SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

LA LECTURA COMO APOYO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

ITZEL GUADALUPE HERRERA ROMERO

CD. VICTORIA, TAM. DICIEMBRE DE 2025

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

LA LECTURA COMO APOYO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Que para obtener el título de Maestría en Educación Básica

PRESENTA

ITZEL GUADALUPE HERRERA ROMERO

CD. VICTORIA, TAM. DICIEMBRE DE 2025

DICIEMBRE 11, 2025

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

C. ITZEL GUADALUPE HERRERA ROMERO

P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidenta del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado **"LA LECTURA COMO APOYO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA"**; opción: Tesis, a propuesta del tutor la C. DRA. ROSA MARÍA GONZÁLEZ ISASI, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra de Educación Básica.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN
UNIDAD 281
CD. VICTORIA, TAM.

DRA. CELIA REYES ANAYA
PRESIDENTA DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281
Felipe de la Garza No. 1234, Fracc. Residencial Las Palmas C.P. 87050
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
Tel: (834) 316-7092
contacto@upnvictoria.mx

Agradecimientos

A mi asesora, la Dra. Rosa María González Isasi, le extiendo mi reconocimiento por su paciencia, sus orientaciones y consejos, y por confiar en mis capacidades incluso cuando yo misma dudaba. Su guía y compromiso constante fueron fundamentales para dar forma y culminar este trabajo.

A mis maestros, quienes a lo largo de mi formación sembraron en mí el amor por la educación y el deseo permanente de aprender.

A mis amigas Jazz y Lizz, y a mis compañeros de generación, agradezco profundamente su ánimo, cercanía y acompañamiento durante los momentos de mayor exigencia. Su apoyo hizo que este recorrido fuera más llevadero y profundamente significativo.

A mis compañeros de trabajo, por su comprensión y respaldo durante este proceso, especialmente al equilibrar las responsabilidades laborales con la elaboración de esta investigación.

A mis hermanos Rigoberto y Luis Manuel, mis primos Edna y Francisco y mis tíos Leticia y Ricardo, que fueron mi mayor motor, les expreso todo mi cariño y gratitud. Gracias por su amor incondicional, por su comprensión en los momentos más desafiantes y por acompañarme en cada etapa de mi formación.

A mis padres, Nereida y Rigoberto, gracias por enseñarme el valor del esfuerzo, la constancia y la honestidad; sus enseñanzas fueron guía fundamental para llegar hasta aquí. Este logro no es solo mío, sino de todas las personas que caminaron conmigo durante este proyecto y aportaron apoyo, ánimo y confianza. A cada una de ellas, mi más sincera y profunda gratitud.

Resumen

La presente investigación, de enfoque cualitativo y con método de estudio de caso, se desarrolló con 34 alumnos tamaulipecos de sexto grado de educación primaria. El propósito fue analizar como la lectura en conjunto con la mediación docente, puede convertirse en una estrategia significativa para favorecer el gusto lector y, contribuye a la construcción de la identidad de los alumnos. El problema identificado fue el escaso uso de la lectura como recurso formativo, para que los alumnos reflexionaran sobre si mismos, su pertinencia y proyecciones futuras, lo que limitaba el fortalecimiento de su identidad en una etapa crucial de transición personal y escolar. La recolección de datos fue mediante observación participante, prueba de conocimiento, encuesta, rúbricas, registros de observación videograbada y diario de campo. Para el análisis de datos se implementó el software *Qualrus* que permitió organizar la información en cuatro categorías: (a) concepción de la identidad, (b) construcción de la identidad, (c) construcción de la identidad a través de la lectura y (d) mediación docente para propiciar la construcción de la identidad lectora. Se encontró que, mediante la lectura, los alumnos no solo mejoraron habilidades lectoras, sino que reconocieron sus características personales, valoraron su pertenencia, reconocieron la influencia del entorno y fortalecieron su capacidad para proyectar aspiraciones y tomar decisiones responsables, donde la mediación docente fue clave para resignificar la lectura como un medio de autoconocimiento y construcción identitaria. En conclusión, la lectura, coordinada con mediación docente, constituyen un recurso formativo para consolidar identidades conscientes y significativas en alumnos de educación básica.

Palabras clave: Lectura, identidad, mediación docente, educación primaria, estrategias didácticas

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción 6
Antecedentes 6
Planteamiento del problema 20
Contexto social. 26
Contexto institucional. 26
Contexto áulico. 28
Estudios que han investigado el problema. 29
Fomento del gusto lector mediante experiencias significativas. 29
Identidad lectora en la construcción personal y social. 31
Mediación docente en la formación del lector e identidad. 32
Deficiencias de los estudios y/o situaciones de la realidad 34
Preguntas de investigación 35
Propósito 35
Justificación 36
Capítulo 2. Revisión de la literatura 39
Construcción del concepto de identidad 39
Construcción del concepto de lectura 42
Desarrollo del gusto por la lectura. 44
Construcción de la identidad a través de la lectura 48
La expresión de la identidad a través de la lectura. 50
La Influencia del entorno en la identidad lectora. 50
El papel de la lectura en la toma de decisiones responsables. 51
La lectura como guía para un proyecto de vida. 52

La mediación docente como eje formativo en la construcción de la identidad lectora 54
Sentido formativo de la mediación docente. 56
Estrategias pedagógicas para promover el gusto lector y el autoconocimiento. 59
Lectura, identidad y proyecto de vida: el papel de la mediación. 65
Capítulo 3. Metodología 70
Enfoque del estudio 70
Método de investigación 71
Sujetos participantes 72
Técnicas e instrumentos 72
Técnica de observación participante. 74
Lista de cotejo. 75
Rúbrica 76
Registro de observación videograbado. 76
Diario de campo 77
Técnica de prueba estandarizada 78
Técnica de encuesta. 79
Procedimiento metodológico 81
Procedimiento de la fase diagnóstica 81
Procedimiento de la fase de intervención 85
Plan de acción. 86
Estructura de las sesiones. 90
Explorando de la identidad personal. 91

Indagando a través del tiempo. 92

Entrevistas que transforman: aspiraciones y realidades. 92

Transportándome al futuro. 93

Cápsula de vida. 93

Análisis de datos 95

Confiabilidad y anonimato. 98

Capítulo 4. Resultados 100

Concepción de la identidad 100

Características personales 101

Características de pertenencia. 104

Construcción de la identidad 106

Proyección futura y vocacional. 106

Transformación e influencia del entorno. 111

Construcción de la identidad a través de la lectura 117

La influencia del entorno en la identidad lectora 118

El papel de la lectura en la toma de decisiones responsables 123

La lectura como guía para la construcción de la identidad. 127

Mediación docente para propiciar la construcción de la identidad lectora ... 131

Mediación docente para el fomento del gusto lector 132

Mediación docente para vincular la lectura y la identidad 136

Mediación docente para la construcción de la identidad lectora 141

Conclusiones 152

Referencias 155

Apéndices 167

Apéndice A. Rúbrica de lectura y producción de textos escritos SisAt 168

Apéndice B. Prueba de conocimiento 172

Apéndice C. Registro de observación videograbado: etapa diagnóstica 196

Apéndice D. Cuestionario de hábitos lectores para alumnos de la fase 5 ... 206

Apéndice E. Plan de acción de la estrategia de intervención 209

Apéndice F. Lista de cotejo 216

Apéndice G. Rúbricas de evaluación 219

Apéndice H. Diario de campo 225

Apéndice I. Registro de observación videograbado: etapa de intervención 231

Capítulo 1. Introducción

En este capítulo se presentan las últimas reformas educativas más destacadas en México en relación con los aspectos relacionados con la materia de lectura. Asimismo, se examina el impacto de la pandemia de COVID-19 en los hábitos y niveles de lectura en la población mexicana, en donde, se describe el panorama de las escuelas en tiempos de pandemia y las dificultades enfrentadas, las características de organización y su impacto en la geografía que presenta México. Allí, se destacan los retos y áreas de oportunidad surgidos en este periodo. Se analizan los resultados obtenidos en la evaluación internacional PISA y los resultados de la prueba nacional de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), en donde se evidencia el bajo desempeño en el área de lectura y las implicaciones de estos resultados en la toma de decisiones de los alumnos y su entorno. Se detalla la situación actual de la población lectora en México, en el que, destacan los desafíos y oportunidades que brinda el fomentar el gusto por la lectura en un contexto que demanda ciudadanos críticos y bien informados. Finalmente, se define el planteamiento del problema y los estudios que han investigado del mismo, se plantean las preguntas de investigación, se establece el propósito de la investigación y se describe la justificación de esta investigación.

Antecedentes

La lectura a lo largo del tiempo ha representado un papel importante para el desarrollo de una población, Melchor de Jovellanos (como se citó en Moreno de Alba, et al., 2009) expresó que la lectura es “la llave de acceso al conocimiento” (p.49), y afirmó que brinda “grandes ventajas a los seres humanos en su vida

cotidiana” (p.49). Este elemento ha sido fundamental en la formación de los ciudadanos mexicanos y ha experimentado una evolución significativa desde el siglo XIX hasta la actualidad, reflejada en diversos cambios en los métodos pedagógicos y en las políticas educativas, los cuales se han concretado a través de distintas reformas.

En 1993 se implementó una reforma curricular y pedagógica que introdujo un nuevo enfoque en la enseñanza de la lengua materna. Esta transformación tuvo un impacto significativo en la manera en que la lectura comenzó a abordarse en el entorno escolar. Se propuso dejar atrás la enseñanza centrada en la descripción gramatical de la lengua para adoptar un enfoque comunicativo y funcional. A partir de esta perspectiva, la lectura fue reconocida como una habilidad fundamental no solo para la adquisición de conocimientos dentro del aula, sino también para el desarrollo intelectual del alumno en contextos más amplios.

Ya en el siglo XXI, se impulsó la enseñanza por competencias con el propósito de enfatizar el sentido comunicativo de la lengua en situaciones cotidianas. Este enfoque se concretó con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), implementada en distintos niveles educativos: en 2004 en educación preescolar, en 2006 en secundaria y en 2009 en primaria (Díaz Gutiérrez y Saulés Estrada, 2013). La RIEB promovió la transversalidad en los aprendizajes e introdujo materiales didácticos actualizados, incluyendo herramientas digitales orientadas al fomento del gusto por la lectura y la escritura creativa.

Posteriormente, en 2019, se presentó una nueva propuesta educativa bajo el nombre de Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual reconoce la lectura como un componente esencial para el desarrollo integral de los alumnos. Esta reforma busca promover el pensamiento crítico, analítico y reflexivo, impulsando una participación activa del alumnado, con el fin de contribuir a la transformación social y al ejercicio responsable de la ciudadanía (Ramírez-Bengoa, 2024).

No obstante, a pesar de los esfuerzos institucionales por integrar la lectura como eje transversal en la formación de los alumnos, persisten desafíos importantes que dificultan su aplicación efectiva. Entre ellos, destaca la preocupante disminución de la población lectora en el país, que incluye no solo a los alumnos, sino también a quienes se encargan de su formación, es decir, las profesoras y los profesores. Así lo señaló la Secretaría de Gobernación (15 de julio de 2021), donde se demostró que eran preocupantes los datos

> expuestos por el INEGI en su estudio del Módulo de Lectura 2019 (MOLEC), donde describe que la población lectora en México muestra una tendencia decreciente en los pasados cinco años. De cada 100 personas de 18 y más años lectoras de los materiales considerados por el MOLEC 2019, 42 leyeron al menos un libro. En 2015 la proporción fue de 50 por cada 100. Las principales razones argumentadas para no leer son: falta de tiempo (47.9%) y falta de interés (21.7%). La población lectora objeto de estudio del MOLEC declaró haber leído sólo 3.3 libros en el año anterior (pp.95-96).

La disminución de la población lectora resulta alarmante, ya que afecta directamente el desarrollo cultural, intelectual y crítico de la ciudadanía. Esta

tendencia puede derivar en una sociedad menos informada y más vulnerable a la desinformación, lo que debilita los procesos democráticos y de participación social. En el ámbito académico, la ausencia de hábitos de lectura impacta negativamente el rendimiento académico de los alumnos, lo que se ve reflejado negativamente en su desempeño escolar. Al respecto, investigaciones recientes señalan que una gran proporción de jóvenes enfrenta dificultades significativas en la comprensión lectora (Zambrano-Macías, Vaca-Cárdenas y Vaca-Cárdenas, 2024). En este contexto, el fomento a la lectura adquiere una dimensión no solo educativa, sino también social y cultural. La escasez de lectores en una sociedad puede apreciarse en una disminución de la creatividad, la innovación y la capacidad de análisis, elementos fundamentales para el progreso y el desarrollo colectivo.

Una situación que afectó el desarrollo de los procesos educativos y por ende el proceso lector de los alumnos, fue que, a finales del año 2019, el virus SARS-CoV-2, agente causal de la enfermedad COVID-19, tuvo impacto que trascendió fronteras debido a que emergió como una crisis sanitaria global que incidió drásticamente el estilo de vida de la humanidad debido a su fácil contagio y alto índice de mortalidad. Ello obligó a la población global a cambiar y adecuar las actividades de su rutina diaria y adoptar medidas radicales, que incluyó el confinamiento, término que utilizó la Organización Mundial de la Salud (OMS), (31 de diciembre de 2020) para referirse a “las medidas de distanciamiento físico y restricción de desplazamientos aplicadas en gran escala, llamadas frecuentemente medidas de ‘confinamiento’, pueden desacelerar la transmisión de la COVID-19 al limitar los contactos entre personas” (párr.9), dichas medidas

fueron necesarias para preservar la salud, lo que ocasionó un gran impacto en los procesos educativos.

México no fue la excepción y estas transformaciones afectaron en todos los ámbitos de la vida de su población. En el sector educativo hubo la necesidad de cerrar las escuelas y ofrecer los servicios educativos a distancia con apoyo de la tecnología. Los profesores se vieron obligados a buscar y adoptar nuevas formas de ejercer su función docente para cumplir con su práctica educativa y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023a) dio a conocer que fue preciso

> buscar alternativas, innovar en su práctica y ser creativos con los recursos que tuvieron a la mano, fue un tiempo de invaluable contribución a la educación, por lo que es claro que las maestras y maestros frente a grupo son verdaderos agentes de transformación social (p.7).

El cierre de las escuelas fue un gran desafío sin precedentes en la educación en México, en donde quedaron expuestas las brechas estructurales, tecnológicas y socioeconómicas en la población. Quedó en evidencia que gran parte de las familias mexicanas carecía de las herramientas tecnológicas indispensables para adaptarse al trabajo y estudio a distancia. Entre estas limitaciones se encontraban el acceso al internet, la falta de computadoras o dispositivos móviles inteligentes, así como la carencia de equipos capaces de soportar las plataformas digitales implementadas con fines educativos, como *Zoom, Meet, Skype* o *Google Classroom*.

En cuanto a las acciones para la adquisición del equipo empleado en las

> clases a distancia, se centraron en resolver problemas como la conexión inalámbrica para que fuera accesible en los diversos espacios de confinamiento de los estudiantes. Siendo así, el aprendizaje dependía, de la capacidad de conexión, velocidad del servicio de internet, así como de la sofisticación del equipo. También de la distribución, tanto del espacio, como del tiempo para ocupar el equipo en el hogar, lo cual estaba sujeto a los horarios del resto de los integrantes de la familia que también estudiaban (Balderas Gutiérrez, 2023, p.544).

Estas condiciones representaron un obstáculo significativo tanto para la labor docente como para el proceso de aprendizaje del alumnado. La dinámica de la enseñanza-aprendizaje se vio seriamente afectada, limitando las oportunidades de desarrollo académico y profundizando las desigualdades estructurales ya existentes.

Esto derivó en una disminución significativa en el nivel de aprendizaje de los alumnos, fenómeno que Gallegos de Dios (2023) denominó “pérdida de aprendizaje”, la cual describió como “la carencia de algún conocimiento debido a periodos extendidos o discontinuidades en la educación de los estudiantes” (p.1). Esto impactó de manera negativa en una notable disminución en las habilidades lectoras de millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) de todos los niveles educativos, así como una reducción en la matrícula escolar, provocada por la falta de herramientas necesarias para acceder a las clases a distancia. Esta situación dio lugar a un aumento en el número de NNAJ sin escolarizar y al cierre de escuelas por la disminución en la asistencia y la matrícula de alumnos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2022).

En México, el impacto fue notorio, tan solo la suma de la población no inscrita y que no se reinscribió al ciclo escolar 2020-2021 fue de más de cinco millones de alumnos, debido entre otros, a factores relacionados con la falta de recursos económicos como se reflejó en los resultados de la encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], (23 de marzo de 2021) que reveló que “por motivos asociados a la COVID-19 o por falta de dinero o recursos no se inscribieron 5.2 millones de personas (9.6% del total 3 a 29 años) al ciclo escolar 2020-2021” (p.1).

En cuanto a los alumnos que continuaron con sus estudios durante el confinamiento en la pandemia del Covid-19, enfrentaron diversos tipos de desafíos, entre ellos la adaptación a modalidades a distancia y el uso de tecnología digital. Este proceso requirió un esfuerzo excepcional tanto por parte de los alumnos como los profesores. De acuerdo con lo expuesto por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJORED, 2023a, p.9): “quienes sí continuaron tuvieron que realizar esfuerzos excepcionales para adaptarse a nuevas formas de aprender en contextos presenciales y no presenciales, lo cual involucró actividades vía remota, así como trabajos y evaluaciones en contextos novedosos para ellos”.

Esta situación obligó tanto a alumnos como a profesores a una adaptación abrupta en la forma de enseñar y aprender, debido a las condiciones imperantes que llevaron a implementar de manera emergente la educación a distancia. En este nuevo escenario, fue necesario diseñar estrategias piloto para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, mantener el contacto dentro de las comunidades escolares para realizar las actividades educativas. Como señaló

MEJOREDU (2023a, p.10) “tanto para docentes como para el alumnado, es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medio para mantener contacto en las comunidades escolares, y como vehículo para el desarrollo de diferentes actividades educativas”. No obstante, esta modalidad representó grandes desafíos. Uno de ellos fue el uso de los dispositivos tecnológicos disponibles en los hogares (teléfonos celulares, computadoras, tabletas o televisores digitales), herramientas que muchos alumnos no estaban acostumbrados a utilizar con fines académicos. Simultáneamente, el profesorado enfrentó importantes dificultades al tener que adaptar sus planeaciones a entornos digitales y desarrollar estrategias de evaluación acordes con esta nueva modalidad de enseñanza.

