza la integración en cada equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales para difundir noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y difundir acontecimientos a través de un boletín informativo 5°; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°; para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos lo que es la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus conexiones sobre el tema La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos).		

- La docente dice en voz alta el ejemplo de sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Naturaleza donde Vivo (30 minutos):

- Haciendo conexiones entre sus predicciones y lo que dice el texto.
- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que piensa, siente o cree.
- Haciendo conexiones con los personajes.
- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que sabe o conoce.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre la Naturaleza Donde Vivo, elaboran y anotan sus propias conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus conexiones, reconocen las diferencias y similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las conexiones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Naturaleza Donde Vivo.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en equipo, integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las conexiones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración de la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Naturaleza Donde Vivo; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo usa sus conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconocen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes el cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Naturaleza Donde Vivo.

- Uso de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria		
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 43	<b>FECHA:</b> 30/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Me hago preguntas” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” en la lectura estratégica sobre La Naturaleza Donde Vivo.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- CHIAPAS: LA ENTIDAD DONDE VIVO Y GEOGRAFÍA.- La naturaleza de mi entidad 3° y los tesoros de mi planeta 5°.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Me hago preguntas” en la lectura estratégica sobre La Naturaleza Donde Vivo.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Chiapas: La Entidad Donde Vivo y Geografía.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Preguntona en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie y se dispersen en el salón, cuando los estudiantes están listos la docente pregunta “¿sabes leer?, ¿te gusta leer?, ¿has leído sobre la naturaleza de dónde vives sea en la escuela o en tu casa?, “¿has leído noticias sobre sucesos en la comunidad?”, “has leído acontecimientos en un boletín informativo?”, “te haces preguntas cuando lees”, “¿puedes mencionar lo que has leído sobre el tema?” y “cuando lees ¿sabes por qué lees?”; por cada pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les menciona SI (caminen por el salón) y NO (quédense sin movimiento).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Preguntas</i> , después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente media para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Preguntas”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite detectar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales para difundir noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y difundir acontecimientos a través de un boletín informativo 5°; a su vez, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°; para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente expone para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” (5 minutos).		

- La docente pide a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus preguntas sobre el tema La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos).

- La docente enuncia en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Naturaleza donde Vivo (30 minutos):

- Pregunta para entender el significado de las palabras.
- Pregunta para buscar información específica en el texto.
- Pregunta para predecir.
- Pregunta para entender a los personajes del texto.
- Hago preguntas siendo parte del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Naturaleza Donde Vivo, elaboran y anotan sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus preguntas, reconocen las diferencias y similitudes (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las preguntas elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las preguntas elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Naturaleza Donde Vivo.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, a fin de que los estudiantes se integren para la colaboración en su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las preguntas por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración de la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Naturaleza Donde Vivo; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo utiliza preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva, identifican las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° su ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Naturaleza Donde Vivo.

- Uso de las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite identificar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.



DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria		
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 44	<b>FECHA:</b> 31/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Visualizamos e imaginamos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica sobre La Naturaleza Donde Vivo.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- CHIAPAS: LA ENTIDAD DONDE VIVO Y GEOGRAFÍA.- La naturaleza de mi entidad 3° y los tesoros de mi planeta 5°.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica sobre La Naturaleza Donde Vivo.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Chiapas: La Entidad Donde Vivo y Geografía.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Visualizas o imaginas en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie formando un círculo y cierren su ojos, cuando los estudiantes están listos la docente dice “me imagino o visualizo la naturaleza donde vivo”, “cuando leo me imagino o visualizo Lo que leo en la lectura”, ¿he leído noticias o boletines informativos sobre la naturaleza donde vivo?, y cuándo leo sé ¿por qué lo hago?; por cada oración y pregunta la docente da un espacio para las respuestas: SI (responden) y NO (manténganse en silencio).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Visualizamos e imaginamos</i> , después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente participa para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Visualizamos e imaginamos”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite distinguir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales para difundir noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y difundir acontecimientos a través de un boletín informativo 5°; además, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°; para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente indica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” (5 minutos). - La docente induce a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus visualizaciones e imaginaciones (5 minutos).		

- La docente detalla en voz alta el ejemplo de sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Naturaleza donde Vivo (30 minutos):

- Visualizo o imagino cómo son los personajes.
- Visualizo o imagino lo que ocurre.
- Visualizo o imagino para ayudarme a predecir.
- Visualizo o imagino el lugar donde ocurre.
- Visualizo o imagino usando mis sentidos; olor, sabor y sensaciones.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Naturaleza Donde Vivo, elaboran y anotan sus propias visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias y similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)

- Identificación de los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Naturaleza Donde Vivo.

#### MEDIACIÓN DOCENTE

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de tal manera los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las visualizaciones e imaginaciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración de la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Naturaleza Donde Vivo; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA

- Cada equipo integra los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, localiza las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)

- Elementos principales de la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Naturaleza Donde Vivo.

- Uso de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Registro anecdótico, permite apreciar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Visualizaciones e imaginamos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 45 <b>FECHA:</b> 3/julio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Resumimos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Resumimos” en la lectura estratégica sobre La Naturaleza Donde Vivo.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- CHIAPAS: LA ENTIDAD DONDE VIVO Y GEOGRAFÍA.- La naturaleza de mi entidad 3° y los tesoros de mi planeta 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Resumimos” en la lectura estratégica sobre La Naturaleza Donde Vivo.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Chiapas: La Entidad Donde Vivo y Geografía.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Resumimos en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila semicircular, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “cuando leo sé cómo resumir”, “he leído sobre la naturaleza donde vivo”, “logro hacer un resumen sobre la naturaleza donde vivo al leerlo”, “he leído noticias sobre sucesos de mi comunidad”, “he leído acontecimientos en un boletín informativo” y “cuando leo sé ¿por qué lo hago?”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les dice SI (aplauden) y NO (se mantienen en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Resumimos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Resumimos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite describir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales para difundir noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y difundir acontecimientos a través de un boletín informativo 5°; también, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°; para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Resumimos” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus resúmenes (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo La Naturaleza donde Vivo (30 minutos):</p>	

- Prediciendo lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada.
- Pensando si mis predicciones se confirman o no.
- Pensando si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal.
- Parando de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído.
- Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo.
- Eliminando detalles que no son importantes.
- Volviendo a leer para saber cuál es la idea principal.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre La Naturaleza Donde Vivo, elaboran y anotan sus propios resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus resúmenes y reconociendo las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre La Naturaleza Donde Vivo.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de los resúmenes por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la elaboración de la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de La Naturaleza Donde Vivo; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de los resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra los elementos principales para la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconocen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo La Naturaleza Donde Vivo (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja la información relevante en la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes de los resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de la difusión de noticias sobre sucesos de la naturaleza en la comunidad 3° y la difusión de acontecimientos a través de un boletín informativo 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre La Naturaleza Donde Vivo.

- Uso de los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite detallar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Resumimos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 46 <b>FECHA:</b> 6/junio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos predicciones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica sobre Emociones en la Vida Cotidiana.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.- Platiquemos 3°; Nombre y Regulo mis Emociones 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos predicciones” en la lectura estratégica sobre Emociones en la Vida Cotidiana.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo y Poético
<b>RECURSOS EMPLEADOS:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Formación Cívica y Ética.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Predicción en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila en posición horizontal frente al pizarrón, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “pienso que leer es divertido” “creo que a los niños les gusta leer”, “quizá los niños han leído sobre emociones en casa o en la escuela”, “pienso que los niños han leído poemas”, “creo que los niños han leído poemas y han expresado sentimientos” y “los niños cuando los leen saben por qué lo hacen”; por cada predicción, la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, donde SI (salto adelante) y NO (salto para atrás).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Predecimos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Predicciones”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite registrar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a Emociones en la Vida Cotidiana (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de los poemas para leer y expresar sentimientos 3° y 5°; de igual manera, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de los poemas 3° y 5°; para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus predicciones (5 minutos). - La docente menciona en voz alta el ejemplo de sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, utilizando la información del texto expositivo Emociones en la Vida Cotidiana (30 minutos):</p>	

- Usando el título del libro / texto y subtemas.
- Usando las ilustraciones / lo que dice la contraportada.
- Usando preguntas hechas consigo mismo y que puede responder mientras lee.
- Usando lo que sabe del género del libro o la estructura del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre Emociones en la Vida Cotidiana, elaboran y anotan sus propias predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus predicciones y reconocen las diferencias y similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de los poemas 3° y expresión de sentimientos 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las predicciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las predicciones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre Emociones en la Vida Cotidiana.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, esto permite a los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus predicciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente observa la participación individual, en el equipo, la integración y orden en la actividad.

- La docente verifica el proceso de elaboración de las predicciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la lectura de poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de los poemas; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra las características principales de los poemas y expresión de sentimientos 3° y 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo usa sus predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, distinguen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo Emociones en la Vida Cotidiana (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja sus poemas para su lectura 3° y expresión de sentimientos en los poemas 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las predicciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre Emociones en la Vida Cotidiana.

- Uso de las predicciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite reconocer actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos predicciones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria		
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 47	<b>FECHA:</b> 7/julio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Hacemos conexiones” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica sobre Emociones en la Vida Cotidiana.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.- Platiquemos 3°; Nombre y Regulo mis Emociones 5°.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Hacemos conexiones” en la lectura estratégica sobre Emociones en la Vida Cotidiana.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo y Poético	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, 8 fichas verdes, 8 fichas rojas, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Formación Cívica y Ética.		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Conectados en la clase: es una dinámica que permite la participación en conjunto de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se sienten en sus sillas formado un círculo, cuando los estudiantes están sentados la docente enuncia “yo sé leer”, “me gusta leer”, “he leído poemas”, “en casa mi familia y yo hemos hablado sobre las emociones que expresamos con los poemas o en la vida”, “conecto mis emociones con lo que leo en un poema” y “cuando leo poemas, sé por qué lo hago”; por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les aclara SI (ficha verde) y NO (ficha roja).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Conexiones</i> , después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente interviene para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Hacemos conexiones”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite indagar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a Emociones en la Vida Cotidiana (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de los poemas para leer y expresar sentimientos 3° y 5°; así mismo, asigna un orden para la participación individual y por cada equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de los poemas (3° y 5°); para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente detalla para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” (5 minutos). - La docente solicita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus conexiones (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo Emociones en la Vida Cotidiana (30 minutos):		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haciendo conexiones entre sus predicciones y lo que dice el texto.</li> </ul>		

- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que piensa, siente o cree.
- Haciendo conexiones con los personajes.
- Haciendo conexiones entre lo que lee y lo que sabe o conoce.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre Emociones en la Vida Cotidiana, elaboran y anotan sus propias conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus conexiones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de los poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las conexiones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las conexiones elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre Emociones en la Vida Cotidiana.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, donde los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente demuestra en voz alta sus conexiones con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las conexiones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la lectura de poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de los poemas; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra las características principales de los poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva, distinguen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo Emociones en la Vida Cotidiana (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja sus poemas para su lectura 3° y expresión de sentimientos en poemas 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las conexiones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre Emociones en la Vida Cotidiana.

- Uso de las conexiones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite recuperar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Hacemos conexiones” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.



DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 48 <b>FECHA:</b> 8/julio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Me hago preguntas” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” en la lectura estratégica sobre Emociones en la Vida Cotidiana.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.- Platiquemos 3°; Nombre y Regulo mis Emociones 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Me hago preguntas” en la lectura estratégica sobre Emociones en la Vida Cotidiana.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo y Poético
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Formación Cívica y Ética.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITVA	
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Preguntona en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie y se dispersen en el salón, cuando los estudiantes están listos la docente pregunta “¿sabes leer?”, “¿te gusta leer?”, “¿has leído poemas en la escuela o en casa?”, “¿te haces preguntas cuando lees poemas?”, “¿crees que expresas emociones gracias a los poemas?” y “cuando lees poemas sabes ¿por qué lo haces?”; por cada pregunta la docente da un espacio para las respuestas, les menciona SI (caminen por el salón) y NO (quédense sin movimiento).	
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Preguntas</i> , después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente media para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.	
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Preguntas”.	
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite detectar actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.	
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a Emociones en la Vida Cotidiana (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de los poemas para leer 3° y expresar sentimientos en poemas 5°; a su vez, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de los poemas (3° y 5°); para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente expone para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” (5 minutos). - La docente pide a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus preguntas (5 minutos). - La docente enuncia en voz alta el ejemplo de sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo Emociones en la Vida Cotidiana (30 minutos):	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunto para entender el significado de las palabras.</li> </ul>	

- Pregunto para buscar información específica en el texto.
- Pregunto para predecir.
- Pregunto para entender a los personajes del texto.
- Hago preguntas siendo parte del texto.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre Emociones en la Vida Cotidiana, elaboran y anotan sus propias preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus preguntas y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de los poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Las preguntas elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de las preguntas elaboradas por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre Emociones en la Vida Cotidiana.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, a fin de que estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus preguntas con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de las preguntas por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la lectura 3° y expresión de sentimientos de poemas 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de Emociones en la Vida Cotidiana; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra las características principales de los poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo utiliza sus preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva, identifican las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo Emociones en la Vida Cotidiana (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja sus poemas para su lectura 3° y expresión de sentimientos en poemas 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las preguntas por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre Emociones en la Vida Cotidiana.

- Uso de las preguntas de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite identificar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Me hago preguntas” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES	
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria	
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148 <b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5° <b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 49 <b>FECHA:</b> 9/julio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.	
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Visualizamos e imaginamos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.	
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.	
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” en la lectura estratégica sobre Emociones en la Vida Cotidiana.	
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.- Platiquemos 3°; Nombre y Regulo mis Emociones 5°.	
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Visualizamos e Imaginamos” en la lectura estratégica sobre Emociones en la Vida Cotidiana.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo y Poético
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Formación Cívica y Ética.	
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p><b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Visualizas o imaginas en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes se pongan de pie formando un círculo y cierren su ojos, cuando los estudiantes están listos la docente dice “me imagino o visualizo lo que es un poema”, ¿he leído poemas?, ¿cuándo leo es fácil visualizar o imaginar lo que dice la lectura?”, “visualizas o imaginas que emociones se expresan en los poemas y en la vida” y cuándo leo poemas sé ¿por qué lo hago?; por cada oración y pregunta la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les comenta SI (responden) y NO (manténganse en silencio).</p> <p><b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Visualizamos e imaginamos</i>, después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente participa para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.</p> <p><b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Visualizamos e imaginamos”.</p> <p><b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite distinguir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.</p> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a Emociones en la Vida Cotidiana (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de los poemas para leer 3° y expresar sentimientos en poemas 5°; además, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).</p>	
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA	
<p>- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de los poemas (3° y 5°); para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente indica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” (5 minutos). - La docente induce a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus visualizaciones e imaginaciones (5 minutos). - La docente detalla en voz alta el ejemplo de sus visualizaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo Emociones en la Vida Cotidiana (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizo o imagino cómo son los personajes.</li> </ul>	

- Visualizo o imagino lo que ocurre.
- Visualizo o imagino para ayudarme a predecir.
- Visualizo o imagino el lugar donde ocurre.
- Visualizo o imagino usando mis sentidos; olor, sabor y sensaciones.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre Emociones en la Vida Cotidiana, elaboran y anotan sus propias visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).  
 - Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias o similitudes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

**EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de los poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°.  
 - Participación de cada integrante en el equipo.  
 - Las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.  
 - Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.  
 - Reconocimiento de diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones elaboradas por cada integrante del equipo.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre Emociones en la Vida Cotidiana.

**MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de tal manera los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.  
 - La docente supervisa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.  
 - La docente ejemplifica en voz alta sus visualizaciones e imaginaciones con cada componente de la estrategia metacognitiva.  
 - La docente observa la participación individual, en equipo, la integración y orden en la actividad.  
 - La docente verifica el proceso de elaboración de las visualizaciones e imaginaciones por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.  
 - La docente supervisa a los estudiantes en la lectura 3° y expresión de sentimientos de poemas 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de Emociones en la Vida Cotidiana; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva.

**EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra las características principales de los poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).  
 - Cada equipo emplea sus visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva, identifican las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo Emociones en la Vida Cotidiana (5 minutos).  
 - Cada equipo escribe y dibuja sus poemas para su lectura 3° y expresión de sentimientos en poemas 5° (15 minutos).  
 - Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes en las visualizaciones e imaginaciones por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

**EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°, ortografía, coherencia y cohesión.  
 - Información relevante para la lectocomprensión sobre Emociones en la Vida Cotidiana.  
 - Uso de las visualizaciones e imaginaciones de cada componente de la estrategia metacognitiva.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite apreciar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Visualizamos e imaginamos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

DATOS GENERALES		
<b>ESCUELA PRIMARIA:</b> Josefa Ortiz de Domínguez <b>MULTIGRADO:</b> Unitaria		
<b>C.T.T:</b> 07DPR0001P	<b>ZONA ESCOLAR:</b> 148	<b>SECTOR:</b> 12
<b>CONTEXTO RURAL:</b> Paraíso 2da Sección	<b>GRADO Y GRUPO:</b> 3° y 5°	<b>PARTICIPANTES:</b> 8
<b>MÓDULO 2:</b> ¡Se llama Lectura y su apellido es Estratégica!	<b>SESIÓN:</b> 50	<b>FECHA:</b> 10/julio/2021
<b>PROPÓSITO GENERAL DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes emplearán la lectura estratégica para su aprendizaje y el desarrollo de lectocomprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica a través de experiencias lectoras metacognitivas en la vida escolar y cotidiana.		
<b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA:</b> “Resumimos” para practicar la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica.		
<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO DE APRENDIZAJE:</b> Los estudiantes practicarán la lectura estratégica a través del uso de las estrategias metacognitivas en actividades lectoras metacognitivas para la vida cotidiana.		
<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN:</b> Los estudiantes aplicarán la estrategia metacognitiva “Resumimos” en la lectura estratégica sobre Emociones en la Vida Cotidiana.		
<b>TRANSVERSALIDAD:</b> EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.- FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.- Platiquemos 3°; Nombre y Regulo mis Emociones 5°.		
<b>CONTENIDO CURRICULAR:</b> “Resumimos” en la lectura estratégica sobre Emociones en la Vida Cotidiana.	<b>TIPO DE TEXTO:</b> Expositivo y Poético	
<b>RECURSOS Y MATERIALES:</b> Lápiz, colores, borrador, cuaderno, pizarrón, plumones de pizarrón blanco, mesas, sillas, libro de Formación Cívica y Ética		
CLARIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
<b>MOTIVACIÓN LECTORA</b> Resumimos en la clase: es una dinámica que permite detonar la participación de los estudiantes con actitudes previas a la lectura estratégica. La docente pide a los estudiantes formen una fila semicircular, cuando los estudiantes están listos la docente menciona “resumo cuando leo poemas”, ¿cuándo leo es fácil resumir lo que dice la lectura?”, “considero que los poemas expresan emociones”, y cuándo leo poemas sé ¿por qué lo hago? por cada enunciado la docente da un espacio para las respuestas de los estudiantes, les dice SI (aplauden) y NO (se mantienen en silencio).		
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LA ESTRATEGIA</b> Tormenta de ideas en la clase: esta técnica conlleva a la activación de conocimientos previos antes del contenido a estudiarse. La docente dibuja una nube en el pizarrón y adentro de la misma escribe el concepto clave (palabra) <i>Resumimos</i> , después traza líneas a su alrededor donde los estudiantes anotan palabras vinculadas al concepto clave. Cuando los estudiantes terminen la actividad, la docente intercede para que los estudiantes justifiquen las palabras vinculadas al concepto clave.		
<b>EVALUACIÓN INICIAL (ASPECTOS A EVALUAR)</b> Actitudes previas a la lectura y conocimientos previos del concepto clave “Resumimos”.		
<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b> Registro anecdótico, permite describir actitudes y conocimientos previos demostrados por los estudiantes en las técnicas desarrolladas de inicio.		
<b>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y COLABORACIÓN EN EQUIPO</b> - La docente organiza al grupo escolar para la elección del propósito de lectura estratégica correspondiente a Emociones en la Vida Cotidiana (5 minutos). - La docente organiza la integración en equipo colaborativo para identificar y anotar en el cuaderno los elementos principales de los poemas para leer 3° y expresar sentimientos en poemas 5°; también, asigna un orden para la participación individual y por equipo rifando los turnos (10 minutos).		
APLICACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA		
- La docente revisa que cada equipo contemple los elementos principales de los poemas (3° y 5°); para su elaboración en otro momento (5 minutos). - La docente explica para ambos equipos la estrategia metacognitiva “Resumimos” (5 minutos). - La docente invita a cada equipo explicar cómo piensan hacer sus resúmenes (5 minutos). - La docente dice en voz alta el ejemplo de sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva, usando la información del texto expositivo Emociones en la Vida Cotidiana (30 minutos):		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prediciendo lo que va a ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada.</li> <li>• Pensando si mis predicciones se confirman o no.</li> <li>• Pensando si las letras en cursiva o en negrita se relacionan con la idea principal.</li> </ul>		

- Parando de leer para hacer conexiones, visualizar o recordar lo que he leído.
- Volviendo a leer para aclarar el significado de lo que leo.
- Eliminando detalles que no son importantes.
- Volviendo a leer para saber cuál es la idea principal.

- Cada estudiante de ambos equipos leen en voz baja el texto expositivo sobre Emociones en la Vida Cotidiana, elaboran y anotan sus propios resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (20 minutos).

- Los integrantes de cada equipo usan la lectura en voz alta, comparten sus visualizaciones e imaginaciones y reconocen las diferencias o similitudes de los resúmenes con las aportaciones de sus pares (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN INTERMEDIA (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Identificación de los elementos principales de los poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°.

- Participación de cada integrante en el equipo.

- Los resúmenes elaborados por cada componente de la estrategia metacognitiva, ortografía, coherencia y cohesión.

- Comportamientos de los estudiantes en la lectura en voz baja y alta.

- Reconocimiento de diferencias y similitudes de los resúmenes elaborados por cada integrante del equipo.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Lista de verificación estratégica: permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades y conductas de los estudiantes empleando la estrategia metacognitiva en la lectura estratégica para la lectocomprensión sobre Emociones en la Vida Cotidiana.

#### **MEDIACIÓN DOCENTE**

- La docente indica a los estudiantes se organicen en equipo según su grado escolar, de manera que los estudiantes se integren en colaboración para su aprendizaje.

- La docente observa atentamente la rifa y orden de elección de los turnos para la participación individual y en equipo.

- La docente ejemplifica en voz alta sus resúmenes con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente centra su atención en la participación individual, en el equipo, en la integración y orden en la actividad.

- La docente observa el proceso de elaboración de los resúmenes por los estudiantes, con cada componente de la estrategia metacognitiva.

- La docente supervisa a los estudiantes en la lectura 3° y expresión de sentimientos de poemas 5° donde integren los elementos principales para la lectocomprensión de Emociones en la Vida Cotidiana; cuiden su ortografía, coherencia y cohesión del escrito, sean conscientes de las diferencias y similitudes de los resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA**

- Cada equipo integra las características principales de los poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°, antes identificados para su elaboración (5 minutos).

- Cada equipo emplea sus resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva, reconocen las diferencias y similitudes entre compañeros del equipo para la comprensión del texto expositivo Emociones en la Vida Cotidiana (5 minutos).

- Cada equipo escribe y dibuja sus poemas para su lectura 3° y expresión de sentimientos en poemas 5° (15 minutos).

- Cada integrante reflexiona con su equipo en voz alta y con los turnos correspondientes sobre cómo reconocieron las diferencias y similitudes de los resúmenes por cada componente de la estrategia metacognitiva (10 minutos).

#### **EVALUACIÓN FINAL (ASPECTOS A EVALUAR)**

- Elementos principales de poemas 3° y expresión de sentimientos en poemas 5°, ortografía, coherencia y cohesión.

- Información relevante para la lectocomprensión sobre Emociones en la Vida Cotidiana.

- Uso de los resúmenes de cada componente de la estrategia metacognitiva.

#### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

Registro anecdótico, permite detallar actitudes lectoras, conocimientos previos y nuevos sobre la estrategia metacognitiva “Resumimos” demostrados por los estudiantes en la lectura estratégica.

## 7. Referencias

- Aguirre R. (2000) Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura *Educere*, 4 (11), 147-150. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601102>
- Bono C. R. (s/f) Diseños cuasi-experimentales y longitudinales, departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Recuperado en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>
- Buendía L., Colás Ma. P. y Hernández F. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Calero C. A. (2011) *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. España: Wolters Kluwer.
- Catalá G., Catalá M., Molina E. y Monclús R. (2008) *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1°-6° de primaria)*. Barcelona: GRAÓ.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2011) Salas de lectura, Cuadernos de Salas de Lectura, La Lectura. México: CONACULTA. ISBN: 978-607-455-793-0. Recuperado de: <https://observatorio.librosmexico.mx/>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2012) Cuadernos de Salas de Lectura, El Tiempo en las Salas de Lectura y la Mediación Voluntaria. México: CONACULTA. ISBN: 978-607-516-036-8. Recuperado de: <https://observatorio.librosmexico.mx/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Cuetos F. (2010) *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=TEIzvSJI5tgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Diálogo (2016) *Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina*. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz E., Cabrera J., Chacón K., Chávez R., Hernández N., Lara F., Madrigal, Pons L., y Santiago R. (2012) *El protocolo de investigación: enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Cocol: México.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014) Estrategia de Mejora de la Educación Multigrado en Comunidades Chiapanecas con Personas Internamente Desplazadas. México: UNICEF.

Gómez L. y Silas Casillas J. (2012) Impacto de un programa de comprensión lectora. Estudios Educativos, XLII (3), 35-63. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024686003>

Hernández Padilla, E. (2018) REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(3), 123-138. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.007>

Hernández S. R., Fernández C. C. y Baptista L. P. (2014) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Howard White y Shagun Sabarwal (2014) Diseño y métodos cuasiexperimentales. Italia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB8ES.pdf>

Hoyos A. y Gallego T. (2017) Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. (51), 23-45. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194252398003>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) Reforma Educativa Marco Normativo. Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México: INEE. Recuperado de: [https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs\\_INEE/Reforma\\_Educativa\\_Marco\\_normativo.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) RESULTADOS DE PLANEA. Recuperado en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea-2015/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). La educación multigrado en México. México: Autor. Recuperado de: [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/LaEducacio%CC%81n-Multigrado\\_BIS.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/LaEducacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf)

Larrañaga E. y Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. Ocnos, (14), 18-27. doi:



10.18239/ocnos\_2015.14.02.

Recuperado

de:

<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259142881002.pdf>

Ley General de Educación (2012). Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión.

Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

Ley General de Educación (2019) Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión.

Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

Márquez J. A (2017) A 15 años de PISA: resultados y polémicas. Perfiles Educativos, XXXIX (156). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923001>

Millán N (2010) Modelo didáctico para la comprensión de textos en Educación Básica. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 16 ,109-133. Recuperado en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151007>

Monje, C. (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Facultad de ciencias sociales y humanas, programa de comunicación social y periodismo Neiva. Recuperado de:<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Muelas A. (2014) La influencia de la Memoria y las Estrategias de Aprendizaje en relación a la Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Primaria. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 6 (1), 343-350. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790040>

Muñoz A. y Ocaña M. (2017) Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (29), 223-244. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322249834011.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014) América Latina y el Caribe. Revisión General 2015 de la educación para todos. Recuperado 1 de septiembre de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016) Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/pisa/>

- Plan Estatal de Desarrollo en Chiapas (2019) Plan Estatal de Desarrollo en Chiapas 2019-2024. Recuperado de: <http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/PED/PED-2019.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo (2019) Plan Nacional de Desarrollo 2020-2024. Recuperado de: <https://www.gob.mx/agricultura/documentos/plan-nacional-de-desarrollo-gobierno-de-mexico-2019-2024>
- Programa Sectorial de Educación (2020) Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf)
- Programa Sectorial de Educación en Chiapas (2020) Programa Sectorial de Educación en Chiapas 2020-2024. Recuperado de: <https://icti.chiapas.gob.mx/media/marco-uridico/2020/Programa.Sectorial.Educacion.pdf>
- Rivas, Axel (2015) *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Argentina: CIPPEC.
- Rivas, Axel y Sánchez, Belén (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países, (2000-2015). RELIEVE, 22(1), art. M3. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>
- Romero E. y Lozano A. (2010) Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. Umbral Científico (16), 8-12. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>
- S/A (2012) Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao. Programa de Maestría para docentes de la Región Callao. Recuperado de: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1097/1/2012\\_Batur%C3%A9n\\_Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20comprension%20lectora%20en%20alumnos%20de%20quinto%20a%C3%B1o%20de%20secundaria%20de%20una%20institucion%20educativa%20del%20Callao.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1097/1/2012_Batur%C3%A9n_Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20comprension%20lectora%20en%20alumnos%20de%20quinto%20a%C3%B1o%20de%20secundaria%20de%20una%20institucion%20educativa%20del%20Callao.pdf)
- Saulés Estrada, S. (2012). *La competencia lectora en pisa. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública (2011a) Plan de Estudios 2011. SEP: México.