Tras este periodo de ajustes forzosos, la transición de regreso a las aulas en el ciclo escolar 2021-2022 marcó una etapa clave para la recuperación de los aprendizajes. Este retorno se realizó de manera gradual, comenzando con la reapertura de aquellas escuelas que cumplían con condiciones mínimas en cuanto a infraestructura, servicios públicos y personal capacitado en medidas de higiene y prevención. Se adoptó un modelo híbrido, en el cual los grupos escolares se dividían: una parte asistía presencialmente ciertos días de la semana, mientras que la otra continuaba trabajando a distancia los días restantes.

Con el objetivo de medir el nivel de conocimiento adquirido por los alumnos tras el periodo de educación a distancia, se recurrió al uso de diversas pruebas de evaluación diagnósticas. Estas permitieron identificar las áreas de oportunidad que requerían atención prioritaria de los alumnos y dieron las bases para diseñar

estrategias especificas enfocadas en recuperar los aprendizajes perdidos y avanzar en la obtención de las habilidades curriculares necesarias.

Durante los meses de marzo y abril de 2022, y en el contexto de reincorporación gradual a clases presenciales, en México se llevó a cabo la aplicación de la prueba PISA, evaluación internacional dirigida a alumnos de 15 años que mide los conocimientos y habilidades en matemáticas, lecturas, ciencias en los alumnos de los 81 países participantes. Los resultados de la prueba PISA demostraron un retroceso en los resultados obtenidos en comparación a los avances obtenidos en el 2018, año en que se aplicaba regularmente cada año.

De acuerdo con los resultados de la prueba PISA en el área de lectura, México mostró una tendencia relativamente estable entre 2000 y 2018. En la primera aplicación de la prueba, en el año 2000, el país obtuvo 422 puntos. Posteriormente, los puntajes oscilaron entre los 410 y 425 puntos. Sin embargo, en 2022 se registró un descenso de 5 puntos respecto a 2018, pasando de 420 a 415 puntos. Este resultado representa el segundo puntaje más bajo en lectura en el periodo analizado, solo por encima del obtenido en 2006 (410 puntos), lo que evidencia un retroceso. Aunque en años anteriores las variaciones no habían sido relevantes, el resultado de 2022 refleja un deterioro preocupante en la comprensión lectora de los estudiantes mexicanos. Ante ello, la SEP (2023b) tras conocer los resultados por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), expuso en la publicación de la tarjeta 11 en su blog que:

> La evaluación muestra que México presentó un descenso menor en matemáticas y lectura que el promedio de los países que integran la OCDE.

> En el contexto en que fue realizada esta evaluación, los esfuerzos realizados por las y los adolescentes y docentes reflejan la adaptabilidad de nuestro sistema educativo frente a circunstancias inusuales (párr.8).

Cabe señalar que, al tratarse de una prueba internacional y estandarizada, PISA no consideró las particularidades contextuales que pudieron influir positiva o negativamente en la obtención de resultados. Este aspecto subraya la importancia de contextualizar las evaluaciones para evaluar la adquisición de conocimientos y precisar e identificar el impacto de las condiciones externas que pueden repercutir en la adquisición de los diferentes tipos de conocimiento, de acuerdo con el entorno en que los alumnos se desenvuelven.

Ante la necesidad de abordar el rezago educativo tras detectar las áreas de oportunidad para así subsanar las deficiencias y avanzar en la recuperación de los conocimientos curriculares fundamentales, las autoridades educativas emplearon la prueba de MEJOREDU. Esta prueba tiene como objetivo apoyar a las comunidades escolares y autoridades educativas en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un diseño de un modelo de evaluación diagnostica, formativa e integral, a lo que MEJOREDU (2023b) refiere que:

> Esta evaluación diagnóstica no busca calificar, clasificar, juzgar o etiquetar a las y los estudiantes, sino que está orientada a un uso formativo; esto es, se centra en proporcionar una retroalimentación descriptiva que permita reflexionar acerca de dónde están las y los estudiantes en términos de su aprendizaje, y cómo apoyarlos de mejor manera para seguir adelante en este proceso (p.2).

De acuerdo con MEJOREDU (2023a) se “diseñó un modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral (MEDFI) para responder a los retos planteados en la actualidad y contribuir a atender las necesidades y demandas de la educación” (p.14). Los resultados de esta prueba ayudaron a identificar los aprendizajes específicos a trabajar de acuerdo con los contextos particulares de cada centro de trabajo y garantizar una base sólida para enfrentar retos educativos presentes y futuros.

En el ciclo escolar 2021-2022 se aplicó por primera vez la prueba diagnóstica de MEJOREDU. Su propósito principal fue valorar las habilidades y conocimientos que disponían los alumnos en las áreas de Lectura, Matemáticas y formación Cívica, lo que permitió medir el impacto acumulado de la pandemia en el aprendizaje. Los resultados se clasificaron en tres niveles de intervención: alta prioridad (menos del 40% de aciertos), prioridad media (entre el 40% y 60%), y prioridad baja (más del 60%) (MEJOREDU, 2023a).

En Lectura, los datos de los resultados de la prueba del ciclo escolar 2022-2023 reflejó que los alumnos de segundo y tercer grado de primaria se ubicaron predominantemente en un nivel de prioridad media, mientras que los resultados de cuarto, quinto y sexto grado, situaron a los alumnos en la categoría de alta prioridad, dicho con palabras de MEJOREDU (2023a, p.38) “cuarto y quinto grados de primaria tienen la mayor proporción de estudiantes ubicados en el nivel de prioridad alta, con 59 y 57%, respectivamente. En contraste, en segundo de primaria sólo 16% se ubicaron ahí”.

Estos resultados indicaron la urgencia de implementar estrategias específicas para atender a los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, quienes

mostraron mayor desventaja en la unidad de análisis de lectura, por lo que MEJOREDU (2023a) señaló que “los resultados nos indican que, en el área de lectura, los mayores retos para igualar la situación de aprendizaje del alumnado al inicio del ciclo escolar aparecen en cuarto, quinto y sexto de primaria” (p.38), bajo la consideración de que dicha unidad es fundamental para el desarrollo del conocimientos de todas las disciplinas a través de la interdisciplinariedad.

Esta situación no es nueva, se presenta desde hace tiempo. Entre el 2015 y el 2024, la población lectora en México registró una disminución significativa de 14.6 puntos porcentuales, pasando de 84.2% al 69.6%, según los datos proporcionados por el Módulo sobre Lectura (MOLEC). Aunque, se identificó un leve incremento del 1.1%, al compararse con el año 2023 el descenso ha sido notorio y más pronunciada

> entre los hombres, cuyo indicador pasó de 86.7 % en 2015 a 69.9 % en 2024. En el caso de las mujeres, disminuyó de 81.9 a 69.3 por ciento. La brecha en el porcentaje de población lectora entre hombres y mujeres se cerró de 4.8 puntos porcentuales en 2015, a 0.6 puntos en 2024 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2024, p.2).

En cuanto a la población estudiantil en general, se observó una disminución progresiva en el hábito lector, lo cual resulta preocupante, dado que la lectura es un pilar fundamental para la obtención de conocimiento. Por ello, se destaca la necesidad de priorizar a los alumnos con mayor rezago, al implementar estrategias contextualizadas que aborden las áreas de oportunidad detectadas en el aula, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra afectación que tuvo la pandemia por COVID-19, fue la economía mundial la cual resultó afectada por el cierre de numerosos negocios de diversos sectores, incluida en la editorial de la Secretaría de Gobernación (15 de julio de 2021) en la que “la contingencia declarada en nuestro país afectó principalmente la producción del libro impreso por el cierre de las imprentas y del canal de ventas por librerías que, por recomendación oficial, restringieron su actividad” (párr. 36). Esta situación derivó con un menor número de libros impresos y una disminución en las compras, debido a no ser considerados artículos de primera necesidad.

En respuesta a esta problemática, el Gobierno de México implementó el Plan Estratégico Institucional (PEI) cuyo objetivo principal fue contribuir con la Estrategia Nacional de Fomento a la Lectura, que forma parte de las siete estrategias nacionales para el periodo 2021-2024. Estas estrategias se desarrollaron en conjunto con el Fondo de Cultura Económica (FCE), cuyos propósitos fueron fortalecer la educación mediante la promoción de la lectura por placer y no como obligación (Secretaría de Gobernación, 2021). Con ello, se visualizó que para el 2024 se tendría una mejoraría el nivel lector de la población mexicana. Esto incluiría: (a) una mayor disponibilidad de libros, (b) una implementación de herramientas tecnológicas para facilitar la difusión de la lectura, y (c) el brindar una atención especial a las comunidades alejadas. Así la Secretaría de Gobernación (2021) consideró que:

> La red de librerías del FCE y Educal, el Librobús, las ferias y tendidos de libros pondrán al alcance de la población, especialmente en las comunidades más alejadas, títulos del fondo editorial propio y de otras editoriales. El uso de la tecnología y los formatos digitales, aplicados en la

> edición de libros, la distribución y la promoción de la lectura, permitirá llegar de una manera más efectiva a la población sin excluir ni dejar a nadie fuera (párr. 86).

De allí que, en México, el fomentar la lectura es un desafío, debido a que enfrenta un entorno poco favorable, y los métodos y sistemas implementados no han alcanzado los resultados esperados en la formación de nuevos lectores.

A pesar del esfuerzo distribuir libros de texto gratuito (LGT) a alumnos, el sistema educativo no ha logrado consolidar la lectura como cultura, como consecuencia a esto, la Secretaría de Gobernación (2021) considero que: “La mayoría de maestras y maestros de los diferentes niveles de enseñanza no tienen el hábito de la lectura y así difícilmente pueden inculcar en sus alumnos y alumnas el gusto por ella” (párr. 18), por lo que la ausencia del hábito lector entre gran parte del personal docente dificulta de manera significativa la promoción de la lectura entre los alumnos.

> Más grave aún es la crisis y fractura del sistema bibliotecario, la mayoría de las bibliotecas no están pensadas ni organizadas para el fomento de la lectura. Se deben crear los espacios y tiempos, dentro y fuera del ámbito escolar, adecuados para el gozo de la lectura (Secretaría de Gobernación, 2021, párr. 18).

No obstante, a pesar de estas iniciativas para beneficiar el gusto por la lectura, persistieron retos importantes, por ejemplo, en la actualidad mucha población mexicana continua con estudios truncos debido a la falta de acceso a los recursos básicos de educación. De allí que, para revertir esta situación, es de suma importancia crear espacios y momentos dedicados para el fomento de la

lectura, tanto dentro como fuera de las escuelas, para fortalecer los valores culturales del país al promover la lectura por placer, con enfoque inclusivo que alcance un mayor número de comunidades con una gran variedad de contextos educativos y no escolarizados.

Planteamiento del problema

Desde tiempos antiguos, la lectura se ha considerado como una vía esencial para acceder al conocimiento, ya que desempeña un papel central en el desarrollo humano. Más allá de su función instrumental, la lectura contribuye a la formación de la conciencia crítica, la expresión del pensamiento y la consolidación de valores culturales, sociales y personales, todos ellos componentes clave en la construcción de la identidad. A través de los textos, los lectores no solo aprenden sobre el mundo que los rodea, sino también sobre sí mismos, estableciendo vínculos con sus emociones, ideas y vivencias.

Sin embargo, a pesar de su importancia, en México persisten desafíos importantes relacionados con las habilidades lectoras. Esta situación se refleja en los resultados obtenidos por los alumnos en evaluaciones diagnósticas y estandarizadas, que muestran un dominio limitado de competencias lectoras y, en consecuencia, dificultades para acceder al conocimiento, expresarse con claridad y desarrollar un sentido de identidad personal y colectiva a partir de sus experiencias de lectura.

Este panorama se vio reflejado en un grupo de 34 alumnos de la fase cinco de educación primaria (6° grado), de una comunidad urbana durante el ciclo escolar 2024- 2025. A través de diversos instrumentos de evaluación aplicados por la profesora frente a grupo en un inicio del ciclo escolar, se diagnosticó que

solo una minoría de los alumnos leía de forma fluida, respetaba los signos de puntuación y comprendía el contenido de los textos. La mayoría presentó dificultades en la decodificación de palabras complejas, la comprensión lectora y la producción escrita. Los errores ortográficos frecuentes, la escasa legibilidad, el uso limitado de signos ortográficos y la poca coherencia en la redacción fueron constantes. Asimismo, durante la lectura en voz alta, los alumnos mostraron inseguridad, entonación inadecuada y dificultad para mantener la coherencia del relato.

Así mismo, se profundizó en otros aspectos tanto de los alumnos como del profesor. A partir de esta indagación, se identificaron dificultades importantes en la comprensión de instrucciones escritas y en la identificación de información clave dentro de los textos, lo que evidenció una baja capacidad lectora. También se detectaron problemas al realizar actividades que requerían leer, interpretar datos y responder adecuadamente. Además, persistieron errores ortográficos y un uso insuficiente de los signos de puntuación. Por otro lado, la profesora investigadora, qué cabe señalar que no es la responsable del grupo, observó que su estado anímico impactaba en la dinámica del grupo. A medida que fortalecía el vínculo con los alumnos, el trabajo en el aula se facilitó. De igual manera, cuando se abordaban los temas a través de dinámicas lúdicas o vinculadas a sus intereses, los niños mostraban mayor atención y participación durante las clases.

Otro aspecto relevante fue que la mayoría no cultivaba el hábito lector fuera de la escuela y pocos recibían estímulos en casa para hacerlo. En sus hogares predominaba la escasez de materiales para leer y, en muchos casos, las familias mostraban poco interés en promover esta práctica. De hecho, un número

considerable de alumnos afirmó nunca haber visitado una biblioteca pública o la biblioteca escolar.

En la unidad de análisis de lectura de la prueba de conocimiento aplicada por MEJOREDU, el grupo obtuvo resultados bajos, ubicándolos en un nivel que requiere atención prioritaria. El promedio de aciertos fue de 32.9% en comprensión lectora general; 30.5 % en el análisis de la estructura textual; y alcanzaron un 33.3% en la habilidad para localizar y extraer información. Estos datos reflejaron un desempeño insuficiente y un dominio limitado de competencias lectoras.

Otro aspecto relevante fue el análisis de los estilos de aprendizaje de los alumnos, ya que comprender cómo perciben, procesan e integran la información permite diseñar intervenciones pedagógicas más eficaces. Alonzo Rivera, Valencia Gutiérrez, Vargas Contreras, Bolívar Fernández y García Ramírez (2016) refirieron que “el estilo de aprendizaje se puede definir como la forma en que una persona percibe, procesa, integra y recuerda la información” (p.2).

En este diagnóstico se identificaron cinco combinaciones principales de estilos de aprendizaje. La mayoría de los alumnos (13) mostró una preferencia por el estilo kinestésico, seguida por aquellos que combinan lo visual y kinestésico (9), y quienes presentan un enfoque auditivo-kinestésico (6). En menor proporción, se encontraron alumnos con un estilo visual-auditivo (2) y visual-auditivo-kinestésico (2). El conocer los estilos de aprendizaje del grupo, permitió no solo mejorar el rendimiento académico, sino que ayudó a contribuir al desarrollo personal de los alumnos, para generar confianza en sí mismos y sentido de pertenencia.

Alonzo Rivera et al. (2016) señalaron que: “El estilo de aprendizaje se puede definir como la forma en que una persona percibe, procesa, integra y

recuerda la información” (p.2). Así, un diagnóstico adecuado no solo identifica los estilos predominantes en el aula, sino que también reconoce la diversidad dentro de ella. Dado que el estilo de aprendizaje se refiere al conjunto de estrategias y preferencias individuales que determinan cómo un sujeto recibe, procesa y almacena la información de manera efectiva (Alonzo Rivera et al., 2016), su diagnóstico permite diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje académico.

En este proyecto, conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos permitió identificar la mejor manera de abordar los temas relacionados con el desarrollo de la lectura, una habilidad que se convierte en una herramienta clave para fortalecer la identidad, el pensamiento crítico y la autonomía. Esta información aportó elementos valiosos para planear actividades que promovieran la metacognición, para ayudarlos a asumir el control de su educación y a desarrollar una mayor confianza en sí mismos. De esta manera, al considerar este importante aspecto, fue posible trabajar con un enfoque inclusivo que valorara la diversidad de estilos de aprendizaje, lo cual permitió crear un ambiente en el que cada alumno se sintiera acompañado y respaldado en su proceso educativo.

Durante la fase diagnóstica de la investigación la profesora investigadora, impartió clases durante varias sesiones para interactuar con los alumnos, identificar las áreas de oportunidad y generar un ambiente de confianza propicio para la intervención. Se trabajó con la creación de cuentos como estrategia inicial para explorar competencias lectoras y narrativas en donde se identificó que los alumnos mostraron dificultades para imaginar historias, redactarlas con coherencia y leerlas en voz alta con claridad. Persistieron errores ortográficos,

redacciones poco legibles y una lectura oral silábica, insegura y carente de entonación.

En clases posteriores, se trabajó con actividades centradas en las reglas ortográficas, como el uso correcto de nf, nv, mp y mb, pero se presentaron problemas para realizar la actividad debido a la falta de comprensión del tema y las instrucciones. Los alumnos mostraron confusión para completar la palabra con las letras correctas, lo que resultó en palabras escritas de manera incorrecta.

Se abordó el tema de clasificación silábica; palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, en donde se les explicaron las reglas ortográficas, se les enseñó como separar las palabras en silabas y detectar las silabas tónicas. En esa actividad, se observó que los alumnos presentaron gran dificultad para entender el tema, la mayoría mostró dificultad para separar palabras por silabas, identificar la silaba tónica y clasificarla de manera correcta.

Las dificultades en ortografía y clasificación silábica evidenciaron la necesidad de reforzar la competencia lectora desde un enfoque integral. Si bien la profesora del grupo ya había previsto la creación de una biblioteca en el aula, por ello con la intervención de la profesora investigadora se consideró importante trabajar en ello y emplear como recurso pedagógico unas estrategias didácticas que diversificaran la mediación docente para atender rezagos y promover esa competencia.

Los niños que no habían consolidado su identidad personal evidenciaron comportamientos vinculados con la exploración y la búsqueda de respuestas acerca de sí mismos. En ello puede haber influido algunas dificultades presentes en el entorno familiar trasladadas al contexto escolar y que se reflejaron en la

interacción con amigos y compañeros, ya que presentaron manifestaciones de baja autoestima, inseguridad y la adopción de comportamientos inadecuados; conductas que reflejaron dificultad para sostener decisiones y mantener preferencias consistentes, lo cual evidenció un proceso identitario aún en construcción.

Con el propósito de brindar apoyo en este proceso, se implementaron con fines de diagnóstico actividades de lectura centradas en la escucha activa y en el intercambio de ideas mediante preguntas detonadoras. Con ellas se buscó identificar aspectos del autodescubrimiento, pensamientos sobre si mismos, intereses diversos y la existencia de su apertura hacia nuevas posibilidades, sin imponer la necesidad de definirse bajo una etiqueta específica. Con ello se consideró identificar aspectos que dieran cuenta de áreas de oportunidad para el desarrollo de la aceptación de la individualidad como un valor fundamental para su participación con posturas de confianza que apoyara la construcción progresiva de la identidad personal.

Todo ello reforzó el diagnóstico de un nivel bajo en competencias lectoras, que impactaba no solo en el desempeño académico, sino también en la capacidad de los alumnos para expresar su mundo interior, narrar sus experiencias y fortalecer su identidad personal. Ante este contexto, se planteó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que integraran la lectura como una herramienta no solo académica, sino formativa, que permitiera a los alumnos reconocerse a sí mismos, desarrollar su pensamiento crítico y fortalecer su identidad.

Contexto social.

El contexto social de la comunidad escolar se caracteriza por un nivel socioeconómico medio-bajo. Las familias de los alumnos se conformaban de manera disfuncional; algunos alumnos vivían con solo uno de sus padres, mientras que otros residen con abuelitos, tíos u otros familiares. Solo una pequeña cantidad de alumnos proviene de hogares de núcleo tradicional.

En cuanto al nivel educativo de las madres, padre o tutores de los alumnos, la mayoría cuenta únicamente con estudios de nivel básica, siendo las principales ocupaciones, trabajos en maquiladoras, labores de albañilería, empleo doméstico, mecánica, transporte, costura, comercio, belleza o se dedican exclusivamente a labores del hogar. Estas condiciones familiares, en muchos casos, propicia que los alumnos presenten problemas socioemocionales que afectan en el desempeño escolar.

Contexto institucional.

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria de turno matutino, de organización completa, ubicada en una comunidad urbana de Ciudad Victoria, Tamaulipas. La institución cuenta con una matrícula de 368 alumnos, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio-bajo. Durante el desarrollo del proyecto, la profesora investigadora asistió al plantel dos veces por semana, en un horario de 8:00 a 13:00 horas, para realizar prácticas docentes frente al grupo. Además, participó en los consejos técnicos escolares (CTE) que se llevan a cabo mensualmente.

El plantel cuenta con una infraestructura, que se conforma de 14 aulas distribuidas por grados; tres aulas de 1er grado, dos de 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados

y una de USAER. Se cuenta además de una oficina de dirección, una biblioteca, una cooperativa, un desayunador, baños y una cancha techada con foro. La oficina de dirección está equipada con los elementos básicos para la gestión administrativa escolar que incluye tres escritorios, dos computadoras de escritorio, dos impresoras, aire acondicionado, un pintarrón blanco y dos gavetas para guardar documentación.

La biblioteca, aunque es funcional, presenta limitaciones, está dividido en dos áreas: una para el turno matutino y otra para el turno vespertino. El espacio es reducido, pero cuenta con 13 estantes y una pequeña mesa con sillas para los alumnos. La cantidad de libros era de 383, insuficiente para cubrir las necesidades de los alumnos debido a que una minoría de esos textos eran adecuados para el nivel y gusto lector de los alumnos participantes en el proyecto.

La cooperativa es una pequeña construcción con techumbre. Cuenta con una mesa y un refrigerador para la venta de productos. El desayunador está en un cuarto equipado con estufa, refrigerador, lavabo y espacio techado afuera con mesa y bancas.

Los baños están divididos por género, cada uno cuenta con cinco servicios para alumnos y uno para el personal que labora en el plantel. Tiene un espacio común de lavabos de mano en medio de ambos baños.

La cancha de la escuela está ubicada en un área cerrada y techada, lo que facilita su utilización durante todo el año, sin importar las condiciones climáticas. El techo es elevado y posee una estructura metálica resistente y duradero, lo que permite una correcta ventilación y la entrada de luz natural durante el día. El suelo de la cancha está hecho de un material sólido, garantizando una superficie

nivelada y segura para la práctica de diversos deportes como baloncesto, voleibol o fútbol sala. Adyacente a la cancha se encuentra el foro, un espacio designado para actividades culturales y eventos escolares, se integra funcionalmente con la cancha, permitiendo su uso para actividades cívicas, deportivas y artísticas, esta área cuenta con un pequeño escenario elevado y un sistema de sonido adecuado para presentaciones.

Los servicios públicos tienen limitaciones en el suministro de agua y electricidad, lo que requiere de gestiones frecuentes de la dirección de la escuela ante la Comisión Municipal de Agua Potable y Alcantarillado (COMAPA) y la Comisión Federal de Electricidad (CFE).

El personal docente y administrativo que conforma esta institución es un director, un subdirector, tres administrativos, 13 profesores frente a grupo, un profesor de lectura y escritura, dos profesores de inglés, tres profesores de USAER, un asesor de USAER, un trabajador de servicio social y una responsable de comunicación.

Contexto áulico.

El aula del grupo con el que se realizó la investigación es grande con buena iluminación, ventilado por ventanas con cortinas y equipada con un pintarrón, un proyector, tres aires acondicionados, una impresora, una bocina, escritorio y silla para la/el profesor/a, mesabancos individuales para cada uno de los alumnos, dos gavetas una para el turno matutino y otra para el vespertino, un espacio para la biblioteca en aula con un librero. Los alumnos tienen una caja personalizada bajo su mesabanco en dónde dejan los materiales que no se requiere que lleven a su casa para realizar tareas. La intensidad de la luz es muy opaca y en días nublados

o de invierno se encuentra con muy poca iluminación el aula, lo que es inadecuada para trabajar.

Estudios que han investigado el problema.

A continuación, se presentan los estudios e investigaciones que resultaron de utilidad para identificar el área de oportunidad que se abordará en esta investigación. Se organizaron de acuerdo con tres ejes fundamentales: (a) fomento del gusto lector mediante experiencias significativas, (b) identidad lectora en la construcción personal y social y (c) mediación docente en la formación del lector e identidad profesional.

Fomento del gusto lector mediante experiencias significativas.

Diversos estudios han abordado las condiciones que favorecen el desarrollo del gusto por la lectura desde el contexto escolar y social:

Serna, Rodríguez y Etxaniz (2017) llevaron a cabo un estudio cuantitativo con propósito de analizar la relación entre la biblioteca escolar y los hábitos de lectura de los estudiantes en educación primaria e identificar cómo el acceso a recursos bibliográficos y las actividades promovidas por las bibliotecas escolares influyen en la formación de hábitos lectores en los niños. Los sujetos participantes un total de 1,528 escolares, 48.4% niñas y 51.6% niños, entre 8 y 12 años y con 855 escolares que tenían biblioteca escolar en el centro y 673 escolares que no la tenían. Los instrumentos implementados fueron dos cuestionarios; uno para conocer los hábitos lectores y valor de la lectura por parte del alumnado y otro para conocer las condiciones de trabajo de los bibliotecarios escolares. La encuesta se completó con una entrevista personal a cada uno de los informantes bibliotecarios. Concluyeron, por una parte, que la actitud y el estímulo familiar son

elementos básicos para favorecer los hábitos lectores y, por otra, que la mera presencia de una biblioteca escolar en el centro no es suficiente para mejorar hábitos o valoración de la lectura, sino que la clave está en el tipo de biblioteca que trabaja con los escolares.

Del Valle Rosales Viloria (2016) realizó en una investigación de enfoque cualitativo, con el propósito de describir las prácticas lectoras de los estudiantes de sexto grado de educación primaria en una zona rural del estado de Trujillo, Venezuela durante el período escolar 2013-2014. Los sujetos participantes fueron un grupo de doce niños y ocho niñas, cursantes del sexto grado y una profesora graduada con experiencia en educación primaria. Empleó la observación participante y la entrevista. Implementó actividades de encuentros directos a través de las entrevistas informales, marcadas por el conversatorio dirigido y espontáneo. Concluyó que los estudiantes al sentir interés por un tema se motivan por leer textos en diferentes soportes, lo cual genera la participación, el diálogo reflexivo y la exteriorización de experiencias.

Barboza P. y Peña G. (2014) elaboraron un trabajo cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo con el propósito de conocer las estrategias didácticas que utilizaban los profesores de educación primaria en la enseñanza de la lectura. Los sujetos participantes fueron 12 profesores de educación primaria; seis de instituciones de educación públicas y seis de educación privada, fue una investigación de campo. Emplearon la encuesta para recopilar la información. Los resultados demostraron que los profesores no se detienen en el proceso de la enseñanza de la lectura que conduce al fortalecimiento de la conciencia social, para la transformación efectiva de la sociedad. Concluyeron que era importante

que los alumnos perciban la lectura como una actividad placentera y no obligatoria, lo cual consideraron que, al realizar una práctica de lectura, progresivamente desarrollaran un gusto por ella, y así obtener los múltiples beneficios que brinda y sacarle el mejor provecho.

Identidad lectora en la construcción personal y social.

Otros trabajos se enfocan en la comprensión de la lectura como una herramienta para el desarrollo de la identidad personal, en función de la trayectoria individual y del entorno social, como se presentan a continuación.

Galindo Oceguera (2021), realizó un estudio piloto de cualitativo etnográfico con el propósito de analizar cómo la identidad y el capital lectores inciden en las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria con el fin de comprender las prácticas lectoras desde la experiencia individual del participante. El procedimiento consistió en observar al sujeto en su entorno habitual, complementado por entrevistas semiestructuradas realizadas a tres participantes: un adolescente de secundaria, su madre y una profesora del joven. Empleó además el registro de lecturas que el joven debía completar antes de cada entrevista. Los resultados del estudio sugieren que las prácticas lectoras del adolescente están profundamente influenciadas por su identidad lectora, entendida como la forma en que se reconoce a sí mismo como lector, y por el capital lector, que hace referencia a los recursos y habilidades de lectura adquiridos en su entorno familiar y escolar. Concluyó que estos elementos son fundamentales en la configuración de sus hábitos de lectura y que, si bien las prácticas lectoras vernáculas son diversas, se vinculan estrechamente con los intereses personales y el contexto social del joven.

Granado y Puig (2015) realizaron una investigación cualitativa con el propósito de explorar cómo la identidad lectora de los futuros profesores influye en su identidad profesional y su rol de formadores lectores. La metodología empleada fue analizar las autobiografías lectoras; examinaron las narrativas personales de los participantes para la comprensión de su trayectoria lectora y el impacto futuro de su práctica docente. Los sujetos participantes fueron 88 estudiantes de último grado de educación primaria. Los instrumentos utilizados fueron las autobiografías lectoras escritas por los participantes. Identificaron tres perfiles principales: lectores ocasionales, lectores comprometidos y lectores tardíos: personas que descubrieron la motivación por la lectura en etapas posteriores de su vida, asociando este descubrimiento con el control personal de las lecturas y el placer lector. Los hallazgos sugieren que la identidad lectora de los maestros en formación influye en su percepción del rol docente y en la manera en que conciben la enseñanza de la lectura en el aula. En conclusión, destacaron la importancia de considerar la identidad lectora de los futuros profesores como un componente esencial de su identidad profesional.

Mediación docente en la formación del lector e identidad.

Desde el plano pedagógico, algunos estudios se han centrado en la figura del docente como mediador de experiencias lectoras significativas y como agente formador de identidades lectoras.

Pacheco-Salazar y Amiama-Espaillat (2022) realizaron una investigación con un enfoque mixto, tanto cuantitativo como cualitativo con el propósito de analizar el perfil lector de los profesores y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial de profesores de los primeros grados en República

Dominicana. La primera fase fue cuantitativa, participaron 465 profesores de los primeros grados de centros educativos públicos con una representatividad nacional, el 97 % (n = 450) es femenino. El 43 % (n = 202) se ubica entre 36 y 46 años; solo un 2 % (n = 9) tiene más de 58 años, el mismo porcentaje para menores de 25 años. La técnica de recolección fue la encuesta y diseñó un cuestionario compuesto por 32 ítems.

En la segunda fase, la cualitativa, la muestra fue de tres profesores seleccionadas por conveniencia de acuerdo con el perfil lector obtenido de la fase cuantitativa. Aplicaron una entrevista a profundidad semiestructurada, conformada por 16 preguntas. Los hallazgos mostraron la necesidad de integrar el desarrollo del interés y el hábito lector en los programas de formación docente para la enseñanza de la lectoescritura inicial, y de impulsar políticas públicas que impacten en el acceso a la cultura escrita en escuelas y comunidades.

González Vázquez y Gutiérrez Sebastián (2024) realizaron un estudio cualitativo descriptivo sobre la mediación lectora del docente en torno al álbum ilustrado. Participaron como sujetos un docente experto en educación primaria y su grupo de 30 alumnos de cuarto grado de un contexto escolar urbano. A través de entrevistas semiestructuradas al docente y observación de las sesiones de mediación lectora, se identificaron estrategias efectivas que combinan lecturas individuales y colectivas, diálogos significativos y actividades que vinculan lectura y escritura en contextos reales. Asimismo, se evidenciaron tensiones entre el currículo formal y los usos sociales de la lectura, que planteaban la necesidad de que superar estos desafíos es clave para fortalecer la formación profesional docente. Este estudio aporta evidencia relevante para la formación del

profesorado al ilustrar cómo la mediación lectora puede integrarse de forma efectiva en la práctica pedagógica.

Deficiencias de los estudios y/o situaciones de la realidad

Durante la revisión de la literatura, se constató una notable escases de investigaciones que aborden de manera específica la conexión entre la construcción de la identidad y la toma de decisiones en alumnos de sexto grado. Aunque la identidad se ha estudiado como constructo psicológico y sociocultural en distintas etapas del desarrollo humano, los estudios dentro del contexto en educación básica son limitados. Este vacío en la literatura dificultó la elaboración de un marco teórico robusto que articula adecuadamente ambas dimensiones del desarrollo infantil.

Evidenció que los estudios existentes sobre el fomento de la lectura como herramienta para el desarrollo de la identidad presentaron insuficiencias en su cantidad. A pesar de que existen investigaciones centradas en promover la lectura en educación primaria, el enfoque está orientado a mejorar las competencias lingüísticas, el rendimiento académico o hábitos lectores. No obstante, se observó una ausencia de trabajos que analicen explícitamente la lectura para contribuir a la formación de la identidad personal y social de los alumnos.

Por otro lado, las investigaciones que relacionaron la lectura con el desarrollo con la formación de la identidad tendieron a centrarse a niveles educativos más avanzados, como educación media-superior y superior, orientación que dificultó la aplicación de sus hallazgos en el estudio de nivel básica, dado que las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los alumnos varían significativamente en estas etapas de desarrollo.

Finalmente, se identificó la ausencia de enfoques metodológicos integradores que consideraran simultáneamente la interacción entre el entorno sociocultural, las prácticas lectoras y los identitarios en alumnos de sexto grado. Esta ausencia evidenció la necesidad de diseñar metodologías que no solo aborden estas dimensiones de manera individual, sino que también exploren sus interacciones desde una perspectiva contextualizada y holística.

Estas deficiencias resaltaron la importancia de esta investigación, orientada a generar conocimiento que conecte de manera innovadora el fomento de la lectura con la construcción de la identidad en alumnos de educación básica y con ello al contribuir al fortalecimiento de su educación.

Preguntas de investigación

¿Cómo a través de la lectura de textos que abordan aspectos personales y proyectivos relacionados con la vida escolar de los alumnos se propicia la construcción de la identidad en alumnos de sexto grado de educación primaria?

¿Cómo a través de una mediación docente que fomenta el gusto por la lectura se favorece el interés por la lectura y se contribuye a la construcción de la identidad en alumnos de sexto grado de educación primaria?

Propósito

El propósito de esta investigación, con un enfoque cualitativo y basado en el método de estudio de caso, fue analizar de qué manera a través de la mediación docente con una estrategia de intervención centrada en la lectura significativa que promoviera el gusto lector en alumnos de sexto grado de primaria de un contexto escolar urbano de Ciudad Victoria, Tamaulipas, se favorecieron procesos de reflexión sobre su identidad personal, mediante actividades en que se abordaron

aspectos de su pasado, presente y proyección hacia el futuro y fortalecer la construcción de su identidad mediante la lectura.

Justificación

Uno de los pilares fundamentales para lograr una educación de calidad es el desarrollo de habilidades lectoras en los alumnos, ya que éstas les permiten adquirir, fortalecer y articular nuevos aprendizajes. En este sentido, contar con una base sólida en lectura resulta esencial. “La lectura es una de las necesidades básicas del hombre, por ello sin su dominio y hábito, el aprendizaje escolar y todo avance significativo en el mundo de la cultura se verla esencialmente limitado” (Reyes León y Arrieta de Meza, 2014, p.389).

Promover el gusto por la lectura en alumnos de sexto grado de educación primaria es primordial, ya que se encuentran en una etapa de transición en la que comienzan a construir su identidad, reflexionar sobre su lugar en el mundo y prepararse para niveles educativos superiores. Esta etapa exige una comprensión más profunda de sí mismos y de su entorno social.

En México, este desafío es aún más complejo, debido a las deficiencias lectoras detectadas en diversos estudios y evaluaciones. Estas limitaciones afectan directamente la capacidad de los alumnos para comprender, analizar e interpretar textos, lo que a su vez restringe su desarrollo integral. Por ello, es fundamental concebir la lectura no solo como una herramienta académica, sino como un medio para formar ciudadanos críticos, reflexivos y conscientes de su papel en la sociedad. En este proceso, la construcción de la identidad desempeña un papel clave.