- Secretaría de Educación Pública (2011b) Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria Quinto Grado. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública (2013d) Resultados Históricos 2006 – 2013 en 3ro, 4to, 5to y 6to de Primaria; 1ro, 2do y 3ro de Secundaria Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética en Chiapas. Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública (2017) Modelo Educativo Nacional 2017. Recuperado en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- Solé I. (2010) *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativas*. España: Graó.
- Torres P y Granados D. (2014) Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora entercer grado de educación primaria. *Psicogente* 17 (32), 452-459. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551995017>
- Uttech, M. (2001) *Imaginar, facilitar, transformar, una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.
- Vélaz C. (2002) *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: ALJIBE
- Viramontes A., Morales L. y Delgado M. (2016) La Comprensión Lectora: Una Evaluación Clínica Y Cuantitativa. *Ra Ximhai*. 12 (6), 71-89. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194004.pdf>

## **8. Apéndice**

Instrumento N° 1

		<h1>UNACH</h1> <p><b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS</b>  <b>FACULTAD DE HUMANIDADES</b>  <b>CAMPUS VI TUXTLA GUTIÉRREZ</b></p>			
<b>PAUTA DE OBSERVACIÓN</b>					
<b>Datos Generales</b>					
<b>Escuela Primaria</b>				<b>C.c.t.</b>	
<b>Dirección</b>					
<b>Nombre de la observadora</b>					
<b>Grado y grupo</b>		<b>N° de participantes</b>		<b>Tipo de observación</b>	
<b>OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:</b>					
Reconocer actitudes y comportamientos en actividades lectoras en cualesquiera de sus formas mediante la observación directa, para la detección de problemas en la lectura que conllevan a las dificultades comprensión de textos y la realidad.					
<b>ACTIVIDADES LECTORAS</b>					
<b>ACTITUDES</b>		<b>OBSERVACIONES</b>		<b>INTERPRETACIONES</b>	
Se distraen mientras leen					
Se muestra seguro / inseguro cuando lee en voz alta					
Leen con entusiasmo, dando vida a la narración					
En clase muestran alegría o indiferencia por la lectura					
Disfrutan cuando leen					
Demuestran interés por la lectura					
Deciden leer por sí mismos					
Se le ha de motivar para que lea					
Tratan los libros con cuidado					

<b>LECTURA EN VOZ BAJA</b>		
<b>COMPORTAMIENTOS</b>		<b>OBSERVACIONES</b>
Mueven la cabeza		
Señalan con el dedo		
Mueven los labios		
Vocalizan (emiten alguna sonorización)		
Mantienen la atención		

<b>LECTURA EN VOZ ALTA</b>		
<b>COMPORTAMIENTOS</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>INTERPRETACIONES</b>
Vocalizan correctamente		
Tienen dificultad para emitir algunos sonidos		
Omiten letras o palabras		
Saltan líneas		
Confunden grafías		
Repiten palabras		
Inventan palabras		
Reconocen de forma inmediata el vocabulario		
Sustituyen palabras por otras que no tienen sentido en el texto		
Rectifican y autocorrigen los errores		
Hacen las pausas correspondientes a la puntuación		
Dan sentido a lo que leen		
Tienen un tono adecuado para cada tipo de texto		

<b>LECTURA ORAL (COMPRESIÓN AUDITIVA)</b>		
<b>COMPORTAMIENTOS</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>INTERPRETACIONES</b>
Recuerdan el tema o título		
Retienen datos importantes		
Identifican los personajes principales		
Resumen la información relevante		



Instrumento N° 2

**UNACH**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI TUXTLA GUTIÉRREZ**



**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL-2**

**Escuela Primaria**

**C.c.t**

\_\_\_\_\_  
**Nombre completo del estudiante**

\_\_\_\_\_  
**Grado y grupo**

\_\_\_\_\_  
**Lugar de aplicación**

\_\_\_\_\_  
**Fecha de aplicación**

**OBJETIVO DE LA PRUEBA:**

Valorar la comprensión lectora literal, reorganizativa, interpretativa y crítica de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa (textos narrativos, expositivos, matemáticos y poéticos).

**INSTRUCCIONES PARA EL ESTUDIANTE:**

- Ten a la mano lápiz, sacapuntas y borrador.
- Lee en voz baja a la par del docente, quien lee en voz alta el primer texto para responder las preguntas como ejemplo de lo que harás durante toda la prueba.
- Realiza la lectura despacio, con atención a cada texto y si es necesario relea el texto.
- Después de la lectura, responde a cada pregunta, ten en cuenta todas las posibles respuestas y elige la más adecuada por el sentido del texto.
- Marca en la misma prueba con un círculo la letra correspondiente a una alternativa a), b), c), d) o e).
- Si tienes alguna duda con relación a las instrucciones anteriores, pregunta a la docente y enseguida, comienza la prueba.

**EJEMPLO PARA COMENTAR COLECTIVAMENTE**

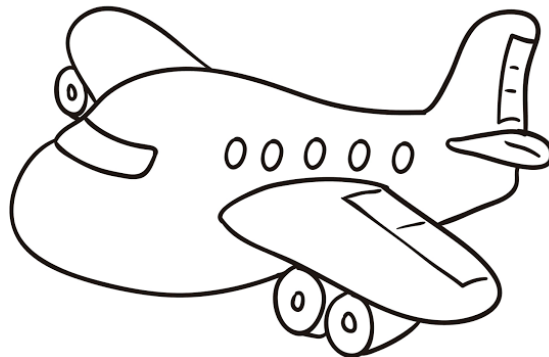
Érase un gigante tan alto, tan alto que llegaba hasta las nubes. Un día tenía tanta hambre que abrió la boca y sin querer se tragó un avión. Inmediatamente le empezó a doler la barriga.

¿Cómo debió quedar el gigante?

- a) Contento
- b) Con hambre
- c) Harto
- d) Algo enfermo

¿Dónde fue a parar el avión?

- a) Al aeropuerto
- b) A las nubes
- c) A la barriga
- d) Al mar





Una rana a la que le gustaba mucho hacer deporte decidió tramitar la credencial para la alberca. Para ello necesitaba una fotografía. Como era muy presumida, no quería que se le viera la enorme boca de oreja a oreja que tenía.

Su prima le aconsejó que cuando fuera al fotógrafo, peinada y arreglada, dijera con la boca bien pequeña la palabra <<pollo>>.

Ella se equivocó y en el aquel momento dijo <<PAPA>>.

1. ¿Qué necesitaba la rana?
  - a) Un traje de baño y chanclas
  - b) una foto de una alberca
  - c) Una foto de tamaño pequeño
  - d) Un espejo y un peine grande
  
2. ¿Qué preocupaba a la rana?
  - a) No tener dinero para hacerse la foto
  - b) No saber dónde hacían las fotos
  - c) No tener tiempo suficiente
  - d) No salir lo bastante guapa
  
3. ¿Qué hizo la rana?
  - a) Hablar con una amiga
  - b) Hablar con una prima
  - c) Taparse la boca
  - d) No hacerse la foto
  
4. ¿Qué crees que pasó al final?
  - a) Le salió boca grande
  - b) No se le veía la boca
  - c) Le salió la boca pequeña
  - d) No salió la foto

Manolo fue a vender su vaca al mercado y por ella le dieron una bolsa llena de monedas. Por el camino las hacía sonar contento y pensaba: << ¡Que rico soy! Me compraré un solar, una casa y un caballo>>.

Un ladrón que iba espiándolo, lo detuvo y le dijo:

-Yo sé cómo hacer crecer el dinero. Sólo tienes que plantar las monedas en ese campo y mañana habrá crecido un árbol lleno de monedas.

Manolo así lo hizo.

5. ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?

- a) Un árbol lleno de monedas
- b) Solo un agujero vacío
- c) La bolsita con las monedas
- d) Las monedas oxidadas

6. ¿Cómo crees que era Manolo?

- a) Un poco bobo
- b) Un poco listo
- c) Un poco egoísta
- d) Un poco espabilado

7. ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?

- a) Amable
- b) Bueno
- c) Mágico
- d) Astuto

Una ardilla prepara la despensa para pasar el invierno.  
 Recoge: 10 piñones, 7 almendras, 4 nueces y 4 avellanas.  
 Corre tan ajetreada que por el camino pierde 5 piñones.





8. ¿De qué tendrá más en la despensa?

- a) Piñones
- b) Almendras
- c) Nueces
- d) Avellanas

9. ¿Cuántos frutos tendrá?

- a) 30
- b) 25
- c) 20
- d) 15

10. La ardilla se ha hecho este gráfico. ¿Está bien?

 piñones	 nueces	 almendras	 avellanas
		X	
		X	
X		X	
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	x	X

- a) Lo ha hecho bien
- b) Se ha equivocado
- c) Hay pocos piñones
- d) Hay demasiadas almendras

Para los animales que viven en la montaña la vida es muy dura. Durante el invierno encuentran pocos alimentos y además los cazadores los cazan.

Los animales más perseguidos por los cazadores son: los pájaros, los conejos, las liebres y, sobre todo, los jabalíes.

11. ¿Es fácil la vida de los animales en montaña en invierno?
  - a) Sí, porque hay mucha comida
  - b) Sí, porque caminan en libertad
  - c) No, porque hay poca comida
  - d) No, porque tienen miedo
  
12. ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?
  - a) Los jabalíes
  - b) Los conejos
  - c) Los pájaros
  - d) Las liebres
  
13. ¿Crees que es necesario cazar animales?
  - a) Sí, porque son peligrosos
  - b) Sí, porque hay demasiados
  - c) No, porque no nos atacan
  - d) No, porque pueden extinguirse

Dos osos panda trajeron con nosotros a vivir. Los trajeron de China hasta el zoológico de México. Usan lentes, son redondos, hacen mil travesuras, y el osito que tuvieron tiene por nombre Chun –Lin.

Carlos Reviejo adaptado por Pérez, 2020.

14. ¿Dónde vivían antes estos osos panda?

- a) En México
- b) En el zoológico
- c) En otros países
- d) En el parque

15. ¿Quién es Chun - Lin?

- a) Un oso mayor
- b) El hijo de los osos
- c) El papá oso
- d) La mamá osa

16. ¿Cómo crees que son estos osos?

- a) Revoltosos
- b) Valientes
- c) Tranquilos
- d) Flojos

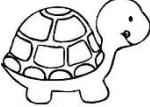




A don José no paran de crecerle las orejas. Como está muy preocupado va a visitar al médico.

-Señor Torres, ¿qué debo hacer?

-¡Uy, qué caso tan extraño! No sé, déjame pensar. Mire... de momento tómese estas pastillas para la tos.

17. ¿Qué problema tiene don José?
  - a) Que le duelen mucho las orejas
  - b) Que siempre tiene mucha tos
  - c) Que los oídos se le tapan
  - d) Que le crecen las orejas
  
18. ¿A quién va a ver don José?
  - a) Al enfermero
  - b) A la enfermera
  - c) Al doctor
  - d) Al dentista
  
19. ¿Qué opinas del médico?
  - a) Que es muy sabio
  - b) Que no sabe mucho
  - c) Que es muy buen médico
  - d) Que lo soluciona todo
  
20. ¿Qué título crees que es el mejor?
  - a) El mejor médico del mundo
  - b) Las orejas se encogen
  - c) Las pastillas para la tos
  - d) La enfermedad misteriosa

Con mis amigos hemos hecho este gráfico de los animales que tenemos en casa:

					
Marcos	1	1	1		2
Samir		2		2	2
Laura	1	3	2		1
Teo	3		1	2	

21. ¿Quién tiene más animales?

- a) Marcos
- b) Laura
- c) Samir
- d) Teo

22. Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿quiénes son?

- a) Marcos y Laura
- b) Laura y Samir
- c) Marcos y Teo
- d) Teo y Samir

23. ¿Cuántos gatos tienen entre dos?

- a) 4
- b) 5
- c) 6
- d) 7

24. ¿Cuál es el animal que tienen menos niños?

- a) Pez
- b) Perro
- c) Tortuga
- d) Pájaro



Instrumento N° 3

**UNACH**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI TUXTLA GUTIÉRREZ**



**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL-3**

**Escuela Primaria**

**C.c.t**

\_\_\_\_\_  
**Nombre completo del estudiante**

\_\_\_\_\_  
**Grado y grupo**

\_\_\_\_\_  
**Lugar de aplicación**

\_\_\_\_\_  
**Fecha de aplicación**

**OBJETIVO DE LA PRUEBA:**

Valorar la comprensión lectora literal, reorganizativa, interpretativa y crítica de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa (textos narrativos, expositivos, matemáticos y poéticos).

**INSTRUCCIONES PARA EL ESTUDIANTE:**

- Ten a la mano lápiz, sacapuntas y borrador.
- Lee en voz baja a la par del docente, quien lee en voz alta el primer texto para responder las preguntas como ejemplo de lo que harás durante toda la prueba.
- Realiza la lectura despacio, con atención a cada texto y si es necesario relea el texto.
- Después de la lectura, responde a cada pregunta, ten en cuenta todas las posibles respuestas y elige la más adecuada por el sentido del texto.
- Marca en la misma prueba con un círculo la letra correspondiente a una alternativa a), b), c), d) o e).
- Si tienes alguna duda con relación a las instrucciones anteriores, pregunta a la docente y enseguida, comienza la prueba.



Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado platicando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento. Al anochecer Miguel tiene hambre, en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen en el plato, dice:

- ¡Me duele la panza!

¿Por qué crees que dice <<me duele la panza>>?

- a) Porque de repente no se encuentra bien
- b) Porque lo que le traen no le gusta
- c) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de panza
- d) Porque tiene muchas ganas de jugar
- e) Porque lo que le traen le gusta mucho

¿A qué comida crees que se refiere el texto?

- a) Al almuerzo
- b) A la merienda
- c) A la cena
- d) Al desayuno
- e) A un bocado

¿Qué crees que pudieron haber preparado?

- a) Fresas con miel
- b) Bistec con papas
- c) Pastel de chocolate
- d) Puré de verduras
- e) Flan

Ana va a clases de baile todo el año menos los meses de julio y agosto en que hay vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña morena que es una grosera siempre le susurra al oído << ¡mira la gran bailarina!>>. Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

1. ¿Cuántos meses va Ana a clases de baile?
  - a) Cinco
  - b) Siete
  - c) Diez
  - d) Once
  - e) Doce
  
2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?
  - a) Porque es morena
  - b) Porque es fea
  - c) Porque no es su amiga
  - d) Porque no le gusta lo que le dice
  - e) Porque le dice que baila bien
  
3. ¿Qué significa <<susurrar>>?
  - a) Hablar bajito
  - b) Hablar muy alto
  - c) Hablar en público
  - d) Hablar mal
  - e) Cantar al oído
  
4. ¿Crees que Ana es muy buena bailando?
  - a) Sí, porque va a bailar durante todo el curso
  - b) Sí, porque le gusta mucho
  - c) Sí, porque es una gran bailarina
  - d) No, porque no practica mucho
  - e) No, porque no le sale del todo bien

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar hongos. Papá y María llenaron una canasta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su canasta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni uno. El pequeño Juanito encontró dos hongos buenos y muchos otros malos que tuvimos que tirar, ¡hizo berrinche...!

5. ¿En qué orden encontraron más hongos buenos?
  - A) María – Juanito - papá
  - B) Papá – María – Juanito
  - C) Papá – Juanito – María
  - D) María – papá – Juanito
  - E) Juanito – papá – María
  
6. ¿Por qué crees que Juanito hizo berrinche?
  - a) Porque encontró dos hongos buenos
  - b) Porque encontró muchos hongos
  - c) Porque encontró pocos hongos en la montaña
  - d) Porque le hicieron tirar casi todos los hongos
  - e) Porque le hicieron tirar todos los hongos
  
7. ¿Por qué dice que María hizo trampa?
  - a) Porque se dedicó a recoger hierbas
  - b) Porque se dedicó a recoger hongos
  - c) Porque quería presumir de tener muchas hierbas
  - d) Porque puso hongos malos en la canasta
  - e) Porque quería presumir de tener muchos hongos

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua. Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

8. ¿Qué quiere decir <<metamorfosis de la rana>>?
  - a) El conjunto de cambios que hace el renacuajo
  - b) El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo
  - c) Los cambios en las patas
  - d) Los cambios en la cola
  - e) Los cambios en las branquias
  
9. ¿Qué orden siguen los cambios que hacen?
  - a) Salir patas de delante – salir patas de atrás – encogerse la cola
  - b) Salir patas de atrás – salir patas de delante – encogerse la cola
  - c) Encogerse la cola – salir patas de delante – salir patas de atrás
  - d) Encogerse la cola – salir patas de atrás – salir patas de delante
  - e) Salir las branquias – encogerse la cola – salir patas de delante
  
10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?
  - a) Porque ya tiene las cuatro patas
  - b) Porque ya no tiene cola
  - c) Porque tiene pulmones y branquias
  - d) Porque entonces ya tiene pulmones
  
11. ¿Qué título pondrías a este texto?
  - a) Las patas de las ranas
  - b) Los cambios de los animales
  - c) Los animales de agua dulce
  - d) La metamorfosis de los anfibios
  - e) La metamorfosis de los reptiles

Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: << ¿Éstas seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en estampas >>.