La relación entre tiempo e identidad adquiere especial relevancia en el contexto educativo, particularmente en alumnos de sexto grado, quienes se encuentran articulando su identidad y proyectando su futuro.

> La significación que tiene el ordenamiento de las prácticas en el tiempo y en el espacio es continua y cotidiana: 'somos' en estas dos dimensiones. Y somos cambiantes. Es decir, la recreación significativa. de un referente de identidad puede modificarse con el tiempo e incorporarse a las nuevas generaciones de otro 'modo', distinto a las significaciones previas, en donde lo importante no es tanto el contenido, sino el referente mismo. Sin los referentes significativos es imposible responder a la pregunta original de ¿quién soy? Y estos referentes son prácticas ordenadas en tiempo/espacio (Aguado y Portal, 1991, p.36).

Abordar estas cuestiones a través de la lectura permite que los alumnos exploren distintas perspectivas y experiencias que los ayuden a comprenderse mejor a sí mismos y desenvolverse en su entorno. La lectura se convierte así en una herramienta poderosa para la introspección, al permitir que los alumnos se identifiquen con personajes y situaciones diversas que los invitan a reflexionar sobre su realidad y sus posibilidades.

En esta investigación se buscó no solo mejorar las habilidades lectoras de los alumnos, sino también fomentar el gusto por la lectura y una comprensión profunda de la identidad mediante la literatura. La propuesta brindó oportunidades significativas para que los alumnos exploraran su identidad a través de los textos, mientras desarrollaban habilidades críticas necesarias para su formación académica y personal. Desde un enfoque integral, esta intervención respondió a

las necesidades educativas actuales y al mismo tiempo propuso una formación orientada a fortalecer el sentido de ciudadanía, la reflexión personal y el compromiso con su entorno.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En este capítulo se proporciona un marco de referencia teórica que aporta los elementos necesarios para fundamentar el estudio. Se abordan temas clave como el concepto de identidad, el concepto de lectura, el gusto por la lectura, la construcción de la identidad personal, el fichero didáctico como estrategia para fomentar la lectura y la mediación docente como recurso para propiciar el gusto por la lectura.

Construcción del concepto de identidad

El concepto de identidad constituye una construcción compleja que implica elementos personales, sociales, históricos y culturales. Su construcción requiere de una relación estrecha entre el individuo, su entorno y la manera en que se representa, proceso que resulta en una transformación continua. En este sentido, Marcús (2011) afirmó que: “Las identidades surgen de la narración del yo, de la manera como nos representamos y somos representados” (p.109).

En los alumnos de educación primaria el desarrollo de la identidad se vincula con el conocimiento de sí mismos, el sentido de pertenencia, la capacidad de proyectarse hacia el futuro y la interacción con las influencias del contexto. Desde esta perspectiva, Matías González y Hernández del Cristo (2018) plantearon que:

> La educación de la identidad es, a la vez, exploración, asimilación y reconocimiento del pasado. Esta es una condición necesaria para enseñar el “quién soy” y el de “dónde vengo”, el “quienes somos” y el de “dónde venimos” y generar con ello el compromiso con la naturaleza, el legado histórico, la nación, la familia y el trabajo (p.102).

En consecuencia, la identidad en los alumnos se relaciona con un proceso de autodescubrimiento que se manifiesta en el reconocimiento de sus características personales y en la construcción de una pertenencia a distintos grupos sociales. Matías González y Hernández del Cristo (2018) definieron a la identidad como un proceso “de autodescubrimiento y autoexploración crítica de las prácticas educativas, lo cual permite propiciar la incorporación de dimensiones éticas de análisis y estimular la inclusión de lo social al desempeño educativo, en especial en el proceso de enseñanza” (p.102).

De esta manera, la identidad puede comprenderse como una proyección hacia el futuro, donde las aspiraciones personales, los intereses vocacionales y las posibilidades sociales se integran para formar una idea de lo que se desea ser.

> Desde esta perspectiva, la identidad no se presenta como fija e inmóvil, sino que se construye como un proceso dinámico, relacional y dialógico que se desenvuelve siempre con relación a un “otro”. De carácter inestable y múltiple, la identidad no es un producto estático cuya esencia sería inamovible, definida de una vez y para siempre por el sistema cultural y social, sino que es variable y se va configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas (Marcús, 2011, p.108).

Por consiguiente, los alumnos pueden permitirse imaginar trayectorias de vida posibles y formular objetivos a partir de sus propias experiencias y del contexto en que se encuentran. En relación con lo descrito anteriormente, Arellano (2019) planteó que

> un elemento común, descrito por el sociólogo, en cada una de las diferentes

> manifestaciones de identidad que han ocurrido en América Latina es, precisamente, esta constante búsqueda de identidad. Sin importar si se entiende como un fenómeno pasado que deba reconstruirse, o como un concepto que debe articularse mirando hacia el futuro, una de las características fundamentales de las naciones latinoamericanas es esta búsqueda constante de símbolos culturales compartidos que podrían ayudar a impulsar el desarrollo artístico, político, económico y cultural de la región (p. 38).

Así mismo, se reconoce que la identidad no se construye de forma aislada, sino de manera holística, a través de la interacción constante con la diversidad social, cultural y simbólica del entorno. En palabras de García Martínez (2008, p.3) “la construcción de la identidad es un proceso complejo, multidimensional e inacabado, toda vez que la construcción de la identidad se realiza siempre en nuestra relación con los otros”.

Esta construcción se desarrolla desde antes del nacimiento, De la Torre Molina (2001) lo expresó como “el proceso de construcción de la identidad de un ser humano, aunque se materialice o haga efectivo con el nacimiento, comienza a <<prepararse>> socialmente mucho antes del mismo” (p.103). Por ello, los factores sociales, culturales, familiares y económicos tienen un impacto profundo en la identidad de un niño desde antes de nacer. Así mismo De la Torre Molina enfatizó que

> es posible entender la formación de la identidad personal como un proceso más complejo, que, si bien transcurre mediante interacciones humanas, no puede desestimar las acciones colaborativas y los más amplios contextos

> culturales en que ocurre la comunicación, así como el hecho de que los propios contextos culturales son producidos, reproducidos y transformados por la acción humana (p.116).

De allí que, la identidad en los alumnos de educación básica se comprende como una construcción continua, influenciada por el entorno, en la cual confluyen múltiples factores sociales, culturales y afectivos. Este proceso integra sus características personales, su sentido de pertenencia, sus aspiraciones futuras y los múltiples vínculos que establecen con su comunidad y la sociedad.

Construcción del concepto de lectura

La lectura se concibe como una actividad cognitiva compleja y fundamental para el desarrollo humano, en la que intervienen el pensamiento y el lenguaje. A través de ella es posible comprender textos, acceder a una amplia gama de información sobre diversos temas y fuentes, y construir ideas cuyo propósito es generar conocimiento que se transforme en aprendizaje significativo.

> La lectura constituye un pilar fundamental de los procesos cognitivos de aprendizaje, una forma de comunicarse y mantenerse informados de las novedades de la ciencia, la tecnología, la academia, el arte, la cotidianidad y la expresión de la vida y su diversidad a través de las manifestaciones culturales (Silva Córdova, 2021, p.1).

Leer, por tanto, permite formar personas de manera integral, mediante un proceso activo que conecta emociones, saberes previos y nuevos conocimientos. Dicho con palabras de Solé (1998, p.37) “leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender”. Esta construcción de sentido no solo favorece el

aprendizaje, sino que también permite a los alumnos desenvolverse en su entorno cotidiano, adaptarse a los cambios del contexto social y cultural, y fortalecer su capacidad de comunicación y pensamiento crítico.

Romero-Parra (2022) planteó que “el aula de clase se convierte en una experiencia significativa para el estudiante, el cual debe asumir retos para dar solución a las actividades propuestas” (p.29), lo que permite que a través de la interdisciplinariedad se pueda implementar distintas metodologías de enseñanza en el proceso pedagógico con la finalidad de que los alumnos desarrollen habilidades y competencias necesarias para desarrollarse en una sociedad de cambios constantes.

Al trabajar de manera interdisciplinar la lectura, se puede percibir una relación bidireccional, en donde los alumnos se ven altamente beneficiados debido a sus múltiples ventajas para potenciar el aprendizaje significativo. Esto, porque al implementar las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas, se propicia que los alumnos sean capaces de apropiarse de los conocimientos de un texto y lo puedan ampliar y asociar entre las diferentes disciplinas, y, además, desarrollen la creatividad y el pensamiento crítico en la comprensión profunda y holística de su entorno.

> A menudo se escucha decir que se requiere capacitar a los maestros y las maestras acerca del pensamiento crítico, con la intención de que, culminadas las actividades, lo hayan desarrollado ellos mismos. Sin embargo, el pensamiento crítico no es algo que se pueda tener o aprender a partir de una mera revisión teórica o de la memorización conceptual; en realidad, esto sólo es un punto de partida para problematizar el tema, sin

> que implique necesariamente que una persona se apropia del pensamiento crítico (MEJOREDU, 2024, p.17).

Por ello la importancia de preparar a los alumnos para estar informados, ser participativos y ser capaces de dar soluciones a las problemáticas de diferentes indoles que los alumnos deban afrontar en su cotidianidad y en una sociedad compleja, diversa y en constante cambio. En ese proceso juega un importante papel el uso de recursos didácticos.

Desarrollo del gusto por la lectura.

La lectura es fundamental para el desarrollo personal, académico y profesional de todo individuo, se sabe que esta habilidad impacta en el desarrollo cognitivo y emocional, sin embargo, el gusto por la lectura no siempre se desarrolló de manera natural, sino que es afectado por múltiples factores como el entorno familiar, educación, acceso a espacios y materiales de lectura. Ramos Hernández y Figueroa Fernández (2023) señalaron que:

> Sabemos que las familias en las que se lee generan muchos más lectores que aquellas en las que esto no sucede; creemos que no es necesario ser una familia de sangre para hacerlo, tenemos claro que en la escuela complementamos a las familias con todas las horas que pasamos con los niños y todas las experiencias que tenemos en la comunidad (p. 2715).

Para que se pueda fomentar el gusto por la lectura, se pretende que las escuelas dejen atrás el modelo tradicional de lectura, en donde comúnmente los alumnos leen de manera simultánea y un compañero realiza la lectura en voz alta mientras el resto de ellos siguen la lectura, actividad que los alumnos realizan de manera mecanizada, sin sacar provecho de manera emocional, debido a que los

textos son académicos y se realiza con la finalidad de cumplir con la clase y no porque sea un tema que les guste leer, dando como resultado un efecto negativo para continuar leyendo por gusto. Ramos Hernández y Figueroa Fernández (2023) argumentaron que

> pensar en el efecto positivo del cambio de actitud hacia la lectura por placer, ya que las habilidades cognitivas que podemos ayudar a desarrollar a los niños pequeños mediante el cambio de actitud y la experiencia de la lectura placentera son definitivas en la vida de los lectores jóvenes y adultos (p.2718).

Al desarrollar el gusto por la lectura de una manera natural, se pretende que en la escuela la experiencia lectora para los alumnos y el profesor sea una experiencia valiosa, en donde los alumnos lean palabras, frases y textos que se relacionen con su realidad, que transformen su perspectiva negativa de ver a la lectura como algo aburrido y obligatorio, y la cambien para verla como una actividad que pueden disfrutar, que lean todo el tiempo y, sobre todo, realizarla por placer.

El gusto por la lectura se entiende como la preferencia y disfrute que una persona experimenta al leer. Gómez Chaparro (2006) la describió como “una respuesta a todo un proceso lento y laborioso donde los conocimientos previos de los alumnos se manifiestan con toda su fuerza” (p.5), lo cual implica que este gusto se construye progresivamente a partir de la experiencia lectora y el bagaje personal del lector. En este sentido, el gusto por la lectura va más allá de una actividad escolar mecánica, se trata de una experiencia significativa que estimula el pensamiento, la imaginación y contribuye a la construcción de la identidad. Al

respecto Solé (1998) refirió que “los buenos lectores no son solo los que comprenden más y mejor los textos que leen, sino los que sienten placer y gusto por la lectura” (p.12). Por ello, es de suma importancia que, a través de la mediación pedagógica, los profesores promuevan este disfrute lector en el aula, motivando a los alumnos a acercarse a los textos desde el placer y no desde la obligación, de manera que puedan incorporar la lectura como una práctica cotidiana enriquecedora.

Para favorecer el gusto lector es necesario el desarrollar diversas estrategias que permitan al alumno acercarse de manera natural, significativa y motivadora. En este proceso, los alumnos juegan un papel central, en donde el profesor desarrolla actividades que no solo se centren en el fomento exclusivo de la lectura, sino también en el análisis de diferentes textos. Trimiño Quiala y Zayas-Quesada (2016) señalaron que:

> Potenciar la lectura y análisis de diferentes textos desde el componente investigativo de los estudiantes. Desarrollar en las clases actividades relacionadas con el debate de libros, mesas redondas y simposios literarios. Facilitar la elaboración de sistematizaciones y fundamentaciones teóricas, así como la elaboración de artículos como parte del contenido de las asignaturas (p.59).

De esta forma, los alumnos no solo participan en el proceso de leer, sino que también participan en la creación de textos, lo que les permite desarrollar habilidades de análisis y síntesis, lo que favorece a un acercamiento más profundo de la lectura. Para que este proceso sea efectivo, es fundamental que los docentes eviten la saturación de textos, información y tareas relacionadas con el fomento

lector, ya que se trata de un proceso gradual que debe avanzar conforme al ritmo y desarrollo de cada alumno. Como Trimiño Quiala y Zayas-Quesada (2016) señalaron que:

> Es importante que los docentes eviten la saturación de textos, de información y de tareas relacionadas con el fomento de la lectura, ya que este es un proceso gradual que avanza al ritmo del desarrollo de cada alumno, por lo que es muy importante tener una coherente planificación de las acciones didácticas que en este sentido se realizan (p.59).

Lograr que los alumnos se vinculen auténticamente con la lectura requiere considerar la motivación lectora como un aspecto clave en el diseño de las actividades. Esto implica que la planificación debe adaptarse a las características, estilos y ritmos de aprendizaje de cada grupo. Desde el punto de vista de Solé (1998) refirió que “sin una mínima capacidad para sentir placer y gusto por la lectura será difícil que consigamos desarrollar esta misma capacidad en nuestros alumnos. Y si no lo conseguimos, difícilmente podemos aspirar a que lleguen a ser buenos lectores” (p.12). En este sentido, es fundamental que la mediación docente contemple la creación de ambientes lectores agradables, libres de presión o sobrecarga, que favorezcan un acercamiento progresivo y significativo a la lectura, que permitan a los alumnos se sientan motivados y disfruten del acto de leer.

Además, la lectura debe concebirse como un proceso de transformación profunda, tanto en el plano personal como en el social. No se trata únicamente de una habilidad técnica, sino de una práctica que posibilita la comprensión del mundo y de uno mismo. Desde esta perspectiva, Freire (2008) propuso que:

> El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo ella para transformarla y transformarse a sí mismos (p.17).

Esta concepción pone de relieve que la lectura no solo contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también posibilita la comprensión del entorno y la reflexión sobre uno mismo, y favorece la construcción de la identidad y el pensamiento crítico. En consecuencia, el rol del docente como mediador resulta esencial para propiciar experiencias lectoras que impulsen estos procesos transformadores.

Construcción de la identidad a través de la lectura

Como ya se señaló, la construcción de la identidad constituye un proceso complejo que involucra variables tanto internas como externas. La identidad no constituye una esencia fija que solo espera ser revelada, sino que se construye y transforma en interacción con el entorno (De la Torre Molina, 2001, p.60). Además, explicó que la identidad requiere “ser pensada, reconocida, establecida y aceptada ⌈negociada dirán algunos⌋; es un proceso práctico y comunicativo ⌈social⌋, donde participan siempre polos internos ⌈los sujetos de esa identidad⌋ y externos ⌈los otros que reconocen, crean, aceptan o rechazan⌋” (p.60). De este modo, la identidad personal emerge como un fenómeno relacional que se desarrolla en constante interacción con su entorno, sus experiencias y comunicación con otros, quienes desempeñan un papel significativo al reconocer, aceptar o rechazar las

características que lo definen como individuo. Es decir, los contextos culturales también son producidos y transformados por la acción humana.

Así, la lectura adquiere un papel fundamental, ya que los textos leídos por los alumnos forman parte de los contextos culturales y sociales, y actúan como mediadores en el desarrollo de su identidad. Galindo Oceguera (2021) indicó que

> la identidad lectora no es un producto unidimensional, sino que es una construcción que reúne elementos sociales y personales que se relacionan estrechamente con las prácticas lectoras de los sujetos, pues involucran el agrado o desagrado por ciertos textos, las ideas con respecto a ellos y el grado de aceptación que pudieran tener en los círculos sociales en los que dichos textos son abordados (p.4).

Desde esta perspectiva, leer no solo facilita el acceso al conocimiento, sino que también influye de manera significativa en la forma en que los alumnos se comprenden a sí mismos. Solé (1998) dio a conocer que

> el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél (p.18).

De esta forma, la lectura permite a los alumnos resignificar su realidad, reconocerse a través de los textos y proyectar su identidad en función de su experiencia y contexto. Esto posibilita una construcción identitaria a partir de la interpretación textual y del diálogo entre lectores. En este proceso, los textos promovidos en el aula se convierten en recursos didácticos esenciales para acompañar la formación de la identidad personal de los alumnos.

La expresión de la identidad a través de la lectura.

La expresión de la identidad a través de la lectura es un proceso dinámico y multifacético que involucra la interacción entre el lector, el texto y el contexto social. De acuerdo con Torres Raventó, Muñoz Muñoz y Ortiz Hernández (2023, p.88) “la construcción de la identidad y de la personalidad de los individuos está fundamentada en procesos comunicacionales de orden social y cultural, donde adquiere valor relevante la lectura en pos del desarrollo del conocimiento y formación integral del sujeto”. Este proceso no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también incide en la manera en que los alumnos se conciben así mismos.

No obstante, en muchos casos las prácticas lectoras de los alumnos se circunscriben al ámbito escolar, lo cual limita su potencial formativo más allá del rendimiento académico. Aspecto de importancia para tomar en cuenta, ya que la lectura, en tanto experiencia transformadora, permite al lector explorar distintas perspectivas, ampliar su visión del mundo y reflexionar sobre sus valores y creencias, enriqueciendo su autoconcepto y su identidad personal.

La Influencia del entorno en la identidad lectora.

Hablar de la influencia del entrono en la identidad lectora es un tema complejo debió a que involucra la interacción de múltiples factores sociales, culturales y personales. De acuerdo con Torres Raventó et al. (2023, p.88) “la lectura, promueve distintas formas de sociabilidad, de acceso al saber, de construcción de la propia identidad, elementos todos necesarios para convertirse en un ciudadano activo en estas épocas en que ella resulta tan demandada”.

La identidad lectora no se construye de la nada, sino que se desarrolla a través de su interacción con los textos, pero también a través de las experiencias prácticas y vivencias de los individuos. La identidad lectora se entiende como la forma en que las personas se relacionan con la lectura y cómo esta forma parte de su autodefinición, ésta se desarrolla a través de interacciones con el entorno social, cultural e histórico en la que se desenvuelve el individuo. De la Torre Molina (2001) señaló que “los procesos identitarios nunca terminan y que la importancia de la identidad está, en gran parte, en su valor como fuente de sentido, tanto para el pasado como para el presente y el futuro” (p.127).

De esta manera la construcción de la identidad personal requiere de elementos importantes e inseparables como son la interacción social en los diferentes contextos, las experiencias prácticas y las vivencias de los individuos. De ahí que, el entorno juega un papel esencial en la construcción de la identidad lectora al ofrecer referentes sociales y culturales que moldean las practicas lectoras. Sin embargo, estos no son definitivos ni lineales y se transforman conforme el individuo transita por diferentes contextos y etapas de su vida, lo que permite que la lectura sea una fuente continua de autodescubrimiento y sentido.

El papel de la lectura en la toma de decisiones responsables.

La lectura también actúa como un recurso indispensable para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas que permiten a los individuos tomar decisiones responsables e informadas en los diferentes contextos de su vida. Realizar una lectura crítica es de gran importancia, ya que permite a los lectores evaluar la información de manera objetiva y analizarla desde diferentes perspectivas. Este tipo de lectura implica comprender e interpretar los múltiples significados que un

texto puede ofrecer, incluso aquellos que no se encuentran explícitamente en él (Cassany y Castellá, 2010).

Fomentar esta habilidad es fundamental para la toma de decisiones responsables, pues implica considerar diversos puntos de vista y valorar las posibles consecuencias de cada alternativa.

> Por eso es tan necesario familiarizar a los niños, desde su más temprana edad, con los libros y la lectura, enseñarlos a leer, a amar la literatura. Una vez que el niño aprenda a leer, estará en condiciones de conocer y comprender mejor la realidad en que vive, la naturaleza y la sociedad que lo rodea (Domínguez Domínguez, Rodríguez Delgado, Torres Ávila y Ruiz Ávila, 2015, p.96).

Así, la lectura no solo amplía el conocimiento, sino que también fomenta la reflexión y la introspección, lo que contribuye al desarrollo de valores y creencias personales. Este proceso tiene un impacto directo en la manera en que las personas toman decisiones a lo largo de su vida, al estar mejor preparadas para actuar con conciencia y sentido crítico.

La lectura como guía para un proyecto de vida.

Para que la lectura apoye a la incorporación de elementos que se recuperen para un proyecto de vida debe ir más allá de la técnica y convertirse en una herramienta que permita a los sujetos interpretar críticamente su realidad y actuar en ella. Esta capacidad es fundamental para la formación de una identidad consciente y comprometida con el entorno. Al respecto Freire (2008) expresó que:

> Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo,

> requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad (p.17).

Desde esta perspectiva, la lectura no solo proporciona acceso al conocimiento, sino que se convierte en un medio para reflexionar, evaluar las propias experiencias y tomar decisiones significativas. En la construcción de un proyecto de vida, la lectura es una herramienta que juega un gran papel al facilitar la reflexión, la autoevaluación y la adquisición del conocimiento necesario para desenvolverse y actuar en el mundo. Tintaya Condori y Portugal Vargas (2009) refuerzan idea de trabajar la lectura en el aula con clases como el de un proyecto de vida, lo que es de suma importancia por dos razones:

> Por un lado, permite asimilar significativamente los aprendizajes en función de las necesidades y aspiraciones personales, es decir, comprender las nuevas experiencias articulando conceptos y procedimientos que enriquecen su misión de resolver la problemática que asume como desafío. Por otro, posibilita que el estudiante experimente un crecimiento personal, una reflexión y reconstrucción de su forma de ser, de sus actitudes, su autoestima, su motivación y su identidad (pp. 21-22).

Así, desde el punto de vista educativo, el proyecto de vida es un recurso que permite concebir el aprendizaje con mayor significancia, al construir la personalidad del sujeto que posibilita la asimilación de conocimiento y la reconstrucción de las formas de pensar, sentir, actuar, desempeñarse, comunicar y orientar su vida. Sobre ello, Aliagas, Castellà y Cassany (2009) plantearon que “la construcción de una identidad lectora consiste en el desarrollo de un punto de

vista ideológico y emotivo sobre la lectura que de algún modo condiciona la manera de ser lector que adoptamos en cada evento letrado" (p.100).

Desde esta visión, el aprendizaje significativo no se limita a adquirir información, sino que se convierte en una vía para formar identidad, orientar decisiones personales y fortalecer el sentido de vida.

La mediación docente como eje formativo en la construcción de la identidad lectora

En el contexto escolar, el profesor cumple una función clave como mediador cultural y figura formativa que influye directamente en los procesos de construcción de la identidad del alumnado. Esta mediación se vuelve particularmente significativa cuando se trata de la lectura, ya que no solo implica el contar con habilidades pedagógicas, sino también con una profunda relación personal del profesor con el acto lector (Solé, 1998). Así, el profesor que ejerce una mediación efectiva en la lectura propicia espacios de diálogo, reflexión y reconocimiento personal, favoreciendo que los alumnos se encuentren con textos significativos que dialogan con sus vivencias, intereses y aspiraciones. Así, la mediación no se limita a seguir lineamientos curriculares, sino que implica decisiones pedagógicas conscientes sobre qué leer, cómo hacerlo y para qué.

Desde esta perspectiva, la figura del profesor lector cobra relevancia, ya que el propio recorrido que realice en esa actividad incide en la manera en que selecciona, presenta y trabaja las lecturas con sus alumnos. En este sentido, Barra, Fillola y Ripoll (2022) señalaron que

> un profesor considerará, dentro de su función mediadora, su trayectoria como lector y los tipos de cánones en la selección de las lecturas para la

> clase; dichas lecturas podrán estar sugeridas desde la institución escolar o desde el programa de estudio, pero lo importante es que considere los criterios de selección y, así, pueda diversificar la experiencia lectora de sus estudiantes (p.5).

En este enfoque se reconoce al profesor como una figura que modela prácticas lectoras, que legitima la lectura como herramienta de autoconocimiento y que habilita experiencias que fortalecen la identidad lectora del alumnado. Para ello es necesario motivar a los alumnos a leer, lo cual

> no consiste en que el maestro diga «¡Fantástico! ¡Vamos a leer!», sino en que lo digan -o lo piensen- ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos de los alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación. (Solé, 1998, p.80)

A través de su mediación, el profesor apoya al aprendizaje de contenidos, pero también construye puentes entre los textos y los alumnos, lo que abre la posibilidad de que la lectura se convierta en una experiencia transformadora y formativa. De este modo, la figura del profesor como mediador lector se complementa con una mediación centrada en el sujeto, donde la lectura se adapta a las trayectorias, intereses y emociones del alumno, haciendo posible una experiencia formativa y significativa.

Sentido formativo de la mediación docente.

La mediación lectora adquiere un verdadero valor formativo cuando se centra en el sujeto, es decir, cuando reconoce al lector como una persona con historias, emociones, intereses y trayectorias únicas (Solé, 1998). En esta perspectiva se rompe con la visión instrumental de la lectura como mera herramienta escolar, y la transforma en una vía para el desarrollo integral del alumno. Así, mediar desde el sujeto implica escuchar, comprender y conectar con la sensibilidad del alumno, para dar la posibilidad de que cada experiencia de lectura se vuelva significativa y resonante.

En este proceso, la trayectoria lectora del alumno cobra especial relevancia, ya que la lectura no es una habilidad que se construye de manera uniforme ni lineal; por el contrario, se forja a partir de experiencias previas, vínculos afectivos con los textos, y momentos de descubrimiento personal. En ese proceso la labor del profesor como mediador consiste en acompañar esa trayectoria, con respeto a los ritmos individuales, ofreciendo lecturas pertinentes y habilitando espacios donde la lectura pueda ser vivida como un acto de expresión y transformación personal.

> La magia de la mediación lectora radica en su capacidad para transformar la lectura de una tarea escolar en una experiencia profundamente personal y significativa. Al experimentar una conexión íntima con los personajes y las tramas, los estudiantes encuentran consuelo, inspiración y perspectivas nuevas. Este amor por la lectura se convierte en un motor para el aprendizaje continuo, incitando a los estudiantes a explorar géneros variados, autores y culturas, lo que a su vez amplía sus horizontes y les

dota de una comprensión enriquecedora del mundo (Aldaz Izquierdo et al., 2023, p.5614)

Así, mediar desde una perspectiva centrada en el sujeto no solo enriquece la experiencia lectora, sino que también fortalece la identidad personal y cultural del alumno, lo invita a dialogar con los textos desde su mundo interior y lo alienta a reconocerse como lector activo, reflexivo y capaz de interpretar y transformar su realidad. De allí que la mediación pedagógica es crucial para fomentar el interés por la lectura entre los alumnos.

Tébar Belmonte (2009) señaló que el “maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño posee y los que se pretende que adquiera, es el guía en la construcción de conocimientos del propio alumno” (p.106). De tal forma que este proceso va más allá de la simple transmisión de información, ya que se orienta hacia la creación de experiencias significativas que invitan a los alumnos a interactuar activamente con los textos. Así mismo, enfatizó que: “Para ello tienen que ayudar al niño a que establezca relaciones sustantivas entre lo que ya conoce y lo que aprende, y a que reflexione sobre el contenido investigando, discutiendo sus ideas y escribiendo lo que ha descubierto” (p.106). Esto, porque a través de una mediación efectiva, se generan ambientes en los que los alumnos pueden descubrir el placer de la lectura al vincular los textos con sus intereses, vivencias y contexto.

Un componente esencial de este proceso, según Tobón Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile (2010) es el desarrollo de habilidades metacognitivas a partir de

> orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen (es decir, lo mejoren), con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles. De esta manera, la metacognición no consiste sólo en tomar conciencia de cómo actuamos, tal como ha sido común entenderla en forma tradicional, sino que implica necesariamente que se dé el cambio, para que pueda considerarse que, en efecto, hay metacognición (p.81).

De esta manera, la mediación docente impulsa a los alumnos a reflexionar sobre su manera de leer, comprender y relacionarse con los textos. Cuando se desarrolla de forma intencionada y efectiva, puede despertar en ellos un mayor interés por la lectura. Así, la lectura deja de ser solo un medio para adquirir información y se convierte en una herramienta transformadora, capaz de desarrollar el pensamiento crítico, la autonomía y una relación significativa con el conocimiento.

El rol del mediador en el fomento del gusto por la lectura se consideró un aspecto clave en la formación de lectores dentro de los entornos educativos. En este sentido, es esencial que el mediador, ya sea un profesor o cualquier otro miembro de la comunidad educativa, asuma una función activa en la estimulación de la lectura y en la creación de un ambiente favorable para esta actividad.

Para alcanzar este objetivo, se ha comprendido que no es suficiente con ofrecer acceso a libros y materiales; también se requiere proporcionar una adecuada orientación, ser un modelo para seguir y brindar un acompañamiento continuo que permita a los alumnos involucrarse de manera significativa con la lectura. Trimiño Quiala y Zayas-Quesada (2016) plantearon que algunos

profesores “no tienen desarrollado el amor por la lectura, por lo que no son ejemplo de buenos lectores para sus estudiantes y por ende no son capaces de fomentarla” (p. 56). Esta observación resalta la relevancia de que el profesor mediador actúe como un modelo lector, dado que su propia actitud hacia la lectura influye directamente en cómo los alumnos perciben esta actividad.

Cuando el profesor mediador manifiesta una actitud positiva y entusiasta hacia la lectura, es más probable que los alumnos imiten ese comportamiento y desarrollen un interés auténtico por los libros. El profesor mediador efectivo debía poseer una pasión genuina por la lectura, ya que esta actitud contagiosa podía inspirar a los alumnos a explorar y disfrutar de la literatura. Además, el mediador debe promover un espacio donde leer no sea únicamente una obligación académica, sino una experiencia placentera y enriquecedora. Este entorno debe incluir una selección cuidadosa de lecturas, adecuadas al nivel e intereses de los alumnos, que proporcione una experiencia de lectura agradable y significativa.

Por lo tanto, la función del profesor mediador va más allá de simplemente transmitir información; se trata de establecer un entorno favorable que propicie el desarrollo de un aprecio duradero por la lectura. Esto abarca incentivar el debate sobre los textos, animar a la exploración de diversos géneros literarios y fomentar una reflexión crítica acerca de lo leído

Estrategias pedagógicas para promover el gusto lector y el autoconocimiento.

El uso de estrategias pedagógicas debe de cumplir la condición de ser reflexiva, lo cual es fundamental para fomentar el gusto por la lectura y el autoconocimiento en los alumnos. A diferencia de la enseñanza basada en la

repetición o memorización mecánica, la lectura significativa permite al alumno apropiarse verdaderamente del conocimiento, Freire (2008) señaló que:

> La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento del objeto. Por lo que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento del objeto de que habla el texto (pp. 101-102).

La transformación de la enseñanza de la lectura y la escritura es un objetivo central de la Nueva Escuela Mexicana, que plantea una formación integral centrada en el desarrollo de habilidades comunicativas, tales como la comprensión lectora, la expresión oral y la producción escrita. En consonancia con esta perspectiva, se reconoce el valor del trabajo colaborativo como medio para consolidar una comunidad de lectores y escritores. Al respecto la Secretaría de Educación de Tamaulipas (2022) refirió la importancia de: “Potenciar la colaboración para promover una comunidad de lectores y escritores” (p.5).

El fortalecimiento de contenidos y aprendizajes se alcanza mediante la implementación de estrategias y recursos didácticos diversos, como los ficheros didácticos, que permiten adaptar las prácticas lectoras a las características e intereses del grupo. No obstante, es importante recordar que el proceso de leer un texto no garantiza por sí mismo la comprensión. Por ello, resulta indispensable aplicar estrategias que motiven, involucren y orienten a los alumnos en su acercamiento a los textos literarios y expositivos Trimiño Quiala y Zayas-Quesada (2016) afirmaron que

> el proceso de leer un texto no significa que de forma inmediata se comprenderá. De ahí la necesidad de realizar diferentes estrategias didácticas que generen motivos, intereses y conocimientos en los estudiantes para introducirlos en el apasionante mundo de la literatura (p.55).

Desde esta perspectiva, la lectura no solo cumple una función instrumental, sino que constituye un medio para el desarrollo integral del alumno. Trimiño Quiala y Zayas-Quesada (2016) también expresaron que: “La lectura es esencial para el desarrollo de la personalidad y facilitar el conocimiento, ya que puede generar un sistema de influencias educativas que interactúa vertical y horizontalmente con los contenidos de todas las asignaturas del proceso de enseñanza – aprendizaje, en cualquier nivel educativo” (p. 55). En consecuencia, el fortalecimiento de la lectura debe centrarse en brindar a los alumnos las herramientas necesarias para desarrollar habilidades lectoras sólidas y duraderas, que les permitan comprender el mundo que los rodea, reflexionar sobre sí mismos y desenvolverse con mayor autonomía en su vida cotidiana. No obstante, comprender un texto no es un proceso automático al momento de leer; por ello, es necesario que el profesor utilice diversas estrategias que favorezcan el interés de los alumnos por la lectura, ya que este aspecto es esencial para su formación integral (Trimiño Quiala y Zayas-Quesada, 2016).

En este contexto, el uso de recursos didácticos constituye una estrategia fundamental en el ámbito educativo, ya que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas vinculadas al gusto por la lectura.

> Los recursos didácticos son un conjunto de elementos que facilitan la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales contribuyen a que los estudiantes logren el dominio de un conocimiento determinado, al proporcionarles experiencias sensoriales representativas de dicho conocimiento (Villacreses Veliz, Lucio Pillasagua y Romero Yela, 2016, p.4).

Estos recursos incluyen una gran variedad de materiales y herramientas que el profesor puede emplear para realizar clases más dinámicas e interactivas, debido a que no solo facilita el abordaje y comprensión de textos, sino que da promoción a cultivar un genuino gusto por la lectura. Entre ellos, los ficheros didácticos que son herramientas útiles para los profesores.

Los ficheros didácticos son herramientas que complementan los planes y programas educativos, contribuyendo en la obtención de aprendizaje significativo y el desarrollo de procesos de aprendizajes. Están diseñados con la finalidad facilitar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, individualizan la enseñanza, lo que permite trabajar con los alumnos en un ritmo propio y con necesidades específicas, emplean actividades diversas, desde ejercicios prácticos hasta juegos didácticos, lo que facilita y fomenta la interacción entre profesores y alumnos. La SEP (2014) refirió que “ofrecen actividades didácticas con un carácter lúdico, representando apoyos concretos para fortalecer los contenidos del plan y programas de estudio” (p.2), con la finalidad de presentar contenidos de manera clara y accesibles, que estimulen el interés de los alumnos, apoye la comprensión de conceptos complejos mediante ejemplos prácticos y actividades interactivas y promover la autonomía de los alumnos, al transformarse en agentes activos en

aprendizajes propios, seleccionar y usar los ficheros acorde su interés y nivel de comprensión, así como al tipo de lectura que se pretenda propiciar.

En este contexto, el uso de ficheros didácticos no solo enriquece los contenidos, sino que también incide directamente en la manera en que el profesor organiza y conduce el trabajo en el aula, aspecto central en la mediación docente.

En el proceso de mediación docente, la organización del trabajo en el aula constituye un aspecto fundamental para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. En ese proceso, los profesores toman decisiones claves sobre como orientar a los alumnos para realizar sus actividades dentro del aula, con la consideración de diferentes elementos y los estilos de aprendizaje de los alumnos.