- Es mayor que cincuenta y ocho
- Es menor que sesenta y uno
- No es el sesenta
- ¿Cuál es?

Lo he acertado. Con estas estampas ¿cuántas páginas del álbum podre llenar?

12. ¿Qué número es?

- a) 57
- b) 58
- c) 59
- d) 60
- e) 61

13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?

- a) Cuántas estampas van en cada sobre
- b) Cuántas estampas caben en cada página
- c) Cuántas estampas tiene la colección
- d) Cuántas estampas tendré en total
- e) Cuántas estampas me faltan en el álbum

14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

- a) Para que le gusten más las matemáticas
- b) Para hacerlo enojar, porque no sabe contar
- c) Porque es simpático y le gusta hacer reír
- d) Porque no quiere que acabe la colección
- e) Para que no tenga que hacer cálculo mental

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico.

Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros.

Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo.

Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera.

Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.

15. El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?

- a) Largo y delgado
- b) Duro y grueso
- c) Delgado y puntiagudo
- d) Largo y grueso
- e) Grande y ganchudo

16. ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?

- a) Importancia de las aves
- b) La alimentación de los pájaros
- c) Los picos de las aves
- d) Tipos de picos según la alimentación
- e) La medida de los picos de las aves

17. ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?

- a) Para cazar mosquitos cuando vuelan
- b) Para defenderse de los otros animales
- c) Para buscar insectos en las ramas de los árboles
- d) Para buscar alimento en el barro sin mojarse
- e) Para buscar alimentos muy variados

18. Según el texto, ¿Cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?

- a) Granívoros – insectívoros – de pico largo – de pico corto
- b) Granívoros – insectívoros – de ribera – de rapiña
- c) De pico grueso – de pico delgado – de ribera – de pico curvo
- d) Granívoros – insectívoros – de rapiña – de pico curvo
- e) De pico duro – de pico delgado – de ribera – de rapiña

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado antojitos antes de la cena. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas.

Cuando llegó su mamá se lo contaron y no le pareció gracia.

Hoy no han cenado, no les apetece nada.

19. ¿En qué orden se han comido las cosas de la cena?

- a) Tostadas - yogur – galletas – mandarinas
- b) Tostadas - yogur- mandarinas – galletas
- c) Tostadas - queso – yogur – fresas
- d) Tostadas - mandarinas – yogur – galletas
- e) Tostadas – galletas – mandarinas – yogur

20. ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?

- a) Porque no tenían hambre
- b) Porque no tenían antojitos antes de la cena
- c) Porque no tenían merienda
- d) Porque su madre no estaba
- e) Porque su madre los ha castigado

21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?

- a) Sí, porque tenemos que crecer
- b) Sí, porque me gustan las galletas
- c) No, porque no debemos cenar
- d) No, porque no me gusta el yogur
- e) No, porque puede dolernos la panza

22. ¿Por qué crees que a la mamá no le agrado?

- a) Porque habían comido mucho chocolate
- b) Porque los ha encontrado solos
- c) Porque habían comido demasiado
- d) Porque no habían cenado
- e) Porque habían cenado

Son de abril las aguas mil  
 sopla el viento achubascado  
 y entre nublado y nublado  
 hay trozos de cielo añil.

Agua y sol. El Iris brilla.  
 En una nube lejana,  
 zigzaguea,  
 un rayo amarillo.  
 Antonio Machado adaptado por Pérez, 2020

23. ¿Qué quiere decir <<viento achubascado>>?
- a) Viento muy fuerte
  - b) Viento huracanado
  - c) Viento acompañado de lluvia
  - d) Viento que sopla en todas las direcciones
  - e) Viento suave y fresco
24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?
- a) Siempre nublado
  - b) De lluvia seguida y fuerte
  - c) Muy soleado y con viento-
  - d) Muy frío y nublado
  - e) Entre nubes y claros
25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?
- a) Lluvia de primavera
  - b) Aguacero interminable
  - c) Tormenta nocturna
  - d) Invierno helado
  - e) información del tiempo

Puntuación total:	Decatipo:
Interpretación:	Observaciones:





**UNACH**  
**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**CAMPUS VI TUXTLA GUTIÉRREZ**



**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL-4**

**Escuela Primaria**

**C.c.t**

\_\_\_\_\_  
**Nombre completo del estudiante**

\_\_\_\_\_  
**Grado y grupo**

\_\_\_\_\_  
**Lugar de aplicación**

\_\_\_\_\_  
**Fecha de aplicación**

**OBJETIVO DE LA PRUEBA:**

Valorar la comprensión lectora literal, reorganizativa, interpretativa y crítica de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa (textos narrativos, expositivos, matemáticos y poéticos).

**INSTRUCCIONES PARA EL ESTUDIANTE:**

- Ten a la mano lápiz, sacapuntas y borrador.
- Lee en voz baja a la par del docente, quien lee en voz alta el primer texto para responder las preguntas como ejemplo de lo que harás durante toda la prueba.
- Realiza la lectura despacio, con atención a cada texto y si es necesario relea el texto.
- Después de la lectura, responde a cada pregunta, ten en cuenta todas las posibles respuestas y elige la más adecuada por el sentido del texto.
- Marca en la misma prueba con un círculo la letra correspondiente a una alternativa a), b), c), d) o e).
- Si tienes alguna duda con relación a las instrucciones anteriores, pregunta a la docente y enseguida, comienza la prueba.

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado platicando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento. Al anochecer Miguel tiene hambre, en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen en el plato, dice:

- ¡Me duele la panza!

¿Por qué crees que dice <<me duele la panza>>?

- a) Porque de repente no se encuentra bien
- b) Porque lo que le traen no le gusta
- c) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de panza
- d) Porque tiene muchas ganas de jugar
- e) Porque lo que le traen le gusta mucho

¿A qué comida crees que se refiere el texto?

- a) Al almuerzo
- b) A la merienda
- c) A la cena
- d) Al desayuno
- e) A un bocado

¿Qué crees que pudieron haber preparado?

- a) Fresas con miel
- b) Bistec con papas
- c) Pastel de chocolate
- d) Puré de verduras
- e) Flan

Pronto llegará el otoño y Juan tiene que empezar a preparar sus cosas para el nuevo curso. Un día él y su madre van a la zapatería a comprar unos zapatos deportivos. Se prueba unos que le sientan muy bien, pero cuando ve la marca le dice a su madre que no las quiere.

-Yo quiero unas Adidas, son mucho mejores porque las anuncian en televisión.  
La madre se levanta bruscamente y sale de la tienda sin comprar nada.

1. ¿Crees que la razón que da Juan para escoger unos zapatos deportivos es suficientemente buena?
  - a) Sí, porque él quiere unos Adidas
  - b) Sí, porque las anuncian en televisión
  - c) No, porque no son tan bonitas
  - d) No, porque eso no quiere decir que sean más buenas
  - e) No, porque ya tiene otras en casa
  
2. ¿Por qué crees que la mamá se levanta y se va?
  - a) Porque quiere ir a otra zapatería
  - b) Porque tiene mucha prisa
  - c) Porque se enoja con Juan
  - d) Porque no le gustan los zapatos deportivos
  - e) Porque no necesita zapatos deportivos
  
3. ¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?
  - a) En primavera
  - b) En verano
  - c) En otoño
  - d) En invierno
  - e) Por navidad
  
4. ¿Qué quiere decir que le sientan muy bien los zapatos deportivos?
  - a) Que le quedan bien, aunque no son bonitos
  - b) Que le quedan un poco grandes, pero no están mal
  - c) Que son de su medida, aunque le agrandan el pie
  - d) Que son bonitos y le hacen daño en los pies
  - e) Que son bonitos y están a la medida

Las plumas de los pájaros son un recubrimiento magnífico para proteger su piel, para poder volar y para mantenerse calientes. Además, tienen que ser impermeables, por eso, debajo de la cola tienen una especie de cera que esparcen cada día con su pico por encima de las plumas y así el agua resbala.

5. ¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?
  - a) Porque vuelan deprisa y el agua no los toca
  - b) Porque se cobijan en el nido y cuando llueve no salen
  - c) Porque esconden la cabeza bajo el ala
  - d) Porque se ponen una cera que les cubre las plumas
  - e) Porque tienen unas plumas muy largas
  
6. ¿Con qué frecuencia deben cuidar de sus plumas?
  - a) Cuando vuelan
  - b) Diariamente
  - c) Cada semana
  - d) De vez en cuando
  - e) Cuando se mojan
  
7. ¿De dónde sacan la cera que necesitan?
  - a) De su pico
  - b) De sus plumas
  - c) Debajo de la cola
  - d) Debajo de las alas
  - e) De dentro del nido
  
8. ¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?
  - a) Para qué les sirven las plumas a los pájaros
  - b) El cuerpo de los pájaros está cubierto de plumas
  - c) Las plumas de los pájaros no se mojan
  - d) Los pájaros tienen plumas en las alas
  - e) Las plumas mantienen el calor

Marta comenta con su madre cómo organizará su fiesta de cumpleaños:

-¡No quiero invitar a Pablo! Siempre se mete con las niñas.

- Yo creo que tienes que invitarlo porque es de tu grupo y podría enojarse

– le contesta la madre.

-¡Me da igual! él también nos hace enojar a nosotras con lo que dice.

- Piensa que, aunque venga Pablo, son el doble de niñas y conviene que aprendas a relacionarte.

-Pero mamá, Adil siempre me ayuda, Pepe es muy divertido, Oscar es un buen chico y Carlos sabe organizar muy bien los juegos; en cambio Pablo...

-Niña, me da pena por él.

-Como quieras, ¡pero no le haremos caso!

9. ¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falla ninguna?

- a) Cinco
- b) Seis
- c) Diez
- d) Doce
- e) Dieciséis

10. ¿Piensas que Marta invitará a Pablo?

- a) Sí, para complacer a su madre
- b) Sí, porque le hace ilusión
- c) No, porque no le cae bien
- d) No, porque no se hablan
- e) No, porque molesta a las niñas

11. Si durante la fiesta cuentan chistes, ¿qué niño crees que les hará reír más?

- a) Óscar
- b) Adil
- c) Carlos
- d) Pablo
- e) Pepe

Para la fiesta mayor de mi pueblo la comisión de fiestas quiere adornar las calles con estrellas luminosas.

Cada estrella tiene 2 focos blancos, el doble de azules, 3 verdes, 1 roja y en el centro la amarilla. En la calle Mayor quieren poner 8 estrellas y en la calle de la Fuente la mitad.

12. ¿Cuántos focos necesitamos para cada estrella?
  - a) 5
  - b) 7
  - c) 9
  - d) 10
  - e) 11
  
13. ¿Cuántos focos rojos harán falta para adornar la calle de la Fuente?
  - a) 2
  - b) 3
  - c) 4
  - d) 6
  - e) 8
  
14. ¿De qué color pondremos más focos para adornar las dos calles?
  - a) Azul
  - b) Rojo
  - c) Amarillo
  - d) Blanco
  - e) Verde

Los peces más conocidos son los que comemos normalmente, como la sardina o el atún, que son marinos. El lenguado y el rape también viven en el mar, en el fondo, son aplanados y su piel imita el color de la arena para pasar desapercibidos a sus enemigos. La trucha, el barbo y la carpa son de agua dulce, viven en los lagos o en los ríos. Hay algunos, como el salmón, que pasan unas temporadas en el mar y otras en el agua dulce.

15. ¿Qué quiere decir que la sardina o el atún son marinos?
  - a) Que son de color azul marino
  - b) Que son buenos marineros
  - c) Que viven en el mar
  - d) Que viven el río
  - e) Que son de agua dulce
  
16. ¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?
  - a) Esconderse en agujero de las rocas
  - b) Ponerse detrás de unas algas
  - c) Nadar muy de prisa
  - d) Cambian de apariencia en la arena
  - e) Atacar a sus enemigos
  
17. Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿dónde deben vivir?
  - a) En los ríos
  - b) En el mar
  - c) En el río y en el mar
  - d) En el fondo del mar
  - e) En el fondo del río
  
18. Según el texto, ¿qué clasificación de peces crees que es más correcta?
  - a) De mar – de río - marinos
  - b) Planos – redondos - alargados
  - c) De mar – sardinas – atunes
  - d) De playa – de río – de costa
  - e) De mar – de río – de mar y de río

Juana duerme. Y mientras no se da cuenta de que ha encontrado un duendecillo en su habitación. El duendecillo da un salto ligero encima de la cama y se sube a la almohada. Se acerca de puntitas a la cabecita rizada que duerme, y empieza a hurgar en los bolsillos. De un bolsillo, saca un puñado de polvos que arroja a los ojos cerrados de Juana. Así Juana dormirá profundamente.

19. ¿En qué orden se acerca el duendecillo a la cama?
  - a) Hurga en los bolsillos, da un salto, se sube a la almohada
  - b) Se sube a la almohada, hurga en los bolsillos, da un salto
  - c) Da un salto, se sube a la almohada, hurga en los bolsillos
  - d) Hurga en los bolsillos, se sube a la almohada, da un salto
  - e) Da un salto, hurga en los bolsillos, se sube a la almohada
  
20. ¿Por qué crees que se acerca de puntitas a la cabeza de Juana?
  - a) Para que no se le caigan los polvos
  - b) Para que no vea que se acerca
  - c) Porque le da miedo
  - d) Porque le aprietan los zapatos
  - e) Para que no se despierte
  
21. ¿Qué quiere decir <<hurgar en los bolsillos>>?
  - a) Tener los bolsillos agujereados
  - b) Mirar que encuentra en los bolsillos
  - c) Calentarse las manos en los bolsillos
  - d) Mirar si tiene bolsillos
  - e) Tener muchos bolsillos



El Grijalva es un río del sureste de México, nacido de la unión de los ríos Selegua, Grandagalpa (Rincón Tigre) y el San Gregorio, que confluyen en el embalse de la presa la angostura, a partir de ahí se le denomina río Mezcalapa este pertenece a la cuenca denominada río Grijalva, el segundo más caudaloso del país y el mayor productor de energía hidroeléctrica en Chiapas.

22. ¿Cómo nace este río?

- a) Por la unión de los ríos Selegua y Grijalva
- b) Por la unión de los ríos Selegua, Grandagalpa y San Gregorio
- c) Por la unión de los ríos Grandagalpa y Grijalva
- d) Por la unión de los ríos Caudaloso y Grijalva
- e) Por la unión de los ríos Mezcalapa y Grijalva

23. ¿Dónde se ubica este río?

- a) Noreste de México
- b) Este de México
- c) Sureste de Guatemala
- d) Sureste de México
- e) Este de Guatemala

24. ¿En el texto que significa la palabra confluyen en el embalse de la presa la angostura?

- a) Que los ríos se unen y separan creando un cauce mayor
- b) Que los ríos se separan creando un cauce mayor
- c) Que los ríos son diferentes y crean un cauce mayor
- d) Que los ríos se unen creando un cauce mayor
- e) Que los ríos se separan para crear un río más caudaloso

25. ¿Qué título resumiría mejor este escrito?

- a) Río caudaloso Grijalva
- b) El nacimiento del río Grijalva
- c) El recorrido del río Grijalva
- d) Mezcalapa y el río Grijalva
- e) El río Grijalva

Era un niño que soñaba  
 un caballo de cartón.  
 Abrió los ojos el niño  
 y el caballito no vio.  
 Con un caballito blanco  
 El niño volvió a soñar;  
 ¡Ahora no te escaparás!  
 Apenas lo atrapó,  
 el niño se despertó.  
 Tenía el puño cerrado.  
 ¡El caballito voló!  
 Quedándose el niño muy serio  
 pensando que no es verdad  
 un caballito soñado.  
 Y ya no volvió a soñar...