> A la hora de organizar el trabajo de los alumnos en el aula, la forma en la que éstos se distribuyen y realizan su tarea, contribuye también un elemento clave de decisión. En este sentido, podemos propiciar que los alumnos trabajen de forma individual o que lo hagan de manera colectiva en un entorno cooperativo. Cada una de estas modalidades de organización tienen sus virtudes y sus limitaciones, dependiendo del tipo de tarea realizar y también de los estilos de aprendizaje de los alumnos, ya algunos prefieren el colectivo (Adame Tomás, 2010, p.5).

La elección de trabajo individual o cooperativo depende de diversos elementos, como son el tipo de actividad u objetivo de ésta. Al trabajar el alumno de manera individual le posibilita desarrollar la autonomía y responsabilidad, mientras que al hacerlo en forma colaborativa colaborativo le permite el intercambio de ideas que le ayudan a aprender más de lo que aprendería si trabaja

solo (Revelo-Sánchez, Collazo-Ordoñez y Jiménez-Toledo, 2018), al mismo tiempo que le ayuda a desarrollar habilidades sociales.

Así, en el aula, la organización del espacio juega un papel importante. Al crear un ambiente adecuado, coadyuba al trabajo individual como el colaborativo, lo que asegura que los alumnos tengan acceso a los recursos necesarios para realizar sus actividades y tareas de manera efectiva.

De esta forma, tanto la disposición del espacio como la mediación docente crean las condiciones necesarias para fomentar prácticas lectoras más autónomas y significativas, donde los alumnos puedan tomar decisiones sobre qué y cómo leer, fortaleciendo así su identidad como lectores.

La autonomía en la selección de lecturas ha sido un elemento fundamental en el desarrollo de lectores. En el entorno escolar, debe ir más allá de los métodos tradicionales de enseñanza. Como planteó Lerner (2002) no basta con modificar los contenidos de los programas educativos ni con incorporar estrategias de autocontrol en la lectura, se requiere generar condiciones didácticas para que el alumno asuma la responsabilidad de leer.

La autonomía, en su sentido más profundo, implica que el alumno tenga la capacidad para elegir sus lecturas y adoptar una postura activa ante el texto.

> Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza -incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura-, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector (Lerner, 2002, p.30).

En este sentido, la autonomía en la selección de lecturas se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico y la motivación intrínseca. Permite que los alumnos escojan sus propias lecturas no solo para fomentar su interés por la lectura, sino que también les brinda la oportunidad de explorar sus intereses personales, mejorar sus habilidades interpretativas y tomar conciencia de su responsabilidad como lectores.

Al propiciar la autonomía se promueve una conexión más profunda y significativa con los textos, lo que transforma al alumno de un receptor pasivo de información a un participante activo en el proceso lector. Por lo tanto, la autonomía en la elección de las lecturas es un elemento fundamental para formar lectores críticos, reflexivos y comprometidos con su aprendizaje.

Lectura, identidad y proyecto de vida: el papel de la mediación.

Como se ha mencionado, la lectura es una actividad compleja que se lleva a cabo mediante diversos enfoques, los cuales responden a las necesidades específicas del lector. Bamberger (1975) las clasificó en cuatro tipos de lectura: informativa, escapista, literaria y cognitiva. Los diferentes tipos de lectura reflejan las intenciones y motivaciones detrás de la lectura, desde la búsqueda de la información hasta la indagación de significados profundos. Cada una de ellas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo intelectual y personal del individuo, y su comprensión es importante para fomentar hábitos lectores efectivos (Delgado Cerrillo, 2007).

La lectura informativa es más común en lectores adultos, en donde su motivación principal es la necesidad de orientarse en su entorno y obtener información confiable. Bamberger (1975) planteó que: “La motivación básica para

la lectura informativa es la necesidad de orientarse en la vida y desenvolverse con soltura en el mundo" (p.48). En cuanto a la lectura escapista planteó que es más común en niños y se asocia con el escape de la realidad, en donde refirió que la "Lectura <<escapistas>>. va vinculada a la necesidad de satisfacer deseos y anhelos" (p.49). La preferencia por este tipo de lectura de los niños está relacionada con el hecho de que se basa en narrativas fantásticas y de ficción. Sobre la lectura literaria, que busca significados más profundos, expresó que: "Indaga significaciones y sentidos íntimos, procura que se reconozca lo típico en los sucesos y hechos corrientes." (p. 49). Por ello, ofrece al lector encontrar beneficios según sus necesidades, que requieren un enfoque adecuado para descubrir su valor verdadero.

Respecto a la lectura cognitiva, con la que se motiva el deseo de saber y comprender, Bamberger (1975) señaló que: "Su motivación es idéntica a la de filosofía: afán de saber, de conocerse a sí mismo, de conocer a los demás y el mundo entero" (p.50). Esta lectura es intensamente intelectual y critica, no se limita al uso exclusivo de la filosofía, sino que abarca desde noticias hasta literatura científica o religiosa, que fomenta la reflexión y el análisis profundo del contenido

Así, el ejercicio intelectual de la lectura cognitiva encuentra su mayor potencial cuando se articula con la dimensión personal del lector. Comprender, reflexionar y analizar un texto no constituyen únicamente operaciones mentales, sino procesos profundamente vinculados con las emociones, la experiencia y la subjetividad de quien lee. Esta conexión afectiva permite al alumno reconocerse en lo que lee, establecer vínculos con su propia historia y resignificar su experiencia a partir del contenido textual. Desde el punto de vista de Ferreiro

(2006).

> los elementos, propiedades y relaciones de lo real que no han sido retenidos en la representación no deben ser olvidados, sino que deben, al contrario, ser reintroducidos al momento de interpretar la representación. Es por esta razón que todo acto de lectura (entonces, de interpretación) es un acto de reconstrucción (y no una simple decodificación) (p.44).

En consecuencia, las actividades lectoras que favorecen la vinculación entre el texto y la historia personal del alumno, sus valores, emociones y aspiraciones, son fundamentales para desarrollar una lectura con sentido y profundidad. Este tipo de prácticas no solo enriquecen la experiencia lectora, sino que también posibilitan que los alumnos resignifiquen su entorno, comprendan mejor su realidad y construyan una narrativa personal que fortalezca su identidad.

Cuando los textos se relacionan con las experiencias de vida del alumnado, se activa un proceso de reflexión que va más allá de la comprensión literal. Esta conexión personal facilita que los alumnos se reconozcan en los personajes, identifiquen dilemas similares a los propios y proyecten sus deseos y emociones a través de la lectura. En este sentido, Guiñez Elorz y Martínez Palma (2015) afirmaron que

> los niños interpretan el sentido del texto instanciado en sus propias experiencias de logro, significadas en sus emociones y posicionadas en sus fundamentos cognitivos permitiéndoles, de este modo, dar sentido a sus acciones a través de la comunicación y el diálogo desarrollado con el texto (p.132).

Así, la lectura se transforma en un espacio de diálogo interno que favorece el autoconocimiento, la construcción de la identidad y la toma de decisiones con mayor conciencia. En ese sentido, vincular la lectura con la historia personal del alumno no solo favorece el reconocimiento de su mundo interno, sino que también sienta las bases para una proyección futura. A partir de esa apropiación emocional y cognitiva de los textos, se abre camino hacia la construcción de una identidad lectora consciente, en la que el lector se percibe como un sujeto en transformación.

La construcción de la identidad lectora implica un proceso de apropiación personal de las experiencias lectoras, así como una proyección hacia el futuro que da sentido a las decisiones, aspiraciones y formas de interpretar el mundo. Leer no solo permite acceder a información o desarrollar habilidades, sino que ofrece un espacio para el reconocimiento de uno mismo en constante transformación. Desde esta perspectiva, la lectura se convierte en una vía para explorar quién se ha sido como lector, quién se es en el presente y quién se desea llegar a ser. Al respecto, Tobón-Cossio (2023) sostuvo que:

> la didáctica de la lectura y la escritura, se encuentran desafiadas por lo que en sí mismas promueven: la formación de un sujeto que entre los signos que lee o escribe se descifra a sí mismo como misterio, como un «ser siendo», como devenir en continuo cambio, definición y reformulación. En el proceso de este desciframiento, las marcas históricas se configuran como signos que permiten asir una de las facetas del misterio vital: el yo lector. Estas marcas históricas encuentran en la autobiografía lectora un espacio de formulación narrativa que permite entrever en las narrativas del yo, la

> forma del camino recorrido en las distintas lectoras que se han abordado y los retos para la forma que se aspira tener (p.58).

Desde esta visión, el acompañamiento docente y la reflexión sobre las propias trayectorias lectoras no solo abren oportunidades para fortalecer la identidad lectora, sino que se configuran como prácticas esenciales en la formación de sujetos críticos, conscientes y con capacidad de agencia sobre su propio devenir. La mediación del profesor, al propiciar espacios donde el alumno pueda revisar y narrar su experiencia con la lectura, permite que este se reconozca como lector en construcción, con un pasado que lo define, un presente que lo interpela y un futuro que puede proyectar. De este modo, la identidad lectora se entrelaza con la identidad personal, y se convierte en un eje articulador del proyecto de vida, pues leer deja de ser solo una práctica escolar para transformarse en una forma de habitar el mundo, de entenderlo y de transformarlo.

Capítulo 3. Metodología

En el capítulo se abordan el enfoque, método de investigación, los sujetos participantes, así como las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recabar los datos en la investigación, el procedimiento metodológico y el análisis de datos, la confiabilidad y anonimato de la investigación.

Enfoque del estudio

El presente estudio se diseñó con base en un enfoque cualitativo, debido a que este tipo de investigación permite comprender los procesos educativos desde una mirada interpretativa y cercana a las experiencias de los participantes. Creswell (2009) afirmó que: “Los diseños de investigación son planes y procedimientos para investigar que abarcan las decisiones de suposiciones generales para métodos detallados de recolección de datos y análisis” (p.10).

La selección de este enfoque se relacionó con la intención de explorar fenómenos complejos como el fomento del gusto por la lectura y la construcción de la identidad en un contexto escolar específico, mediante el acompañamiento de la docente como mediadora. Visto de esta forma Creswell (2009) señaló que la selección del diseño de la investigación “se basa también en la naturaleza del problema de investigación o asunto que está siendo conducido, las experiencias personales de los investigadores y la audiencia para el estudio” (p.10).

El enfoque cualitativo resultó pertinente porque permite generar conocimiento desde la interacción con los actores educativos y su contexto real, en donde se registró, de manera cercana las respuestas, reflexiones y significados que los alumnos construyeron durante las actividades lectoras. En palabras del mismo autor expresó que la “investigación cualitativa es un medio para explorar y

entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano" (p.11). Esta visión metodológica se ajusta al propósito de comprender cómo los alumnos resignifican su identidad a partir del trabajo con textos literarios, guiados por una mediación docente intencionada.

Finalmente, esta selección de diseño permitió observar e interpretar las estrategias de mediación implementadas en el aula, así como los cambios en el interés lector y en los discursos identitarios de los alumnos. Con ello, fue posible construir un diseño metodológico coherente con los objetivos de la intervención y las características del grupo participante, logrando una comprensión más profunda de las dinámicas escolares y los procesos de formación que se generaron durante la experiencia.

Método de investigación

En esta investigación se empleó el método de estudio de caso, el cual permitió realizar un análisis profundo de la situación educativa observada. Como lo expresó Creswell (2009, p.21), "el investigador explora a profundidad un programa, evento, actividad, proceso, o uno o más individuos". Este método resultó pertinente para analizar las actividades desarrolladas en el aula, ya que permite observar la realidad educativa y comprender los sucesos que inciden directamente en la práctica docente diaria.

Los estudios de caso "son limitados por el tiempo y actividad, y los investigadores recolectan información detallada usando una variedad de procedimientos de recolección de datos" (Creswell, 2009, p.21). Bajo esta perspectiva, se aplicó el método en la presente investigación a través de diversas herramientas diagnósticas, con el propósito de analizar los hábitos lectores y el

nivel de comprensión lectora de los alumnos. Este análisis facilitó la identificación de si los conocimientos de los alumnos eran acordes al grado que cursaban, o si, por el contrario, presentaban áreas de oportunidad que requerían ser atendidas.

Sujetos participantes

Los sujetos que participaron en la investigación pertenecen a un grupo que cursa la fase 5 (6° grado), conformado por 34 alumnos, 18 niñas y 16 niños, con edades entre 11 y 12 años. La profesora titular del grupo y la profesora-investigadora fueron otros de los sujetos participantes en esta investigación. La profesora de grupo fue quien se encargó de las actividades regulares del aula y brindó apoyo logístico y académico durante la aplicación de estrategias e instrumentos en la fase diagnostica.

La investigadora dirigió las actividades durante el diagnóstico, al aplicar instrumentos específicos para recabar información sobre el gusto por la lectura de los alumnos de sexto grado y que se consideró su participación fundamental para analizar las habilidades lectoras así como el interés de los alumnos por leer diversos textos e identificar áreas de oportunidad y proponer estrategias de mejora, centradas en el desarrollo por el gusto por la lectura y el fortalecimiento de las habilidades lectoras del grupo.

Técnicas e instrumentos

En este apartado se detallan las técnicas e instrumentos que se emplearon durante este proyecto de investigación sobre como la lectura apoya a la construcción de la identidad en alumnos de sexto grado (fase 5). Estas herramientas metodológicas se seleccionaron para recopilar, analizar y comprender información relevante que permite comprender las experiencias,

actitudes y factores relacionados con el fenómeno estudiado.

Para la recopilación y el registro de información, el investigador cualitativo utiliza técnicas, cada una con sus correspondientes instrumentos y procedimientos, que se llevan a cabo a lo largo del desarrollo de la investigación. Estas técnicas facilitan la obtención de datos pertinentes para el estudio. Un aspecto destacado de la investigación cualitativa es que la recolección de datos se realiza a través de diversas técnicas e instrumentos, lo que permite la integración y el análisis más profundo de los resultados y, al mismo tiempo, una identificación más precisa de la problemática objeto de estudio.

Campoy Aranda y Gomes Araújo (2009) describieron como técnica a los “procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que estamos utilizando” (p.275). Estas son esenciales para la obtención, organización y comprobación de las preguntas planteadas durante la investigación.

Las técnicas empleadas fueron seleccionadas en función a su relevancia y conveniencia, alineándose con los materiales educativos que propone la NEM. Se implementaron las técnicas de observación, de encuesta y de pruebas estandarizadas. El uso en conjunto de estas técnicas utilizadas, cumplen con el fin de obtener datos permiten la obtención de una visión integral del fenómeno que se estudia. La observación otorga el contexto y la profundidad; la encuesta proporciona una visión generalizada de las percepciones; y la prueba estandarizada aporta datos objetivos y comparables. Con esta triangulación metodológica fortalece la credibilidad y validez de los hallazgos, y ofrece una comprensión completa y detallada del tema investigado. Para ello, de cada técnica

se seleccionaron de manera minuciosa instrumentos para abordar diferentes aspectos del proceso y resultados de la intervención, estos instrumentos se consideraron de suma importancia para identificar de forma integradora el impacto obtenido al implementar la estrategia de intervención en esta investigación.

La selección adecuada de los instrumentos para la recogida de datos es fundamental en el desarrollo de la estrategia de intervención de un proyecto de investigación, debido a que no solo se alinean al propósito a tratar, sino que garantizan que la información que se recolecte sea válida, precisa y confiable para el posterior análisis del impacto de la estrategia que se implementó y la evaluación del impacto de la intervención en los participantes.

> Los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa. Les permiten contrastar una realidad por sí mismos. Los demás procedimientos no son sino mediadores entre el especialista y los hechos que pretenden recogerse (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p.143).

De ahí la importancia de que cada uno de ellos contribuya a una comprensión profunda del fenómeno estudiado y a la validación de los resultados obtenidos. Se emplearon las técnicas de: (a) observación participante, (b) prueba estandarizada y (c) encuesta.

Técnica de observación participante.

La técnica de observación que se empleó fue la participante, la cual es esencial para identificar patrones y comportamientos que son desapercibidos mediante el uso de otras técnicas. De acuerdo con Campoy Aranda y Gomes Araújo (2009) es “aquella en la que el observador participa de manera activa

dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros" (p.277). El investigador al estar inmerso en el entorno del grupo a estudiar captura detalles sutiles y significativos que no se pueden obtener a través de otras técnicas, lo que permite al investigador poder tener una comprensión profunda de las interacciones sociales-culturales y procesos grupales que influyen en el comportamiento de los participantes.

De la técnica de observación participante se emplearon los instrumentos: (a) lista de cotejo, (b) rúbrica, (c) registro de observación videograbada y (d) diario de campo. Los cuales se describen a continuación.

Lista de cotejo.

La lista de cotejo es un instrumento de observación sistemática que permite el registro de manera rápida y precisa la presencia o ausencia de comportamientos, habilidades o conocimientos específicos y ayuda a los profesores a valorar el logro de los alumnos con objetividad (Sierra Gonzalez, Sosa Ramírez y Gonzalez Garibay, 2022). Con ella se recolectan datos objetivos sobre la participación y desempeño de los participantes en las actividades de la intervención.

Para Sánchez Mendiola y Martínez González (2020, p.91) "la lista de cotejo es un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje". Se aplicó en la fase de intervención durante el desarrollo de la intervención para dar seguimiento de las tareas y actividades de los alumnos y contar así con datos del cumplimiento de los

objetivos de cada sesión, al monitorear su progreso y disponer de elementos para ajustar las estrategias en función de las necesidades y logros observados.

Rúbrica

Este instrumento fue empleado durante las fases de diagnóstico e intervención de esta investigación, debido a que su uso durante la práctica docente es eficaz para la evaluación objetiva y sistemática de componentes claros y niveles de desempeño, con la finalidad de facilitar la evaluación de los alumnos y la comprensión de las expectativas que se pretenden alcanzar de los alumnos.

> es un instrumento que define tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar, así como los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. Es una guía articulada y precisa que ilustra los objetivos de cada tarea y su relevancia en el proceso de evaluación (Sánchez Mendiola y Martínez González, 2020, p.111).

Es una herramienta estructurada que se diseña para evaluar en función de criterios previos establecidos: (a) proporciona una evaluación detallada y objetiva de competencias claves, (b) promueve la retroalimentación constructiva que contribuye al aprendizaje y (c) desarrolla integral de los sujetos. Posee criterios claros y específicos que permiten evaluar el desempeño de los alumnos en actividades o tareas, con la finalidad de realizar una evaluación justa para obtener resultados que permitan observar los conocimientos y habilidades que poseen y como mejorarlos.

Registro de observación videograbado.

El registro de observación videograbado constituye una herramienta metodológica fundamental para la documentación y evaluación rigurosa del

análisis de los resultados de las dinámicas y procesos que se desarrollan durante una intervención educativa (Sánchez Mendiola y Martínez González, 2020). Se empleó para facilitar la recopilación de información audiovisual sobre las interacciones, comportamientos y respuestas de los participantes en su contexto natural.

Se escogió este instrumento debido a la necesidad de disponer de una documentación detallada para un análisis posterior más exhaustivo, para evitar sesgo del observador en tiempo real. Como señaló Sánchez Escobedo (2020, p.24) “el vídeo es un auxiliar para el registro de la realidad, la cual, al ser capturada y reproducida y que permite controlar y reproducir la información en múltiples ocasiones facilitando al investigador”.

Durante las fases diagnóstica y de intervención se recurrió al registro de observación para obtener evidencia visual y de audio para realizar el análisis detallado de la práctica del docente en relación con: la interacción con los alumnos, la respuesta de los participantes ante actividades diversas y patrones de comportamiento, de forma que permitiera tener un panorama más completo y enriquecidos de los resultados de la intervención.

Diario de campo

El diario de campo es una herramienta de suma importancia para el profesor en su práctica diaria, debido a que en él se registran las experiencias y situaciones que se presentan durante intervención docente en el aula. Sánchez Mendiola y Martínez González (2020) lo definieron como

> un instrumento del y para el aprendizaje que permite al profesor conocer mediante registros descriptivos, analíticos y críticos los comportamientos,

> las actividades, los eventos y otras características que suceden durante una observación o una práctica con la finalidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos (p.301).

El uso del diario de campo durante la fase de intervención tuvo la finalidad de documentar de manera ordenada y sistemática las actividades, comportamientos e interacciones que se presentaron en el aula, para llegar al análisis y reflexión sobre el desempeño de los alumnos y su persona. Esto, con la finalidad de evaluar de manera continua su práctica docente e identificar áreas de oportunidad, para trabajar sobre ellas y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Técnica de prueba estandarizada.

La técnica de prueba estandarizada es fundamental para evaluar de manera objetiva y comparable distintos aspectos de los participantes, por lo que permite identificar patrones y tendencias de los datos recogidos. Su uso durante la fase diagnóstica permitió obtener una consistencia y validez de los resultados obtenidos.

> miden variables específicas, como la inteligencia, la personalidad en general, la personalidad autoritaria, el razonamiento matemático, el sentido de vida, la satisfacción laboral, el tipo de cultura organizacional, el estrés preoperatorio, la depresión posparto, la adaptación al colegio, intereses vocacionales, la jerarquía de valores, el amor romántico, la calidad de vida, la lealtad a una marca de algún producto, etc. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p.252).

En esta investigación, se utilizó como instrumento la prueba para evaluar el

conocimiento. Sánchez Mendiola y Martínez González (2020) señalaron que:

> Los instrumentos de evaluación son técnicas de medición y recolección de datos que tienen distintos formatos, atendiendo a la naturaleza de la evaluación. Existe una gran variedad de instrumentos para documentar el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes, con sus respectivas ventajas y limitaciones (p.21).

En el ámbito de la investigación, las pruebas de conocimiento son herramientas esenciales para la recogida de datos, ya que permiten evaluar el grado de comprensión, habilidades o competencias de los participantes en un área específica. Estas evaluaciones pueden presentarse en diversas modalidades, tales como cuestionarios, exámenes estandarizados o pruebas diseñadas específicamente para un estudio particular (Anastasi y Urbina,1998). Su objetivo es “medir el grado de nociones, conceptos y conocimientos adquiridos por los concursantes y evaluar” (Procuraduría General de la Nación, 2008, p.7).

En el contexto educativo, su uso tiene la finalidad de valorar los conocimientos previos o adquiridos durante las clases por parte de los alumnos. Se empleó con la intención de recuperar información sobre las áreas de oportunidad de los alumnos y contar con elementos para realizar propuesta de mejora de la práctica docente a partir de los resultados obtenidos, para garantizar el éxito académico de los alumnos.

Técnica de encuesta.

La técnica de encuesta es una herramienta valiosa para la recopilación de datos tanto cualitativos como cuantitativos, ya que permite captar las percepciones y experiencias de los participantes a través del intercambio de información entre

el entrevistado y el entrevistador a través de preguntas y respuestas, lo que contribuye a ofrecer una visión amplia y diversa sobre el fenómeno en estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

Según López-Roldán y Fachelli (2015), esta técnica se define como la "recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida" (p.8). A través de ella, el investigador tiene la oportunidad de analizar la información recabada y alcanzar una comprensión integral del fenómeno investigado. De esta técnica el instrumento que se utilizó fue el cuestionario.

Se seleccionó el cuestionario como herramienta de recogida de datos, debido a su capacidad para recopilar información estructurada de manera eficiente. Se elaboró con el propósito de recopilar respuestas precisas y pertinentes de los sujetos participantes, lo que permitió un análisis exhaustivo de las variables clave del estudio. López-Roldán y Fachelli (2015) lo definieron como un

> instrumento de recogida de los datos (de medición) y la forma protocolaria de realizar las preguntas (cuadro de registro) que se administra a la población o una muestra extensa de ella mediante una entrevista donde es característico el anonimato del sujeto (p.8).

En este proyecto se empleó durante la fase diagnóstica, para realizar preguntas encaminadas a obtener información específica sobre su práctica lectora para realizar adecuaciones necesarias enfocadas en construir la identidad a través de la literatura.

Procedimiento metodológico

El apartado del procedimiento metodológico es esencial en todo proceso de investigación debido a que presenta una estructura clara y organizada para la investigación. En él se define el conjunto de pasos a seguir para la compilación de datos desde su selección hasta la interpretación de los resultados, se realizó de forma sistematizada, para obtener su eficacia. Campoy Aranda y Gomes Araújo (2009) refirieron que el proceso metodológico se conforma con “el conjunto de medios teóricos, conceptuales y técnicos que una disciplina desarrolla para la obtención de sus fines” (p.275). Todo ello, debe presentarse de manera coherente y organizada para brindarle precisión y fiabilidad a los resultados obtenidos para el análisis de datos y garantizar su validez durante su obtención.

En esta investigación el proceso metodológico se llevó a cabo en dos fases: (a) diagnóstica y de (b) intervención. Cada una de ellas se describe a continuación:

Procedimiento de la fase diagnóstica

Durante el ciclo escolar 2024-2025 se llevó a cabo un estudio con un grupo de 34 alumnos de sexto grado (fase 5) de educación primaria, pertenecientes a una comunidad urbana en Victoria, Tamaulipas. El diagnóstico inicial fue realizado de manera colaborativa entre la profesora del grupo y la profesora investigadora.

Al inicio del ciclo escolar la profesora del grupo aplicó una rúbrica y una prueba de conocimientos para recabar información relevante de los alumnos. Por su parte, la profesora investigadora, con fines analíticos y de intervención, aplicó un cuestionario y desarrolló una clase diagnóstica que fue registrada mediante observación videograbada. Esta estrategia permitió tener una visión más amplia y contextualizada de la dinámica del aula.

La información recopilada por ambas profesoras fue integrada al estudio, lo que enriqueció el análisis del contexto del grupo con el que se trabajó durante esta investigación. Los instrumentos empleados fueron: (a) rúbrica, (b) prueba de conocimientos, (c) registro de observación videograbado y (d) cuestionario. Estos recursos fueron clave para identificar áreas de oportunidad y orientar las acciones pedagógicas posteriores.

La rúbrica que se aplicó (ver Apéndice A) fue del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) de toma de lectura y producción de textos escritos en alumnos de la fase 5 de educación primara. Este instrumento permitió medir diversos aspectos, tales como: (a) fluidez lectora, (b) precisión atención a palabras complejas, (c) uso adecuado de la voz, seguridad y disposición de cada uno de los alumnos y (d) comprensión general lectora.

Mediante la medición de la fluidez lectora, se observó la capacidad de los alumnos para leer con facilidad y sin pausas innecesarias, lo que indicó su desarrollo cognitivo y emocional. La precisión en palabras complejas reflejó la capacidad de cada uno de ellos para enfrentar desafíos lingüísticos, otorgándoles autoconfianza y disposición para adquirir nuevos conocimientos.

Se consideró que el uso adecuado de la voz y seguridad al leer son aspectos importantes en la formación de la identidad de los alumnos, ya que permite que se expresen de manera clara y segura, lo cual fortalece su autoestima (Vygotsky, 1995). De manera simultánea, se registró la cantidad de palabras que el alumno leyó por minuto, lo que permitió medir no solo la rapidez lectora, sino la capacidad de los alumnos de concentración y atención, cualidades necesarias para desarrollar la identidad.

Para complementar este proceso, los alumnos realizaron textos a partir de la lectura de manera grupal; se les proporcionó una hoja de trabajo incluida en el material del SisAT, y se les solicitó escribir sobre lo leído. A través de este instrumento se observó cómo la lectura y la producción de textos influyen directamente en la construcción de la identidad personal de los alumnos.

Esta actividad permitió evaluar la comprensión lectora, legibilidad y propósito comunicativo, elementos cruciales para la formación de la identidad personal, debido a que reflejan la forma en como organizan sus ideas, expresan sus pensamientos de manera coherente y aplican las normas de escritura que vinculan el contexto educativo con el social.

También, se aplicó la prueba de conocimiento (ver Apéndice B) que abarca tres áreas con respectivas unidades de análisis: (a) lectura, (b) matemáticas y (c) formación cívica y ética. En el área de lectura, sus unidades de análisis fueron localizar y extraer información, integrar información y realizar inferencias y analizar la estructura de los textos, habilidades necesarias para que los alumnos comprendan de manera profunda los textos, lo que contribuye a su identidad al conectar el contenido leído, reflexión sobre él y relacionarlo con su comunidad.

La prueba incluyó cuatro modalidades de aplicación de las cuatro posibles: (a) en formato impreso con una hoja de respuestas, (b) como archivo PDF descargable y proyectable, (c) a través de una prueba digital en línea (ExaDig) y (d) utilizando la prueba en línea si la escuela no contaba con acceso a Internet. Su selección dependió de los recursos disponibles en la escuela, por lo que en este proyecto se utilizó la modalidad de formato impreso de la prueba y de la hoja de respuestas.

La prueba se aplicó en tres días; un día por área, con sesiones de 90 minutos y con un receso de 30 minutos a la mitad del tiempo de cada sesión. En su aplicación se contó con el apoyo de la profesora del grupo, quien descargó el Sistema para la Captura y Calificación Digital (SCyCD). Así mismo, de la directora de la escuela, quien proporcionó a la profesora frente a grupo un usuario y contraseña para capturar las respuestas de cada uno de los alumnos y acomodarlos en la tabla de Excel debidamente requisitados, para finalmente compartir esta información con la dirección de la escuela.

En cuanto la dirección obtuvo la base de datos con los resultados e instrumentos diagnósticos de manera digital, estos fueron compartidos con la profesora de manera digital con resultados individuales, el porcentaje de aciertos, gráfica de los aciertos, tabla con todos los reactivos del cuadernillo y argumentación de cada una de las posibles opciones elegidas por los alumnos. Para este proyecto de investigación se utilizaron únicamente los resultados del área de lectura para su posterior análisis.

Para obtener información directa del contexto escolar, se llevó a cabo un registro de observación videograbado (ver Apéndice C) de una clase con el grupo muestra con el propósito de identificar áreas de oportunidad tanto en la práctica docente como en los aprendizajes de los alumnos. Este recurso permitió analizar de forma más detallada las prácticas educativas, las interacciones en el aula y las respuestas de los alumnos durante el desarrollo de las actividades propuestas, así como, su nivel de implicación y las dinámicas que se generaron dentro del grupo.

Otra acción que se realizó fue la aplicación a los alumnos de un cuestionario (ver Apéndice D) para identificar áreas de oportunidad sobre los hábitos lectores

de los alumnos. Éste constó de 25 preguntas abiertas y cerradas y una tabla con 20 preguntas cerradas con respuestas de si o no. Su propósito fue obtener información sobre la práctica de la lectura en casa, la frecuencia en la que la realizaban, los tipos de libros, físicos o digitales. Así mismo, si tenían en su casa libros disponibles, si alguien los motivaba a leer y si tenían un espacio adecuado para realizar la lectura.

El cuestionario se proporcionó a cada uno de los alumnos de manera física, y se les indicó la dinámica para contestarlo en un plazo de 20 minutos. Los alumnos contestaron con lápiz o bolígrafo de tinta negra o azul, aquellos que presentaron dudas para responderlo solicitaron ayuda la profesora investigadora. Se identificó a algunos los alumnos con dificultad para contestar de manera autónoma, por lo que se les brindo guía de manera individual para que contestaran el cuestionario. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos sesiones, ya que en la fecha inicial varios alumnos se ausentaron por participar en una actividad deportiva escolar de jornada completa. Las respuestas obtenidas mediante el cuestionario permitieron recabar información sobre los hábitos de lectura de los alumnos, así como sobre las percepciones, valoraciones e influencias relacionadas con su identidad personal y lectora.

Con base en los hallazgos obtenidos, se diseñó el plan de acción de la propuesta de intervención (ver Apéndice E) con diversas estrategias orientadas a fomentar la lectura como medio para apoyar la construcción de la identidad de los alumnos.

Procedimiento de la fase de intervención

Una vez analizada la información obtenida en la fase diagnóstica, la

profesora investigadora inició la fase de intervención, en la cual se diseñó y aplicó un plan de acción centrado en una estrategia de lectura significativa. El objetivo principal fue fomentar el gusto por la lectura en los alumnos de sexto grado, al tiempo que se promovían procesos de reflexión sobre su identidad personal.

Las actividades diseñadas abordaron aspectos del pasado, presente y futuro de los alumnos, con el fin de fortalecer la construcción de su identidad a través del vínculo entre lectura y mediación docente. Para ello, se consideraron las características individuales del grupo, reconociendo que en esta etapa escolar es fundamental que los alumnos comiencen a establecer metas personales que les permitan proyectarse hacia un futuro planificado.

Plan de acción.

Se elaboró un plan de acción con actividades que consideraron la lectura como una herramienta para que los alumnos reflexionaran sobre su experiencia personal en relación con el tiempo y el espacio. Ramírez Montoya (2010) planteó que existen dos grandes dimensiones para el desenvolvimiento escolar en las clases escolares, “el tiempo y el espacio; ambas cobran valor respecto a los sucesos que ocurren en la vida escolar” (p.204). Desde esta perspectiva, las actividades buscaron propiciar conexiones entre la historia de vida de los alumnos y su entorno, como base para el desarrollo personal y social.

El plan de acción se estructuró en torno a dos tipos principales de actividades:

1. Actividad para trabajar la identidad personal, la reflexión del tiempo y la toma de decisiones. Se desarrolló durante cinco sesiones de 50 minutos, en la que los alumnos realizaron actividades relacionadas con

la identidad, el análisis del tiempo y la toma de decisiones conscientes. El objetivo fue que reconocieran las características que los definen, identificaran sus aspiraciones y establecieran metas personales. La lectura funcionó como una herramienta de autorreflexión y planificación, permitiendo a los estudiantes profundizar en su comprensión de sí mismos.

2. Actividad de la ruleta de la lectura y lectura libre con libros y textos de la biblioteca del aula. Esta actividad fue diseñada con el propósito de fomentar el gusto por la lectura y fortalecer las habilidades lectoras de los alumnos. Consistió en la lectura de historias cortas seleccionadas al azar desde una caja sorpresa, a partir de las cuales los alumnos elaboraban un reporte de lectura basado en tres preguntas obtenidas al girar la ruleta de la lectura. Además, se promovió la lectura libre de libros disponibles en la biblioteca del aula, así como de novelas proporcionadas por la profesora investigadora. Para estas lecturas, los alumnos completaban un reporte de evidencia estructurado con datos específicos, que incluía los siguientes apartados: nombre del alumno, grado y grupo, título y autor del libro, número de páginas, fecha de inicio y de término de la lectura. También se solicitaba identificar al personaje principal, describir sus características y realizar un dibujo relacionado con la historia. El reporte incluía un resumen dividido en tres partes: principio, desarrollo y desenlace, así como un espacio para que el alumno escribiera cuál fue su parte favorita del texto. Finalmente, el reporte concluía con una autoevaluación afectiva mediante el coloreado

de uno a cuatro corazones, como indicador del nivel de agrado hacia la lectura: un corazón significaba que la lectura casi no les había gustado, y cuatro corazones indicaban que les había gustado mucho.

Con las actividades del plan de acción se buscó promover el pensamiento crítico y reflexivo a través del análisis de textos narrativos, enfocados en el campo formativo de lenguaje con una interdisciplinariedad con el campo formativo de lo humano y lo comunitario. Se integraron diversos ejes articuladores, como el pensamiento científico, la interculturalidad crítica, la apropiación cultural a través de la lectura y la escritura, así como las artes y las experiencias estéticas. Estos elementos permitieron crear un espacio de aprendizaje en el que la lectura se convirtió en una vía para comprender la identidad personal y el entorno sociocultural.

El diseño de las actividades partió de la premisa de que formar lectores competentes es uno de los principales retos en la educación básica actual. En un mundo que exige habilidades de comprensión y análisis crítico, la lectura no solo es esencial para el aprendizaje académico, sino también para el desarrollo personal y social del alumnado. Tal como se establece en los programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la lectura es una herramienta indispensable para el aprendizaje académico, la lectura es una herramienta clave para el desarrollo integral del alumno.

Además, se consideró que el fichero didáctico es una herramienta versátil que permite complementar el programa de estudios, facilitar la organización del trabajo y fomentar la autonomía tanto del profesor como del alumno. En este contexto, la estrategia de intervención pedagógica representó una propuesta

innovadora para fomentar el gusto por la lectura mediante actividades significativas y contextualizadas. Se apoyó en el fichero didáctico “Así leo, escribo y me divierto”, que complementa los contenidos del programa oficial y aborda temas relevantes como la identidad y las proyecciones futuras. Su uso favoreció que los estudiantes vincularan los textos leídos con experiencias personales, explorando temas relacionados con su identidad, cultura y comunidad.