Antonio Machado adaptado por Pérez, 2020.

26. ¿Por qué el niño tenía el puño cerrado al despertarse?
- a) Porque estaba muy enojado
  - b) Porque se durmió así
  - c) Porque estaba ansioso
  - d) Para que no se escapara el sueño
  - e) Para concentrarse mejor
27. En la poesía, ¿Qué significa <<el caballito voló>>?
- a) Que se fue volando
  - b) Que no era real
  - c) Que se lo quitaron
  - d) Que se fue a otra parte
  - e) Que se fue corriendo
28. ¿Por qué no volvió a soñar?
- a) Porque estaba desilusionado
  - b) Porque no le venía el sueño
  - c) Porque tenía pesadillas
  - d) Porque se repetía el sueño
  - e) Porque se despertaba a menudo

Puntuación total:	Decatipo:
Interpretación:	Observaciones:

## EVALUACIÓN DE LA COMPRESION LECTORA. ACL-4

Escuela Primaria

C.c.t

Nombre completo del estudiante

Grado y grupo

Lugar de aplicación

Fecha de aplicación

Texto	Pregunta	Alternativa correcta
Ejemplo 4.E	(1. <sup>a</sup> )	a)   b)   c)   d)   e)
	(2. <sup>a</sup> )	a)   b)   c)   d)   e)
	(3. <sup>a</sup> )	a)   b)   c)   d)   e)
4.1	1	a)   b)   c)   d)   e)
	2	a)   b)   c)   d)   e)
	3	a)   b)   c)   d)   e)
	4	a)   b)   c)   d)   e)
4.2	5	a)   b)   c)   d)   e)
	6	a)   b)   c)   d)   e)
	7	a)   b)   c)   d)   e)
	8	a)   b)   c)   d)   e)
4.3	9	a)   b)   c)   d)   e)
	10	a)   b)   c)   d)   e)
	11	a)   b)   c)   d)   e)
4.4	12	a)   b)   c)   d)   e)
	13	a)   b)   c)   d)   e)
	14	a)   b)   c)   d)   e)
4.5	15	a)   b)   c)   d)   e)
	16	a)   b)   c)   d)   e)
	17	a)   b)   c)   d)   e)
	18	a)   b)   c)   d)   e)
4.6	19	a)   b)   c)   d)   e)
	20	a)   b)   c)   d)   e)
	21	a)   b)   c)   d)   e)
4.7	22	a)   b)   c)   d)   e)
	23	a)   b)   c)   d)   e)
	24	a)   b)   c)   d)   e)
	25	a)   b)   c)   d)   e)
4.8	26	a)   b)   c)   d)   e)
	27	a)   b)   c)   d)   e)
	28	a)   b)   c)   d)   e)



**UNACH**  
**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**CAMPUS VI TUXTLA GUTIÉRREZ**



**EVALUACIÓN DE LA COMPRESION LECTORA. ACL-5**

**Escuela Primaria**

**C.c.t**

\_\_\_\_\_  
**Nombre completo del estudiante**

\_\_\_\_\_  
**Grado y grupo**

\_\_\_\_\_  
**Lugar de aplicación**

\_\_\_\_\_  
**Fecha de aplicación**

**OBJETIVO DE LA PRUEBA:**

Valorar la comprensión lectora literal, reorganizativa, interpretativa y crítica de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa (textos narrativos, expositivos, matemáticos y poéticos).

**INSTRUCCIONES PARA EL ESTUDIANTE:**

- Ten a la mano lápiz, sacapuntas y borrador.
- Lee en voz baja a la par del docente, quien lee en voz alta el primer texto para responder las preguntas como ejemplo de lo que harás durante toda la prueba.
- Realiza la lectura despacio, con atención a cada texto y si es necesario relea el texto.
- Después de la lectura, responde a cada pregunta, ten en cuenta todas las posibles respuestas y elige la más adecuada por el sentido del texto.
- Marca en la misma prueba con un círculo la letra correspondiente a una alternativa a), b), c), d) o e).
- Si tienes alguna duda con relación a las instrucciones anteriores, pregunta a la docente y enseguida, comienza la prueba.

**EJEMPLO PARA COMENTAR COLECTIVAMENTE**

El hijo pequeño encontró a una viejecita que le esperaba a medio camino.

-Si quieres entrar en el castillo, haz todo lo que yo te diga:

Cuando aparezca un lobo de pelo negro, arrójale un trozo de carne que habrás preparado, cuando te ataque el gran oso salvaje, dale miel, y mientras este entretenido, quítale al gigante el tesoro que guarda bajo la almohada, cuidando de que no se despierte. Pero debes pensar que el castillo sólo se abre cuando son las doce de la noche.

-Si haces todo esto el tesoro será tuyo.

-Gracias, así lo haré – le dijo agradecido el chico.

-No te entretengas que pronto anochecerá – le dijo la viejecita.

¿Qué debe tener en cuenta el chico antes de entrar al castillo?

- a) Tirar un trozo de carne al lobo de pelo negro
- b) Agarrar el tesoro del gigante
- c) Dar miel al gran oso salvaje
- d) Esperar a que sean las doce de la noche
- e) Vigilar que el gigante duerma

¿Cómo crees que es la viejecita?

- a) Desconfiada
- b) Egoísta
- c) Generosa
- d) Fisgona
- e) Mala

¿Qué hora del día crees que era cuando sucedía este diálogo?

- a) Por la mañana
- b) Por la tarde
- c) A mediodía
- d) Por la noche
- e) De madrugada

Nadia y Laura son muy amigas. Un sábado se reunieron en casa de Laura para hacer bizcochos, pero después de pasar toda la tarde con el libro de recetas sólo consiguieron unas bolas correosas que ni siquiera el perro de Laura, que come cualquier cosa, fue capaz de tragarse.

-Son bizcochos de fresa –dijo Laura en tono desafiante a su hermano, que ya empezaba a reírse de sus habilidades como cocineras.

Se dieron cuenta del error cuando llegó la madre y les dijo que se habían confundido de bote y que habían, usado almidón en lugar de harina. Entonces se comenzaron a reír.

1. Entre títulos siguientes, ¿Cuál crees que es más adecuado para este texto?

- a) Una merienda deliciosa
- b) Bizcochos para perros
- c) El perro de Laura
- d) Las cocineras experimentadas
- e) Aprendices de cocineras

2. ¿Qué significa <<el tono desafiante>> de Laura?

- a) Que le molesta que su hermano se burle de ella
- b) Que no quiere que su hermano pruebe los bizcochos
- c) Que quiere hacer quedar mal a su hermano
- d) Que quiere que su hermano también se ría de lo que ha pasado
- e) Que le molesta que su hermano se lo coma todo

3. Lee atentamente la frase: <<Nadia y Laura siguieron las instrucciones de una receta para hacer bizcochos de fresa>>.

¿Cómo crees que es esta afirmación?

- a) Bastante correcta
- b) Probablemente correcta
- c) Seguro que es incorrecta
- d) Probablemente incorrecta
- e) No se puede saber

Los zorros se adaptan a todos climas con facilidad. Las adaptaciones más características son el pelaje y el tamaño de las orejas.

El pelaje puede presentar distintos colores, desde el castaño rojizo hasta el blanco, para poder pasar desapercibidos. También varía el tipo de pelo, muy largo y espeso en algunos casos y en otro más corto y fino.

El tamaño de las orejas tiene una gran importancia: unas orejas grandes y fuertemente irrigadas, es decir, recorridas por múltiples vasos sanguíneos, permiten un gran enfriamiento de la sangre.

Existen el zorro ártico, que vive en el Polo Norte, el zorro común y el zorro del desierto.

4.-Teniendo en cuenta la explicación anterior, ¿qué característica debe tener el zorro ártico?

- a) Pelo rojizo, corto y espeso y orejas pequeñas
- b) Pelo grisáceo, largo y fino y orejas muy largas
- c) Pelo blanco, corto y espeso y orejas largas
- d) Pelo castaño, largo y espeso y orejas medianas
- e) Pelo blanco, largo y espeso y orejas muy pequeñas

5.- ¿Por qué crees que el zorro del desierto tiene el pelo de un color tostado claro?

- a) Porque así pasa desapercibido en el lugar en que vive
- b) Porque es una característica de su especie
- c) Porque su cuerpo está cubierto de pelo muy corto y fino
- d) Porque este color da más calor. Sería mejor el blanco
- e) Porque esto le dificulta el cambio de apariencia cuando caza

6.- ¿Qué título consideras más apropiado para este texto?

- a) Los zorros en el Polo Norte
- b) Los seres vivos se adaptan al lugar en que viven
- c) Adaptación de los zorros según el clima
- d) El tamaño de las orejas de los zorros
- e) Hábitats de los zorros

## ACL-5.3 a

Un grupo de amigos hemos decidido ir al cine la próxima semana. Consultamos la cartelera.

<b>CINE PRINCESA</b> Laborables, \$62.5°. Lunes no festivos, día del público \$45°. Festivos \$65°.	<b>CINE TÍVOLI</b> Laborables, \$35°. Festivos \$40°.	<b>CINE CARLOS III</b> (4 salas) \$62.5°. Miércoles no festivo, día del público, \$44°.
Salto mortal. Funciones: 16:45, 18:30 y 20:15. Sábados y festivos función matutina a las 11:30.	El hombre feliz. Funciones: 16:00, 19:20, 22:20.	Sala 1. Yo y mis amigos. Funciones: 16:30, 18:35, 20:40 y 22:45.
Frankenstein. Función de noche a las 22:15.	Huracán. Funciones: 17:35 y 20:55.	Sala 2. Frankenstein. Funciones: 16:45, 19:30 y 22:30.
Viaje al infinito. Viernes, sábado y festivo y función de madrugada 0:30.	<b>VICTORIA</b> Laborables \$55°. Sábados y festivos \$66°. Miércoles no festivo, día del público \$55°.	Sala 3. El cuento de nunca acabar. Funciones: 16:30, 18:35, 20:40, 22:45.
<b>COMEDIA</b> \$62.5°. Miércoles no festivos día del público, \$45°	La noche crítica. Funciones: 16:30, 18:25, 20:20 y 22:15.	Sala 4. Siempre es fiesta. Funciones: 16:40, 18:40, 20:40 y 22:40.
La calle oscura. Funciones: 16:30, 18:30 y 22:30.		



7. Si queremos ir al cine el domingo por la mañana, podremos ver:
- a) Salto mortal
  - b) Huracán
  - c) Yo y mis amigos
  - d) Frankenstein
  - e) Siempre es fiesta
8. El cine dónde sale más barata la entrada es:
- a) El Carlos III el día del espectador
  - b) El Princesa en lunes no festivo
  - c) El Comedia en miércoles no festivo
  - d) El Tívoli en día laborable
  - e) El Victoria en día laborable
9. Si vamos al cine Princesa, ¿qué día nos saldrá más barata la entrada?
- a) Un lunes festivo
  - b) Un lunes no festivo
  - c) Cualquier día laborable
  - d) Un martes
  - e) Un jueves
10. Hemos decidido ir al Carlos III. Desde casa hasta el cine hay casi media hora. Si salimos a las 7 de la tarde, llegaremos justo a tiempo para ir a:
- a) La sala 1
  - b) La sala 2
  - c) La sala 3
  - d) La sala 4
  - e) A cualquiera de las salas

Cuando una perrita asustada llega a la comunidad Paraíso 2da Sección, ve el humo tenue en las cocinas y oye la música de las voces de los pájaros, prácticamente no hay duda de que si está a punto de alumbrar dirá: <<Extraño sería que no encontrara un lugar, aquí mismo, en el que hacer nacer lo que llevo dentro>>.

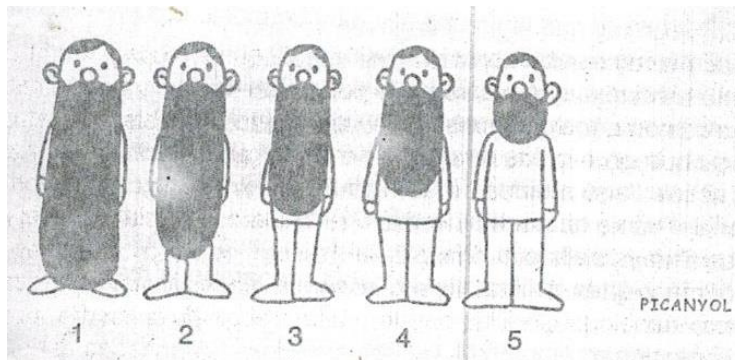
Eso mismo debía pensar la perra negra que Andrés encontró detrás de la iglesia, sobre el monte y rodeada de pequeñas cositas que se movían inquietas. Cuando Andrés aparto con cuidado el monte, la perrita lo miró con esperanza, y debió pensar que no se había equivocado: había en los ojos de aquel hombre que le miraba, un poco del calor de aquel humo tenue de las casas en la comunidad.

Andrés la miró dos veces. ¡Cuántos cachorros tenía! Uno negro como su madre había rodado lejos de ella y Andrés lo agarró para acercárselo.

Ella sabía dónde había buena gente y dónde no la había.

R. Folch i Camarasa adaptación por Pérez, 2020

11. ¿Por qué pensó la perrita que no se había equivocado?
  - a) Porque había acertado encontrando un ambiente acogedor
  - b) Porque era un lugar poco acogedor
  - c) Porque creía que allí no encontraría a nadie
  - d) Porque no tenía más remedio que quedarse allí
  - e) Porque Andrés le había acercado el cachorro
  
12. ¿Qué crees que hará Andrés con el hallazgo?
  - a) Agarrar los cachorros y venderlos
  - b) Repartir los cachorros y hacer que la perra se marche
  - c) Repartir los cachorros para que la perra no tenga que sufrir
  - d) Vigilar para que nadie moleste a la perra y a sus cachorros
  - e) Asustar a la perra porque molesta donde está
  
13. ¿Cómo debía ser la mirada de Andrés?
  - a) De sufrimiento por no saber qué hacer
  - b) De ternura porque comprendía la situación
  - c) De sorpresa ya que nunca había visto una cosa igual
  - d) De confusión por el hallazgo
  - e) De inquietud al ver tantos perros
  
14. Lee bien el texto y di qué significa aquí <<alumbrar>>
  - a) Buscar un sitio con luz
  - b) Iluminar a los cachorros
  - c) Acercar las crías a la luz
  - d) Calentar las crías con la lumbre
  - e) Llegar el momento de tener crías



Pablo, Marcos y Jorge tienen más barba que Bartolomé.  
 Jorge, Marcos y Bartolomé tienen la barba más corta que Joaquín.  
 Jorge y Joaquín tienen un número par.

15. ¿Cómo se llama el que tiene el número 3?
  - a) Pablo
  - b) Joaquín
  - c) Jorge
  - d) Bartolomé
  - e) Marcos
  
16. ¿Cómo se llama el que tiene la barba más corta?
  - a) Bartolomé
  - b) Jorge
  - c) Joaquín
  - d) Marcos
  - e) Pablo
  
17. ¿Qué número tiene Joaquín?
  - a) 1
  - b) 2
  - c) 3
  - d) 4
  - e) 5
  
18. ¿Cómo se llama el que tiene la barba más larga?
  - a) Joaquín
  - b) Jorge
  - c) Bartolomé
  - d) Marcos
  - e) Pablo

Érase un rey que tenía una hija muy hermosa. Los pretendientes le salían a miles y el rey estaba agobiado porque no sabía con quién casarla. Decidió hacerlo con aquél que presentara un acertijo complicado. Pero puso como condición que aquellos que presentaran un acertijo descifrable serían ahorcados.

La noticia llegó a oídos de un rústico pastor que decidió probar fortuna. Explicó el caso a su madre y le dijo que preparara comida para el viaje, que por el camino ya se le ocurría la adivinanza.

Una vieja bruja que vivía cerca de la casa, envidiosa de la audacia del chico, cambió las tortillas que le había preparado su madre, por un bizcocho envenenado.

El muchacho emprendió el viaje a caballo de una burra. Al pasar por debajo de una higuera sintió hambre y se encaramó al árbol para cortar unos cuantos higos. Mientras tanto la burra se comió el bizcocho que llevaba en el morral...

19. ¿Qué piensas tú de la decisión del rey?
- a) Que era acertada porque había demasiados pretendientes
  - b) Que era excesiva porque no hacía falta matarlos
  - c) Que era buena porque así entretenía a su pueblo
  - d) Que estaba bien porque así la princesa estaría contenta
  - e) Que no era buena porque así todavía venían más
20. ¿Qué quiere decir un <<acertijo complicado>>?
- a) Que se puede descifrar con facilidad
  - b) Que se le entrevé el significado
  - c) Que se le puede encontrar un sentido
  - d) Que cuesta un poco adivinarlo
  - e) Que no se le encuentra solución
- 21.- ¿Cómo diríamos que es el pastor?
- a) Atrevido, decidido
  - b) Descarado, sinvergüenza
  - c) Temeroso, asustadizo
  - d) Perezoso, holgazán
  - e) Cobarde, tímido
- 22.-Después de lo que narra el cuento, ¿qué es lo que más probablemente pasará?
- a) Que los higos le darán un buen dolor de panza
  - b) Que no tendrá buena imaginación para la adivinanza
  - c) Que se le morirá la burra
  - d) Que la bruja se saldrá con la suya
  - e) Que el muchacho cambiará de idea y volverá a casa

A mediados del siglo XX la industria efectuaba montajes en cadena, o sea, organizaba, la producción de forma que cada trabajador realizara una pequeña operación del proceso de fabricación; así por ejemplo, uno ponía un tornillo, el siguiente lo atornillaba, un tercero lo comprobaba, el que seguía colocaba otro y así sucesivamente.

Todos los productos obtenidos con la producción en serie eran iguales y de acabado perfecto. A veces había productos que salían defectuosos porque un trabajador se equivocaba, pero al llegar al final de la cadena, el producto pasaba el control de calidad, donde era rechazado porque no reunía las condiciones necesarias.

El montaje en cadena tenía algunas ventajas: ahorraba tiempo y permitía producir más barato que con el trabajador artesano.

23.- ¿Qué quiere decir <<producción en serie>>?

- a) Que todos los obreros hacen el mismo trabajo
- b) Que quien empieza un trabajo lo termina
- c) Que cada uno pasa su trabajo al de al lado
- d) Que cada uno hace una pequeña parte del trabajo
- e) Que cada uno repasa el trabajo de su compañero

24.- Si un obrero trabajaba mal, según el texto, ¿Qué sucedería al final?

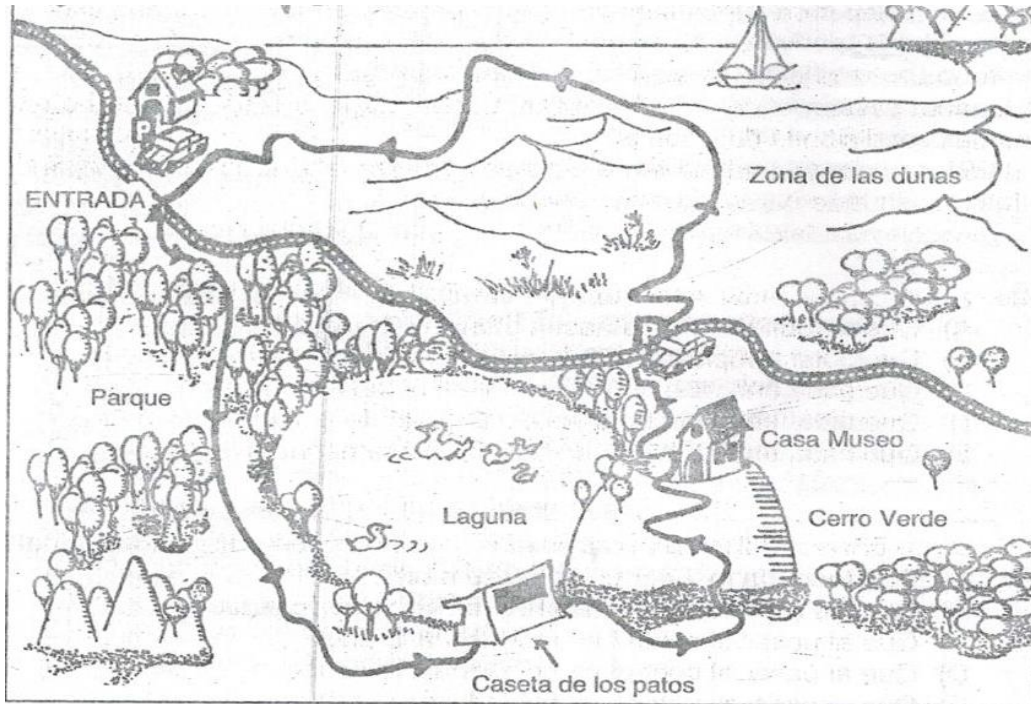
- a) Que todo iría mal por culpa de su error
- b) Que los compradores encontrarían la pieza defectuosa
- c) Que al pasar el control se rechazaría la pieza
- d) Que al pasar el control se aceptaría la pieza
- e) Que pasaría el control de calidad y se vendería

25.- ¿Cuál es la razón principal por la cual la industria se organizaba a partir de montajes en cadena?

- a) Para evitar que los trabajadores se equivocaran
- b) Para que los productos se encarecieran aún más
- c) Para que los productos no fueran exactamente iguales
- d) Porque requería grandes inversiones económicas
- e) Porque se producía mayor cantidad y podía venderse más barato

En clase estamos estudiando las zonas de pantanos y la profesora nos ha anunciado que haremos una excursión a un parque natural. Nos ha proporcionado este plano.

Los pantanos



Ruta a pie por la zona de los Pantanos		
Km	Lugar	Tiempo
0	Estacionamiento de la entrada	
3,5	Caseta de observación de los patos	1.30 h
5,5	Casa museo	2.30 h
7,5	Estacionamiento de las dunas	3.00 h
8,8	Zona de las dunas	3.15 h
11	Estacionamiento de la entrada	4.00 h

26. Si empezamos el trayecto por el estacionamiento de la entrada, ¿qué encontraremos antes?

- a) La zona de las dunas
- b) La caseta de los patos
- c) La casa museo
- d) El estacionamiento de las dunas
- e) Los pantanos

27. Vamos a pie siguiendo el trayecto indicado. Si empezamos la excursión a las once de la mañana y queremos comer a la una y media, podremos hacerlo cerca de:

- a) El parque
- b) La caseta de los patos
- c) La casa museo
- d) La laguna
- e) La zona de las dunas

28. El autocar nos viene a recoger después de comer al estacionamiento de las dunas, ¿qué parte del trayecto no habremos podido visitar?

- a) Los pantanos
- b) La caseta de observación de los patos
- c) La casa museo
- d) La zona de las dunas
- e) El cerro Verde

29. Estamos muy cansados. ¿Cuánto habremos caminado?

- a) 3,5 kilómetros
- b) 5,5 kilómetros
- c) 7,5 kilómetros
- d) 9 kilómetros
- e) 11 kilómetros

Los patos, como muchos otros animales, realizan viajes migratorios, alejándose de aquellos parajes en los que las condiciones de vida se han vuelto adversas (las temperaturas descienden mucho, o escasean los alimentos y los lugares donde cobijarse...) y se trasladan a otros en los que las condiciones son más favorables.

Algunas plantas se defienden ante las condiciones adversas (bajas temperaturas, poca luz, agua difícilmente disponible...) perdiendo sus hojas. Cuando el medio es más favorable las recuperan, así pueden reiniciar plenamente su actividad vital. Recuerda que muchos árboles, como el haya pierden todas sus hojas en otoño.

30. ¿Qué frase resume mejor el contenido de estos dos textos?

- a) Los animales y las plantas, en condiciones adversas se trasladan
- b) Cuando hace frío los animales y las plantas no sobreviven
- c) Cuando es invierno y hay pocos alimentos los animales emigran
- d) En condiciones adversas los animales y las plantas se adaptan para sobrevivir
- e) En invierno muchas plantas pierden sus hojas

31. Entre estas expresiones ¿hay una que no significa lo mismo que las demás?

- a) Las condiciones se han vuelto beneficiosas
- b) Las condiciones son desfavorables
- c) Las condiciones son inhóspitas
- d) Las condiciones se han vuelto adversas
- e) Las condiciones se han vuelto perjudiciales

32. Los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿qué crees que les ocurre en otoño?

- a) Recuperan su actividad vital
- b) Como están muertos, no tienen actividad vital
- c) Pierden totalmente su actividad vital
- d) Activan su ciclo vital
- e) Disminuyen su actividad vital



Doraba la luna el río  
 -¡fresco de la madrugada!-  
 Por el mar venían olas  
 teñidas de luz de alba.

Huía el viento a su gruta  
 el horror a su cabaña;  
 en el verde de los pinos,  
 se iban abriendo las alas.

Las estrellas se morían  
 se rosaba la montaña;  
 allá en el pozo del huerto  
 la golondrina cantaba.

Juan Ramón Jiménez

33.- ¿Qué título resume η \_\_\_\_\_

- a) Luna llena
- b) Medianoche
- c) Mueren las estrellas
- d) Amanecer
- e) La huida del viento

34.- ¿A qué se refiere cuando dice <<se iban abriendo las alas>>?

- a) A que se caían las hojas
- b) A que despertaban los pájaros
- c) A que soplaba el viento
- d) A que llegaban las golondrinas
- e) A que se movían las ramas

35.- ¿Por qué crees que <<se rosaba la montaña>>?

- a) Porque estaba junto a otra, rozándola
- b) Porque las estrellas rozaban la montaña
- c) Porque el sol la iluminaba
- d) Porque las olas las tocaban
- e) Porque la luna se reflejaba

Puntuación total:	Decatipo:
Interpretación:	Observaciones:

## EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA ACL-5

Escuela Primaria

C.c.t

Nombre completo del estudiante

Grado y grupo

Lugar de aplicación

Fecha de aplicación

Texto	Pregunta	Alternativa correcta				
Ejemplo 5.E	(1. <sup>a</sup> )	a)	b)	c)	d)	e)
	(2. <sup>a</sup> )	a)	b)	c)	d)	e)
	(3. <sup>a</sup> )	a)	b)	c)	d)	e)
5.1	1	a)	b)	c)	d)	e)
	2	a)	b)	c)	d)	e)
	3	a)	b)	c)	d)	e)
5.2	4	a)	b)	c)	d)	e)
	5	a)	b)	c)	d)	e)
	6	a)	b)	c)	d)	e)
5.3	7	a)	b)	c)	d)	e)
	8	a)	b)	c)	d)	e)
	9	a)	b)	c)	d)	e)
	10	a)	b)	c)	d)	e)
5.4	11	a)	b)	c)	d)	e)
	12	a)	b)	c)	d)	e)
	13	a)	b)	c)	d)	e)
	14	a)	b)	c)	d)	e)
5.5	15	a)	b)	c)	d)	e)
	16	a)	b)	c)	d)	e)
	17	a)	b)	c)	d)	e)
	18	a)	b)	c)	d)	e)
5.6	19	a)	b)	c)	d)	e)
	20	a)	b)	c)	d)	e)
	21	a)	b)	c)	d)	e)
	22	a)	b)	c)	d)	e)
5.7	23	a)	b)	c)	d)	e)
	24	a)	b)	c)	d)	e)
	25	a)	b)	c)	d)	e)
5.8	26	a)	b)	c)	d)	e)
	27	a)	b)	c)	d)	e)
	28	a)	b)	c)	d)	e)
	29	a)	b)	c)	d)	e)
5.9	30	a)	b)	c)	d)	e)
	31	a)	b)	c)	d)	e)
	32	a)	b)	c)	d)	e)
5.10	33	a)	b)	c)	d)	e)
	34	a)	b)	c)	d)	e)
	35	a)	b)	c)	d)	e)



Instrumento N°6

**UNACH**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI TUXTLA GUTIÉRREZ**



**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ACL-6**

**Escuela Primaria**

**C.c.t**

\_\_\_\_\_  
**Nombre completo del estudiante**

\_\_\_\_\_  
**Grado y grupo**

\_\_\_\_\_  
**Lugar de aplicación**

\_\_\_\_\_  
**Fecha de aplicación**

**OBJETIVO DE LA PRUEBA:**

Valorar la comprensión lectora literal, reorganizativa, interpretativa y crítica de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa (textos narrativos, expositivos, matemáticos y poéticos).

**INSTRUCCIONES PARA EL ESTUDIANTE:**

- Ten a la mano lápiz, sacapuntas y borrador.
- Lee en voz baja a la par del docente, quien lee en voz alta el primer texto para responder las preguntas como ejemplo de lo que harás durante toda la prueba.
- Realiza la lectura despacio, con atención a cada texto y si es necesario relea el texto.
- Después de la lectura, responde a cada pregunta, ten en cuenta todas las posibles respuestas y elige la más adecuada por el sentido del texto.
- Marca en la misma prueba con un círculo la letra correspondiente a una alternativa a), b), c), d) o e).
- Si tienes alguna duda con relación a las instrucciones anteriores, pregunta a la docente y enseguida, comienza la prueba.

**EJEMPLO PARA COMENTAR COLECTIVAMENTE**

El hijo pequeño encontró a una viejecita que le esperaba a medio camino.

-Si quieres entrar en el castillo, haz todo lo que yo te diga:

Cuando aparezca un lobo de pelo negro, arrójale un trozo de carne que habrás preparado, cuando te ataque el gran oso salvaje, dale miel, y mientras este entretenido, quítale al gigante el tesoro que guarda bajo la almohada, cuidando de que no se despierte. Pero debes pensar que el castillo sólo se abre cuando son las doce de la noche.

-Si haces todo esto el tesoro será tuyo.

-Gracias, así lo haré – le dijo agradecido el chico.

-No te entretengas que pronto anochecerá – le dijo la viejecita.

¿Qué debe tener en cuenta el chico antes de entrar al castillo?

- a) Tirar un trozo de carne al lobo de pelo negro
- b) Agarrar el tesoro del gigante
- c) Dar miel al gran oso salvaje
- d) Esperar a que sean las doce de la noche
- e) Vigilar que el gigante duerma

¿Cómo crees que es la viejecita?

- a) Desconfiada
- b) Egoísta
- c) Generosa
- d) Fisgona
- e) Mala

¿Qué hora del día crees que era cuando sucedía este diálogo?

- a) Por la mañana
- b) Por la tarde
- c) A mediodía
- d) Por la noche
- e) De madrugada

Un pobre muy necesitado fue a pedir limosna a la casa del hombre más rico de la ciudad. Cuando éste lo vio le dijo:

-¿No has comido nada en todo el día? ¡Pobre hombre, podrías morirte de hambre! ¡Criados! ¡traernos algo para comer!

El pobre hombre, no vio criado alguno, ni ningún tipo de manjar, pero su anfitrión hacía además de servirse y de comer con gran apetito.

-Come, hombre, come, que hoy eres mi huésped!

-Gracias señor, estoy agradecido de su generosa hospitalidad.

-¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?

-Puedes estar seguro de que no he comido en toda mi vida un pan tan blanco y sabroso.

1. ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?

- a) Se pone triste al ver que no le da nada
- b) Se enfada y abandona la casa
- c) Come porque tiene mucha hambre
- d) Agarra la comida y se marcha corriendo
- e) Le sigue la corriente, como si comiera

2. ¿Qué opinas del comportamiento del amo de la casa?

- a) Que es muy generoso y por eso le invita
- b) Que es un cínico y quiere tomarle el pelo
- c) Que es amable y se preocupa por los demás
- d) Que es buena persona y no quiere que pase hambre
- e) Que es un bromista y por eso le da comida

3. ¿Por qué piensas que dice: <<¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?>>

- a) Porque era un pan imaginario y quería burlarse
- b) Porque quería disimular que era un pan muy malo
- c) Porque era un pan muy bueno, recién hecho
- d) Porque era un panero y le gustaba mucho el pan
- e) Porque quería que comiera sólo pan y no otras cosas

4. ¿Quién crees que es el anfitrión?

- a) El invitado
- b) El huésped
- c) El criado
- d) El dueño de la casa
- e) El mayordomo

Cuando llega el invierno, escasea el alimento y las condiciones son adversas. Entonces algunos animales emigran, como los pájaros, otros almacenan alimento, como las ardillas o las hormigas, y otros hibernan consumiendo las reservas de su cuerpo, como los osos o las marmotas.

En las zonas más secas, donde el agua es muy escasa, cuando llega la lluvia se produce una verdadera explosión de vida, tanto vegetal como animal. Los insectos que estaban en estado larvario se convierten rápidamente en adultos y se reproducen. Las plantas florecen y con la ayuda de los insectos también se reproducen.

5. ¿Cuál es la idea principal que engloba los dos textos?
- El invierno es una época difícil para toda la naturaleza
  - Las condiciones naturales dificultan o facilitan la vida de los seres vivos
  - Las zonas secas en determinadas ocasiones pueden tener una gran vitalidad
  - Muchos animales emigran ante las dificultades climáticas
  - Los animales y las plantas necesitan agua para poder reproducirse
6. ¿Qué es lo que estimula la vida en las zonas secas?
- El agua
  - Las plantas
  - Las flores
  - Los insectos
  - Las larvas

7. Según el primer texto, ¿Cuál de estas clasificaciones es correcta?

	Viajan a otros países	Hibernan	Guardan alimentos
a)	Aves	ardillas	hormigas
b)	Osos y marmotas	hormigas	pájaros
c)	Osos	marmotas	hormigas
d)	Pájaros	osos y marmotas	ardillas y hormigas
e)	Aves	osos	marmotas

Aquella noche Pierrot  
se bebió un rayo de luna y  
se emborrachó.

Y no pudiendo contar  
las estrellas a la bruna  
se puso a llorar.

Se puso a llorar Pierrot.  
Y aún lloraba el sinfortuna  
cuando amaneció.  
... Y pudo contarlas: Una.  
M, Machado

8. ¿En qué momento pudo contar estrellas Pierrot?
- a) Durante la noche
  - b) Después de llorar
  - c) Al Oscurecer
  - d) Antes de amanecer
  - e) Al salir el sol
9. ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?
- a) Porque estaba borracho
  - b) Porque lloraba
  - c) Porque con el sol no se veían
  - d) Porque estaba triste
  - e) Porque se bebió la luna
10. ¿Qué título crees más adecuado para esta poesía?
- a) Luna lunera
  - b) Luna traicionera
  - c) Si lloras no cuentes
  - d) Borracho de luna
  - e) Pierrot no se decide

Tenía tres mensajes y se me han mezclado.

Si eres capaz de ordenarlos bien – eligiendo lo escrito de cada columna- sabrás responder a las preguntas siguientes.

(Puedes escribir las frases detrás de la hoja de respuestas o unir los fragmentos con lápiz, muy flojo, y después borrarlo).

Mi prima y yo	las próximas vacaciones de Navidad	ha agarrado el auto	para pasar una semana esquiando	en el riachuelo de Villanueva
Mis vecinos	un buen día de verano	estrenarán su coche nuevo	para darnos un remojón	al huerto de Martín
El tío Javier	esta tarde después de comer	agarramos las bicicletas a escondidas	para ir a recoger peras	en los Alpes suizos

11. ¿Qué harán mis vecinos?

- a) Ir al huerto
- b) Bañarse
- c) Recoger peras
- d) Ir en bici
- e) Esquiar

12. ¿Dónde va Javier?

- a) A Villanueva
- b) Al huerto
- c) A los Alpes suizos
- d) A bañarse
- e) A esquiar

13. ¿Quién y cuándo agarra la bici?

- a) Tío Javier esta tarde
- b) Mi prima y yo esta tarde
- c) Mi prima y yo un día de verano
- d) Los vecinos un día de verano
- e) Los vecinos por la Navidad

14. ¿Para qué manejan el coche?

- a) Para ir a Villanueva
- b) Para ir al huerto
- c) Para ir a recoger peras
- d) Para ir a bañarse
- e) Para ir a los Alpes



### Fragmento del discurso del jefe Indio Sealth al hombre blanco, en 1885

No sé, pero nuestro sistema de vida es distinto al de ustedes. La sola vista de sus ciudades entristece los ojos de piel roja. Pero eso quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, donde se pueda escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera, o cómo vuelan los insectos.

Soy un piel roja y no entiendo nada. Nosotros preferimos el suave murmullo del viento sobre la superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia. El aire tiene un valor inestimable para un piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiran el mismo aire.

El hombre blanco no parece ser consciente del aire que respira, pero el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene.

15. ¿Por qué crees que el indio dice: <<el piel roja es un salvaje y no comprende nada>>?
  - a) Porque no tiene cultura y no comprende las cosas
  - b) Para dejar claro que no sabe explicarse
  - c) Porque habla un idioma distinto al de los blancos
  - d) Para que se den cuenta de que comprende mejor que ellos
  - e) Para rebajarse ante los blancos
  
16. ¿Qué quiere decir <<todos los seres comparten un mismo aliento>>?
  - a) Que los pieles rojas lo comparten todo
  - b) Que sí todos compartimos el aire, éste nos faltará
  - c) Que el aire nos permite vivir a todos los seres de la tierra
  - d) Que el aire que nos da vida no puede agotarse
  - e) Que si todos compartimos el mismo aire sobreviviremos con dificultad
  
17. Entre estas afirmaciones hay una que es falsa
  - a) El piel roja ama mucho su tierra
  - b) El piel roja cree que forma parte de un gran conjunto
  - c) El piel roja sabe que depende del aire para respirar
  - d) El piel roja disfruta con lo que le da la tierra
  - e) El piel roja cree que los blancos saben interpretar la naturaleza
  
18. ¿Qué quiere decir <<el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene>>?
  - a) Que todos los seres vivos dependen del aire que respiran
  - b) Que es una forma de hablar de los indios poco real
  - c) Que los indios creen en los espíritus y nosotros no
  - d) Que el aire es como un espíritu y por eso no se ve
  - e) Que algunos seres vivos necesitan aire para vivir

Una dama rica había comprado un diamante maravilloso. Un día, el diamante cayó al fuego y no ardió. Era falso. La dama acudió a Chelay, visir famoso por su sabiduría, y pidió la muerte del comerciante que le había vendido la gema.

Chelay asintió. Condenó al comerciante a ser comido por los leones en un foso.

El día del suplicio, la dama, desde un mirador, contemplaba al pobre hombre tembloroso y envejecido por la angustia.

Pero la sonrisa de la dama se desgarró en un grito de furia. El sótano se había abierto y, en vez de leones, habían salido dos gatos ridículos. Avanzaban calmadamente, olfateaban con indiferencia al miserable desmayado y terminaron por saltar, ágilmente, fuera del foso.

La dama fue a vomitar su coraje a los pies del Chelay:

-¿De qué te quejas? – le dijo el visir-. La ley manda exigir ojo por ojo, diente por diente. El comerciante te engaño; nosotros lo hemos engañado a él. Su diamante era falso y nuestros leones también: estamos en paz.

Márius Torres adaptado por Pérez, 2020.

19. ¿Por qué sonreía la dama?
  - a) Porque quería vengarse del vendedor
  - b) Porque le gustaba el espectáculo de los leones
  - c) Porque así recuperaría el diamante
  - d) Porque quería justicia
  - e) Porque todo el mundo la veía desde el mirador
  
20. ¿Qué quería conseguir Chelay dejando salir a los gatos?
  - a) Castigar bien al comerciante
  - b) Hacer pensar a la dama
  - c) Buscar una compensación para la dama
  - d) Que la dama sacara su coraje
  - e) Contentar al comerciante
  
21. ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante?
  - a) Sí, porque con el miedo que pasó el comerciante ya escarmentó
  - b) Sí, porque así el comerciante podía volver a engañar a la gente
  - c) No, porque el comerciante se quedó tan tranquilo y volvería a engañar
  - d) No, porque debía castigarse mucho a un comerciante que engaña
  - e) Ni sí ni no, no se puede saber.
  
22. ¿Crees que el visir piensa igual que la dama?
  - a) No, porque quiere engañarla
  - b) No, porque considera insuficiente el castigo que ella pide
  - c) No, porque quiere que se dé cuenta de que es demasiado cruel
  - d) Sí, porque es un hombre muy justo y sabio
  - e) Sí, porque hace todo lo que ella le pide

Mi familia y yo queremos ir a la playa. Desde Blanes abordaremos un barco hasta El Arenal, nos bañaremos y después volveremos a Blanes a comer.  
Nos han dado este folleto de horarios y precios:

**Excursiones náuticas Costa Brava**

**Horarios**

Ida					
Blanes	10.30	11.40	12.55	13.50	16
San Antonio	10.40	11.50	13.05	14	16.10
Sta. Cristina	10.45	11.55	13.10	14.05	16.15
El Arenal	10.55	12.05	13.20	14.15	16.25
Lloret	11.10	12.20	13.35	14.30	16.40

Vuelta					
Lloret	10.15	11.40	12.25	14.05	15.25
El Arenal	10.30	11.55	12.40	14.20	15.40
Sta. Cristina	10.40	12.05	12.50	14.30	15.50
San Antonio	10.45	12.10	12.55	14.35	15.55
Blanes	10.55	12.20	13.05	14.45	16.05

Tarifas de ida y vuelta					
Lloret	Lloret				
El Arenal	3	El Arenal			
Sta. Cristina	3	2	Sta. Cristina		
San Antonio	4	2.8	2.5	San Antonio	
Blanes	5,3	3	3	2.5	Blanes

23. ¿Cuál es el viaje más barato?
- a) De San Antonio al Arenal
  - b) Del Arenal a Blanes
  - c) De Blanes a San Antonio
  - d) De Blanes a Santa Cristina
  - e) De Santa Cristina al Arenal
24. ¿Cuánto tarda el barco en ir de Blanes a Lloret?
- a) Veinticinco minutos
  - b) Treinta minutos
  - c) Treinta y cinco minutos
  - d) Cuarenta minutos
  - e) Cuarenta y cinco minutos
25. ¿Cuánto vale un billete de ida y vuelta de Blanes al Arenal?
- a) 2 euros
  - b) 2,8 euros
  - c) 3 euros
  - d) 4 euros
  - e) 5,3 euros
26. Por el mismo precio, ¿a qué otro lugar podríamos ir desde Blanes?
- a) A Santa Cristina
  - b) A san Antonio
  - c) A Blanes
  - d) A Lloret
  - e) A la Costa Brava
27. Como hemos encargada la comida para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir del Arenal para llegar a tiempo?
- a) 11:55
  - b) 12:40
  - c) 14:20
  - d) 15:25
  - e) 15:40

Las empresas industriales y agrícolas necesitan oficinas a las cuales acuden los compradores de productos manufacturados y los vendedores de maquinaria y materias primas, y donde se centralice la administración informatizada.

A su vez las empresas necesitan otras empresas que fabriquen maquinaria o realicen parte de su proceso industrial.

También deben estar cerca de los bancos y de las compañías aseguradoras, requieren buenas comunicaciones, acceso a la información, servicios de propaganda y otros servicios como los que les pueden proporcionar las universidades o las escuelas profesionales que preparan a especialistas y técnicos. Por eso las empresas más importantes tienen sus oficinas centrales en las ciudades.

Por ese motivo se dice que las ciudades son centros de decisión en los que se toman resoluciones importantes tales como abrir, ampliar o cerrar empresas.

28. ¿Cuál de estas frases resume mejor el sentido completo del texto?

- a) Las empresas agrícolas compran la materia prima
- b) Las empresas industriales venden los productos manufacturados
- c) Las grandes empresas abren oficinas en las grandes ciudades
- d) Las empresas necesitan buena información
- e) Las grandes empresas toman decisiones importantes

29. Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?

	Universidad	Conservatorio de música	Hospital	Puerto	Autopista	Tren	Aeropuerto	Bancos	Cines	Quioscos	Compañía aseguradora
Ciudad A) tiene:	x	x	x	x				x	x	x	
Ciudad B) tiene:				x	x	x	x	x		x	x
Ciudad C) tiene:		x	x	x		x		x	x	x	
Ciudad D) tiene:	x	x	x		x	x			x	x	
Ciudad E) tiene:		x	x			x		x	x	x	x

30. Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas puede interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?

- a) Porque así tienen más posibilidades de vender productos
- b) Porque así están más bien informadas
- c) Porque los empresarios pueden tener más preparación
- d) Porque pueden obtener nuevos profesionales preparados
- e) Porque las universidades están bien administradas

Hoy es el cumpleaños de mi padre, y como que ha llegado a casa de buen humor, nos ha dicho a mamá y a mí que nos invita a cenar a un restaurante.

Hemos consultado la guía:

**El churrasco**

Horario: de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30 h.  
 Cierra domingos por la noche y lunes.  
 Vacaciones: Semana santa y 20 días de agosto.  
 Especialidades: Cocido andaluz, 9,50; perdiz escabechada, 13, 75; leche frita 5.  
 Precio medio: 27 euros.

**Udaberria**

Horario: de 13 a 1 h.  
 Cerrado domingos por la noche y lunes.  
 Vacaciones en Semana Santa y agosto.  
 Especialidades: cocina vasca. Txangurro con almejas y langostinos 18,63; escalopines de ciervo rellenos de foie 17,28; cocochas de bacalao 20,43; cuajada a las tres mieles 6.  
 Precio medio: 55 euros.

**A Pousada**

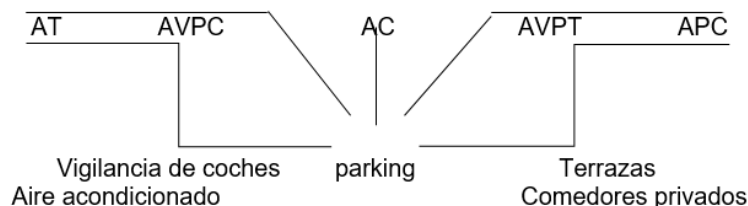
Horario: de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30 h.  
 Especialidades: Choquitos en su tinta, pulpo a feira, fabes con almejas, lacón con grelos, filoa rellena con crema pastelera, tarta de Santiago.  
 Precio medio entre 18,5 el menú y 30 euros el bufet de los domingos.

**Marinada**

Horario: de 13 a 16 y de 20:30 a 23:30 h.  
 Especialidades: cocina catalana y de mercado.  
 Los platos sugeridos son: Arroz a banda, sopa de marisco, xató, pan con tomate y jamón, conejo con cigalas. Los postres son de la casa y la crema catalana es muy recomendable.  
 Precio medio: 25 euros.

**Mesón Real**

Horario: de 13 a 16 y de 21 a 23:30 h.  
 Cerrado los lunes.  
 Vacaciones en agosto.  
 Especialidades: Ajoarriero, 9; judías con chorizo y oreja, 14,75; cochinillo cochifrito, 20, 50; torrijas, 5,5.  
 Precio medio: 25 – 30 euros.



31. Papá quiere estacionarse sin problemas y cenar al aire libre, ahora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferiría?

- a) El Churrasco
- b) Udaberria
- c) A Pousada
- d) Marinada
- e) Mesón Real

32. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?

- a) Todos estos restaurantes tienen abierto a las 13:30 h
- b) Todos hacemos vacaciones en agosto
- c) Todos tienen aire acondicionado
- d) El precio medio de todos ellos supera los 18 euros
- e) Todos tienen horario de mediodía y noche

33. Si decidimos ir al restaurante El Charrusco, y aproximadamente gastamos lo que indica el precio medio, ¿Cuánto calculas que le costará a mi padre la cena familiar?

- a) Entre 25 y 40 euros
- b) Entre 41 y 55 euros
- c) Entre 56 y 70 euros
- d) Entre 71 y 85 euros
- e) Entre 86 y 110 euros

En Australia y en las islas vecinas existen grupos de animales de los más antiguos y extraños del planeta.

En Australia hay mamíferos, que como ya sabes son los que amamantan a sus crías. Entre éstos, los marsupiales ponen a sus hijos, cuando nacen, dentro de un pliegue de la piel situado en el vientre y que tiene forma de bolsa: es el caso del canguro y del koala. Los monotremas son mamíferos muy raros que viven en los ríos y ponen huevos, como el ornitorrinco y el equidna.

El emú y el kiwi son pájaros corredores propios de esta región.

34. ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia?
- Que son especies comunes en otras regiones
  - Que son especies distintas a las nuestras porque son muy antiguas
  - Que son especies raras porque están muy lejos de nosotros
  - Que son especies muy difíciles de encontrar hoy en día
  - Que son especies poco conocidas porque se han estudiado poco
35. ¿De qué grupos de animales nos habla el texto?
- Marsupiales, mamíferos, monotremas, pájaros
  - Canguros, ornitorrincos y equidnas, emús y kiwis
  - Monotremas, ornitorrincos, marsupiales, pájaros corredores
  - Marsupiales, monotremas, corredores, pájaros
  - Mamíferos monotremas, mamíferos marsupiales, pájaros corredores
36. ¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?
- De leche
  - De pequeños pececillos
  - De gusanitos
  - De plancton del río
  - Un poco de todo



## EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA ACL-6

Escuela Primaria

C.c.t

<b>Nombre completo del estudiante</b>	<b>Grado y grupo</b>
<b>Lugar de aplicación</b>	<b>Fecha de aplicación</b>

Texto	Pregunta	Alternativa correcta				
Ejemplo 6.E	(1. <sup>a</sup> )	a)	b)	c)	d)	e)
	(2. <sup>a</sup> )	a)	b)	c)	d)	e)
	(3. <sup>a</sup> )	a)	b)	c)	d)	e)
6.1	1	a)	b)	c)	d)	e)
	2	a)	b)	c)	d)	e)
	3	a)	b)	c)	d)	e)
	4	a)	b)	c)	d)	e)
6.2	5	a)	b)	c)	d)	e)
	6	a)	b)	c)	d)	e)
	7	a)	b)	c)	d)	e)
6.3	8	a)	b)	c)	d)	e)
	9	a)	b)	c)	d)	e)
	10	a)	b)	c)	d)	e)
6.4	11	a)	b)	c)	d)	e)
	12	a)	b)	c)	d)	e)
	13	a)	b)	c)	d)	e)
	14	a)	b)	c)	d)	e)
6.5	15	a)	b)	c)	d)	e)
	16	a)	b)	c)	d)	e)
	17	a)	b)	c)	d)	e)
	18	a)	b)	c)	d)	e)
6.6	19	a)	b)	c)	d)	e)
	20	a)	b)	c)	d)	e)
	21	a)	b)	c)	d)	e)
	22	a)	b)	c)	d)	e)
6.7	23	a)	b)	c)	d)	e)
	24	a)	b)	c)	d)	e)
	25	a)	b)	c)	d)	e)
	26	a)	b)	c)	d)	e)
	27	a)	b)	c)	d)	e)
6.8	28	a)	b)	c)	d)	e)
	29	a)	b)	c)	d)	e)
	30	a)	b)	c)	d)	e)
6.9	31	a)	b)	c)	d)	e)
	32	a)	b)	c)	d)	e)
	33	a)	b)	c)	d)	e)
6.10	34	a)	b)	c)	d)	e)
	35	a)	b)	c)	d)	e)
	36	a)	b)	c)	d)	e)



Instrumento N° 7

**UNACH**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI TUXTLA GUTIÉRREZ**



**Estrategias Cognitivas Lectoras y Metacognitivas para la Comprensión Lectora en  
Estudiantes de 2° a 6° Grado**

**Escuela Primaria**

Nombre completo del  
estudiante

Grado y grupo

Lugar de aplicación

Fecha de aplicación

**OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:**

Indagar sobre el conocimiento y uso de estrategias cognitivas lectoras, metacognitivas para la comprensión, gusto e interés por la lectura y autorregulación metacognitiva para la comprensión lectora: literal, reorganizativa, inferencial y crítica en estudiantes de 2° a 6° en escuela primaria multigrado unitaria.

**INSTRUCCIONES PARA EL ESTUDIANTE:**

- Ten a la mano lápiz, sacapuntas y borrador.
- Lee detenidamente, de manera individual y en voz baja todas las preguntas para darle una respuesta.
- Marca con un círculo la letra correspondiente a una alternativa A), B), C) y D).
- Si tienes alguna duda con relación a las instrucciones anteriores, pregunta a la docente.

### **ANTES DE LA LECTURA**

- 1.- En la escuela, ¿observas los libros o textos del mueble escolar y los lees?
  - A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 2.- ¿Lees diferentes géneros literarios (narrativo, expositivos, instructivos...)?
  - A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 3.- ¿Eliges leer textos de tus libros escolares?
  - A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 4.- ¿Tienes un objetivo (por qué) para la lectura?
  - A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 5.- ¿Reconoces el tipo de texto (superestructura) que vas a leer?
  - A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 6.- ¿Recuerdas lo que sabes del texto?
  - A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 7.- ¿Te das cuenta lo que necesitas saber sobre lo que leerás?
  - A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 8.- ¿Observas el título, dibujos, subtemas, palabras claves, portada, contraportada y otras características del texto?
  - A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 9.- ¿Eres capaz de opinar sobre el tema del texto?
  - A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 10.- ¿Realizas predicciones (anticipaciones) sobre dibujos, títulos, subtemas, palabras claves, portada, contraportada y otras características del texto?
  - A) Nunca
  - B) Algunas veces

- C) Casi siempre
- D) Siempre

11.- ¿Te haces preguntas sobre el tema con relación al objetivo (por qué) de la lectura?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

### **DURANTE LA LECTURA**

12.- ¿Recuerdas el objetivo (por qué) de lectura?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

13.- ¿Cuándo lees compruebas si tus predicciones (anticipaciones) previas a la lectura se cumplen o se acercan?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

14.- ¿Elaboras nuevas predicciones (anticipaciones) sobre la lectura?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

15.- ¿Siguiendo con la lectura elaboras nuevas predicciones (anticipaciones)?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

16.- ¿Haces conexiones (unión de ideas) entre tus predicciones (anticipaciones) y lo que dice el texto?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

17.- ¿Haces conexiones (unión de ideas) entre lo que lees, piensas, sientes o crees?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

18.- ¿Haces conexiones (unión de ideas) con los personajes o lugares de la lectura?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

19.- ¿Haces conexiones (unión de ideas) entre lo que lees, sabes o conoces?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

- 20.- ¿Te haces preguntas para entender el significado de las palabras?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 21.- ¿Preguntas para buscar información específica en el texto?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 22.- ¿Preguntas para predecir (anticipar) la lectura?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 23.- ¿Preguntas para entender a los personajes?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 24.- ¿Te haces preguntas poniéndote en el texto?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 25.- ¿Visualizas o imaginas cómo son los personajes?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 26.- ¿Visualizas o imaginas lo que ocurre?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 27.- ¿Visualizas o imaginas para ayudarte a predecir (anticipar)?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 28.- ¿Visualizas o imaginas el lugar donde ocurre?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 29.- ¿Visualizas o imaginas usando tus sentidos?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre

30.- ¿Resumes las ideas del texto prediciendo (anticipando) lo que va ocurrir, tras leer el título, ilustraciones y contraportada?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

31.- ¿Resumes pensando si tus predicciones (anticipaciones) se confirman o no?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

32.- ¿Resumes pensando que las letras en negrita o cursiva se relacionan con la idea principal?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

33.- ¿Resumes parando de leer para hacer conexiones (uniendo ideas), visualizar o recordar lo que has leído?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

34.- ¿Resumes volviendo a leer para aclarar el significado de lo que lees?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

35.- ¿Resumes eliminando detalles que no son importantes?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

36.- ¿Resumes volviendo a leer para saber cuál es la idea principal?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

### **DESPUÉS DE LA LECTURA**

37.- ¿Tienes claridad sobre las ideas principales del texto?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

38.- ¿Elaboras nuevas ideas con las ideas principales del texto?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

39.- ¿Tienes claridad sobre los conceptos (palabras claves) mencionados en la lectura?

- A) Nunca

- B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 40.- ¿Respondes a preguntas sobre el texto?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 41.- ¿Respondes a preguntas para pensar y buscar?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 42.- ¿Respondes a preguntas con lo que has aprendido?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 43.- ¿Opinas sobre las ideas del autor?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 44.- ¿Das tus propias opiniones sobre lo que has leído?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 45.- ¿Resumes el contenido de la lectura con lo que sabes y has leído recordando el objetivo (por qué) de la lectura?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 46.- ¿Consideras que cumples con el objetivo (por qué) de la lectura?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 47.- ¿Comprendes que lo leído es algo nuevo para usarlo en tu vida?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 48.- ¿Reflexionas sobre cómo haces predicciones (anticipaciones) para comprender la lectura?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 49.- ¿Reflexionas sobre cómo haces conexiones (unión de ideas) para comprender la lectura?
- A) Nunca

- B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 50.- ¿Reflexionas sobre cómo haces preguntas para comprender la lectura?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 51.- ¿Reflexionas sobre cómo visualizas o imaginas para comprender la lectura?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre
- 52.- ¿Reflexionas sobre cómo resumes para comprender la lectura?
- A) Nunca
  - B) Algunas veces
  - C) Casi siempre
  - D) Siempre

**¡Gracias por tus respuestas!**





Instrumento N° 8

**UNACH**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI TUXTLA GUTIÉRREZ**



**Enseñanza Docente de Estrategias Cognitivas Lectoras y Metacognitivas para la  
Comprensión Lectora en Estudiantes de 2° a 6° Grado**

**Escuela Primaria**

Nombre completo del docente \_\_\_\_\_

Función: \_\_\_\_\_

Lugar de aplicación \_\_\_\_\_

Fecha de aplicación \_\_\_\_\_

**OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:**

Identificar el conocimiento y enseñanza docente de estrategias cognitivas lectoras-metacognitivas para la comprensión lectora literal, reorganizativa, inferencial y crítica; a su vez, el conocimiento sobre motivación lectora, formas de lectura empleadas, organización lectora y mediación docente en el proceso lector con estudiantes de 2° a 6° grado en escuela primaria multigrado unitaria.

**MOTIVACIÓN LECTORA A LOS ESTUDIANTES**

1.- ¿Invita a sus estudiantes para leer libros o textos diversos en clases y en casa?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

¿Cómo? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Para qué? \_\_\_\_\_

2.- ¿Argumenta a los estudiantes la importancia de la lectura y su comprensión sobre diversos textos para la vida?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Cómo? \_\_\_\_\_

3.- ¿Sugiere usted emplear diversos géneros literarios de interés y curriculares a sus estudiantes en clases?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

4.- ¿Emplea usted diversos tipos de textos en clases según el género literario de los contenidos curriculares?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

¿Por qué? \_\_\_\_\_

### **FORMAS DE LECTURA**

5.- ¿Considera usted que la lectura silenciosa / voz baja le ayuda a los estudiantes a comprender lo que dice el texto?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

¿Por qué? \_\_\_\_\_

6.- ¿Considera usted que la lectura en voz alta le ayuda a los estudiantes a comprender lo que dice el texto?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

¿Por qué? \_\_\_\_\_

7.- ¿Considera usted que la lectura oral auditiva (comprensión auditiva) ayuda a los estudiantes a comprender lo que dice el texto?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

¿Por qué? \_\_\_\_\_

8.- ¿Considera que todas las formas de lectura pueden ser enseñadas de manera estratégica para el logro de la lectocomprensión en todos los campos de formación académica?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

¿Por qué? \_\_\_\_\_

## ORGANIZACIÓN LECTORA

9.- ¿Considera usted es la lectura una actividad individual para su comprensión?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

¿Por qué? \_\_\_\_\_

10.- ¿Considera usted la lectura es una actividad colaborativa para su comprensión?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

¿Por qué? \_\_\_\_\_

11.- ¿Enseña a sus estudiantes a reconocer la superestructura del tipo de texto que van a leer?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

12.- ¿Enseña a determinar y a usar el objetivo de lectura a sus estudiantes para la lectocomprensión?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

## ESTRATEGIAS COGNITIVAS LECTORAS Y METACOGNITIVAS PARA LA COMPRESION LECTORA

13.- ¿Enseña hacer predicciones a sus estudiantes sobre la lectura y a reflexionar cómo lo hacen antes, durante y después del proceso lector?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

14.- ¿Enseña hacer conexiones a sus estudiantes sobre la lectura y a reflexionar cómo lo hacen antes, durante y después del proceso lector?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

15.- ¿Enseña hacerse preguntas a sus estudiantes sobre la lectura y a reflexionar cómo lo hacen antes, durante y después del proceso lector?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

16.- ¿Enseña a visualizar o imaginar a sus estudiantes sobre la lectura y a reflexionar cómo la hacen antes, durante y después del proceso lector?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

17.- ¿Enseña a resumir a sus estudiantes la lectura y reflexionar cómo lo hacen antes, durante y después del proceso lector?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

### **MEDIACIÓN DOCENTE**

18.- ¿Se percata cuando los estudiantes tienen obstáculos en el proceso de lectura?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

19.- ¿Se da cuenta usted cuando los estudiantes no están comprendiendo la lectura?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

20.- ¿Supervisa usted en la lectocomprensión cómo sus estudiantes usan las estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectocomprensión?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

21.- ¿Considera usted que logra la transversalidad mediante la lectocomprensión entre los campos de formación académica aplicando estrategias cognitivas lectoras y metacognitivas para la comprensión?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

22.- ¿Su labor docente en el proceso de lectocomprensión permite a sus estudiantes la facilidad de transferir lo que aprenden de manera significativa en los campos de formación académica a la vida real?

- A) Nunca
- B) Algunas veces
- C) Casi siempre
- D) Siempre

Explique: \_\_\_\_\_

**¡Gracias por su colaboración!**