Las lecturas seleccionadas fueron significativas para los alumnos y promovieron el desarrollo del pensamiento formal. Ramírez Montoya (2010) refirió que el pensamiento formal de los alumnos inicia en edades de entre 10 y 12 años, que es cuando cursan 5° y 6° grados de educación primaria, cuando

> empiezan a ser capaces de combinar variables, a manejar proporciones, formular hipótesis y buscar elementos que les permitan su verificación. Es decir, se encuentran en los inicios del pensamiento formal; lo que permite que el niño afirme un desarrollo intelectual gracias al diálogo con sus compañeros y con la realidad física y social. Sin embargo, la variedad en el entorno puede dificultar la tarea educativa (pp. 204-205).

Este proceso se llevó a cabo en un momento clave del desarrollo de los alumnos, correspondiente a la adolescencia temprana, etapa caracterizada por una maduración física, psicológica y social que conduce a la construcción de la autonomía. Gaete (2015) señaló que la

> maduración física, psicológica y social que lleva al ser humano a transformarse en un adulto. En este período, en el que ocurren cambios rápidos y de gran magnitud, la persona se hace tanto biológica, como psicológica y socialmente madura y capaz de vivir en forma independiente

(o más bien en camino hacia ello en la actualidad, aunque depende de las circunstancias) (p.437).

Por ello, fortalecer las competencias lectoras, el pensamiento crítico y la autorreflexión resulta fundamental. Para lograrlo, es indispensable que el profesor diseñe una planeación didáctica que considere estas condiciones. De acuerdo con Ramírez Montoya (2010, p.209) “las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta”. La planeación permite organizar de manera coherente y secuencial las actividades, materiales y recursos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Otro aspecto clave fue el papel del profesor como mediador del aprendizaje. Más allá de ser un facilitador, el profesor adopta diversos roles. Como afirmó Ramírez Montoya (2010) en el aula “cada resultado del aprendizaje requiere que los profesores adopten distintos papeles; así, el docente será entrenador, modelo, proveedor, tutor y asesor” (p.207). Por ello, el dominio del tema por parte de la profesora y su capacidad para manejar las dimensiones del tiempo y el espacio resultaron fundamentales para garantizar que las actividades fueran significativas. De este modo, se promovió que los alumnos comprendieran su historia personal y la conectaran con su contexto, proyectando así un futuro con propósito.

Estructura de las sesiones.

El plan de acción se desarrolló en cinco sesiones. Las actividades fueron registradas en una lista de cotejo (ver Apéndice F) y evaluadas con rúbricas (ver Apéndice G) diseñadas específicamente para cada sesión. Su propósito fue explorar y fortalecer la identidad personal y colectiva a través de la lectura como

herramienta de reflexión y expresión. Las sesiones fueron organizadas de la siguiente manera: (a) explorando la identidad personal, (b) indagando a través del tiempo, (c) entrevistas que transforman: aspiraciones y realidades, (d) transportándome al futuro y (e) cápsulas de vida.

Explorando de la identidad personal.

Se implementaron dos dinámicas de manera simultánea con el objetivo de fomentar la lectura voluntaria en los alumnos. La primera consistió en la selección libre de libros disponibles en la biblioteca del aula, a partir de los cuales los alumnos elaboraron un reporte de lectura por cada ejemplar leído. La segunda dinámica se desarrolló con las lecturas incluidas en la denominada "caja secreta", cuyas obras abordaban temas relacionados con la identidad personal. En este caso, se utilizó un formato de reporte distinto que integró el uso de la ruleta de la lectura, herramienta mediante la cual los alumnos seleccionaron tres preguntas para responder sobre el contenido de la lectura. Entre las preguntas disponibles se encontraban: “¿Qué problemas se abordan en la historia?” y “¿Qué fue lo que te gustó más?”. Al finalizar el reporte, se agregaron dos preguntas fijas orientadas a la reflexión personal: “¿Qué aprendí de esta historia?” y “¿En qué parte me sentí identificado o identificada con lo que leí?”.

La profesora investigadora presentó las dinámicas al grupo, proporcionó los materiales necesarios y estableció reglas claras de participación. Se aplicó un sistema de puntos como estrategia motivacional, el cual permitió reconocer el esfuerzo de los alumnos, y se premió a tres alumnos que obtuvieron la mayor cantidad de reportes de lectura.

Posteriormente, se llevó a cabo la lectura del libro "Nuestros Saberes", cuyo

contenido está centrado en el concepto de identidad. Los alumnos observaron un video explicativo que abordaba los elementos constitutivos de este concepto y participaron en una reflexión colectiva sobre su significado y relevancia personal. Como actividad central, los alumnos crearon un mapa conceptual para representar su identidad, para lo que emplearon materiales escolares a su elección. Al finalizar, compartieron los mapas en pequeños grupos, en donde se enfatizó la importancia de comprender la identidad personal para la toma de decisiones futuras.

Indagando a través del tiempo.

Se realizó una lectura grupal del texto "paso a paso hacia el futuro", extraído del libro "Proyectos de Aula", que trató sobre la importancia del estudio y planificación del futuro. Los alumnos reflexionaron acerca de sus metas personales y las compartieron durante una dinámica grupal. Asimismo, redactaron preguntas imaginando conversaciones con su "yo del futuro", basadas en las profesiones u oficios que les gustaría desempeñar.

Como parte del aprendizaje contextualizado, se llevaron a cabo entrevistas con miembros de la comunidad sobre sus ocupaciones. Los alumnos registraron las respuestas obtenidas y las contrastaron con sus reflexiones iniciales. Al final de esta sesión, se estableció un vínculo entre las experiencias adquiridas durante las entrevistas y los temas discutidos en las lecturas, verificando además los avances en los reportes de lectura y desafíos realizados.

Entrevistas que transforman: aspiraciones y realidades.

La sesión comenzó con una revisión de las respuestas recopiladas en las entrevistas realizadas anteriormente, subrayando la diversidad profesional

existente en la comunidad y su relevancia social. Organizados en parejas, los alumnos respondieron preguntas relacionadas con notas periodísticas y participaron en ejercicios creativos acerca de su futuro profesional.

Los alumnos debatieron sobre las similitudes y diferencias entre lo expuesto en las entrevistas y lo presentado en las lecturas, así como su conexión con sus aspiraciones personales. Estas comparaciones fueron documentadas por la profesora investigadora mientras que los alumnos compartieron sus impresiones sobre cómo estas experiencias influían en su percepción del futuro.

Transportándome al futuro.

La sesión dio inicio con una retroalimentación respecto a actividades previas seguida por un intercambio grupal enfocado en sueños y metas. Los alumnos plasmaron estas ideas mediante un dibujo que representaba cómo se visualizaban dentro de 20 años, acompañado por una breve descripción sobre los desafíos vinculados a dichas metas.

Seguido elaboraron un collage que reflejaba su pasado, presente y futuro utilizando recortes y dibujos representativos. Finalmente, se creó un mural colectivo en el aula donde cada alumno incorporó una imagen junto a frases que simbolizaban su identidad.

Cápsula de vida.

Se llevó a cabo una lectura individual sobre el concepto de cápsulas del tiempo; posteriormente, los alumnos analizaron este tema mediante la elaboración colaborativa de carteles. En dichos carteles integraron reflexiones acerca de profesiones futuras e intereses personales. Los equipos presentaron sus trabajos discutiendo además las emociones generadas al contemplar sus aspiraciones.

Los alumnos decidieron conjuntamente dónde almacenar su cápsula del tiempo, incluyendo dibujos y collages previamente realizados.

La profesora concluyó la sesión con el reconocimiento de los logros alcanzados tanto en retos como en reportes de lectura. Se reconoció a los alumnos más sobresalientes, aquellos que obtuvieron la mayor puntuación por la cantidad de reportes de lectura presentados. Se buscó identificar cómo estas actividades favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, elementos esenciales para su vida diaria y formación académica.

Las actividades correspondientes a las cinco sesiones que integraron el plan de acción, elaborado por la profesora investigadora, fueron documentadas mediante el diario de campo (ver Apéndice H) y registros de observación videograbados (ver Apéndice I). Estos instrumentos arrojaron datos que permitieron observar el desarrollo de las actividades diseñadas y analizar la evolución en la participación y el comportamiento de los alumnos a lo largo de las sesiones.

La rubricas facilitaron la interpretación de los niveles de logro en relación con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) planteados, y permitieron identificar en los alumnos avances en los procesos de reflexión y construcción de identidad. En tanto que, los registros de observación videograbados ofrecieron evidencia para valorar los cambios en las prácticas pedagógicas, así como el impacto de las estrategias lectoras en los procesos de reflexión e identidad personal de los alumnos. Todo el material videograbado que se recolectó se utilizó exclusivamente con fines de análisis para la obtención de resultados en el marco de la presente investigación.

Análisis de datos

El análisis de datos es un proceso sistemático llevado a cabo por el investigador, que implica la aplicación de diversas estrategias y procedimientos para interpretar los datos recolectados. En los estudios cualitativos, este proceso suele realizarse a partir de una serie de pasos primordiales que guían la organización y análisis de la información. Entre estos pasos se incluyen: (a) reducir datos, (b) disponer y transformar datos y (c) obtener resultados y verificar conclusiones (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p.75). Este proceso requiere que el investigador prepare los datos recolectados para su análisis, comprensión de profunda e interpretación integra de los significados, como lo planteó Creswell (2009, p.207).

> El análisis de los datos requiere preparar los datos para su análisis, realizando diferentes tipos de análisis moviéndose hacia una comprensión más profunda y compleja de los datos (algunos investigadores cualitativos les gusta pensar como si fueran desprendiendo las diferentes capas de una cebolla) representado los datos, y generando una interpretación más completa de los significados.

El papel del investigador es crucial, debido a que debe reflexionar sobre sus propios sesgos, establecer relaciones de confianza con los sujetos participantes y garantizar el cumplimiento de principios éticos. Locke et al. (como se citó en Creswell, 2009) señalaron que:

> Particularmente en la investigación cualitativa, el rol del investigador es el primer instrumento de recolección de datos y necesita de una identificación personal con valores, supuestos y prejuicios que mantiene al inicio de la

investigación. La contribución del investigador al lugar de la investigación puede ser beneficiosa y positiva más que perjudicial (p.222).

La investigación cualitativa se realiza en un contexto de interacción personal, en donde el rol del investigador es versátil y funge como investigador y participante de acuerdo con su grado de participación, lo mismo sucede con el papel del escenario, el cual se define según el grado en el que proporciona información. La recogida de datos es más efectiva cuando el investigador está relajado, lo que le permite ajustar su trabajo según sea necesario. Esta etapa aporta claridad, pero requiere tiempo y esfuerzo. Comienza el análisis para filtrar información irrelevante, utilizando herramientas como transcripciones y notas de campo. El rigor se asegura mediante la suficiencia de los datos y la triangulación, que valida la información a través de diferentes métodos y fuentes (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, pp.74-76).

A pesar de las diferencias de análisis, los investigadores suelen emplear un procedimiento general de análisis, que cuenta con una estructura jerárquica y lineal que va de abajo hacia arriba, los estadios que la conforman están relacionados y pueden ser flexibles en su desarrollo (Creswell, 2009). Este proceso consta de seis pasos:

1. Organización de los datos: incluye la transcripción de entrevistas, digitalización de notas y documentos, y ordenamiento de la información.
2. Lectura global: permite obtener una visión general del material y reflexionar sobre su significado.

3. Codificación: se analiza el contenido en fragmentos, se agrupan por categorías y se asignan códigos. Esto puede hacerse manualmente o con software especializado.
4. Generación de temas: se identifican patrones clave y se agrupan en categorías temáticas para facilitar la comprensión.
5. Presentación de resultados: los hallazgos se representan mediante narrativas, diagramas o modelos, según el enfoque del estudio.
6. Interpretación: se analiza el sentido de los datos en relación con teorías existentes, lo que permite confirmar, cuestionar o ampliar el conocimiento previo.

El proceso de análisis de datos en esta investigación se llevó a cabo de manera sistemática, con el propósito de identificar patrones, construir significados y responder a los objetivos planteados, que permitió interpretar la información obtenida durante la estrategia de intervención.

En una primera etapa, se procedió a la transcripción completa de los datos recolectados a través de los instrumentos aplicados, tales como registros de observaciones videograbados y rúbricas. Este trabajo se realizó con la finalidad de generar un corpus organizado y legible, sobre el cual pudiera desarrollarse el análisis posterior.

Después, se recurrió al uso del software *Qualrus*, una herramienta especializada para el análisis cualitativo de datos. Los textos transcritos fueron cargados en el software, lo que permitió una exploración más precisa del contenido. A partir de la lectura detenida de los documentos, se seleccionaron segmentos significativos, a los cuales se les asignaron códigos que representaban

ideas, conceptos o temas recurrentes. Esta fase de codificación respondió a criterios tanto inductivos como deductivos: por un lado, se partió de las preguntas de investigación y los objetivos planteados; por otro, se permitió que emergieran categorías directamente desde los datos.

El software *Qualrus* facilitó la organización y el manejo de los códigos, lo cual permitió agruparlos en categorías y subcategorías según su afinidad temática. Este proceso favoreció una comprensión más profunda de la información, al revelar relaciones, similitudes y diferencias entre los distintos elementos codificados. Las categorías finales se establecieron tras un proceso recurrente de revisión, que permitió asegurar su pertinencia en relación con el fenómeno estudiado.

De este modo, el análisis de datos permitió no solo sistematizar la información recabada, sino también establecer una base sólida para la interpretación de los hallazgos y la elaboración de conclusiones significativas para la investigación.

Confiabilidad y anonimato.

Garantizar la identidad de los sujetos participantes es un principio fundamental en toda investigación. En este sentido Walker (2002) señaló que casos ‘‘ocultar la identidad de los sujetos de la investigación informando a los sujetos de la investigación informando de ellos de manera que no se les pueda identificar’’ (p.36).

La protección de los datos recolectados mediante los instrumentos aplicados fue prioritaria, aspecto que coincide con lo expuesto por Santi (2016) quien afirmó que “la información brindada, respetar la privacidad de las personas

involucradas y evitar daños vinculados a la falta de cumplimiento de estas cuestiones éticas" (p.101). Asimismo, refirió que "mantener el anonimato en el contexto de una investigación significa que no va a solicitarse ni registrarse la identidad (o los datos identificatorios) de la persona o grupo que participe de la investigación" (p.192). Estos aspectos fueron considerados fundamentales para proteger la información proporcionada por los sujetos participantes.

Para fines de este estudio y con el objetivo de resguardar la información obtenida, se asignó un código de identificación a los sujetos descritos en la siguiente lista:

- Profesor frente a grupo: F.
- Profesor investigador: I.
- Alumno: A; Alumno 1 con A 1, Alumno 2 con A 2 y así sucesivamente
- Rúbrica: U.
- Registro de observación videograbado: R.
- Diario de campo: D.
- Cuestionario: C.
- Prueba de conocimiento: P.

Así mismo, para las sesiones que fueron videograbadas, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y se aseguró el respeto de los principios éticos.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados derivados de la aplicación de la estrategia de intervención llevada a cabo en esta investigación. El análisis se organizó en las categorías: (a) concepción de la identidad, (b) construcción de la identidad, (c) construcción de la identidad a través de la lectura y (d) mediación docente para propiciar la construcción de la identidad lectora.

Con estas categorías, se analizaron las prácticas lectoras que denotan elementos de la configuración de la identidad de los alumnos. Se destacó la interacción entre los textos, las experiencias de lectura y el desarrollo personal de los participantes. Los resultados obtenidos proporcionan una base para discutir el papel de la lectura como herramienta transformadora en el proceso educativo que incide en la identificación y construcción de la identidad de los alumnos.

Concepción de la identidad

Esta categoría se definió como el conjunto de las ideas, percepciones y significados que los alumnos atribuyen a la identidad. Desde el punto de vista de García Martínez (2008, p.6)

> la identidad se construye desde la edad más joven, a través de la percepción de su cuerpo, por su relación con la madre, luego con otros miembros de la familia. Este proceso, inconcluso, se prosigue a lo largo de la vida, mediante un reajuste y una adaptación de la identidad.

El análisis se enfocó en aspectos relacionados con características de pertenencia, rasgos personales, gustos, proyección a futuro, aspiraciones profesionales, elección vocacional, planes formativos, datos personales, transformación por el entorno, reflexión sobre el cambio y dar sentido de identidad.

A partir de estos elementos, se identificaron dos subcategorías: (a) características personales y (b) pertenencia.

Características personales

Esta subcategoría se centró en analizar la manera en la que los alumnos perciben sus rasgos personales e intereses. Esas características forman la estructuración de la identidad, derivado de la conformación de un proceso de autodescubrimiento nutrido por experiencias cotidianas y relaciones significativas, a partir de ellas. Como señalaron Matías González y Hernández del Cristo, 2018), ello “constituye un proceso de autodescubrimiento y autoexploración crítica de las prácticas educativas” (p.102), a través del cual se incorporan dimensiones éticas de análisis, con lo que se logra que se estimule la inclusión de lo social al desempeño educativo.

El análisis de esta subcategoría permitió identificar que la concepción de identidad en los alumnos se expresó a partir del reconocimiento de características individuales y elementos vinculados a lo cotidiano y cercano. Las características físicas fueron el punto de partida más inmediato. Lo que se observa reflejado en los siguientes ejemplos:

I: Puedes describir características físicas, por ejemplo, de qué color son tus ojos, de qué color es tu cabello, de qué color es tu piel.

A 34: Soy bajito y moreno (R1).

I: ¿Quién me puede decir las 5 palabras que los caracteriza?

A 24: Gracioso, menso, guapo, chistoso, tonto.

I: A ver A 21 dime las 5 características que te identifican.

A 21: Yo me puse alegría, doble cara, chaparro (R5).

En el momento en el que A 34 expreso Soy bajito y moreno (R1) y A 21 dijo Yo me puse alegría, doble cara, chaparro (R5), se evidenció que la apariencia corporal fue lo que los alumnos utilizaron como referencia básica de autoidentificación. Sin embargo, fue necesaria la guía de la profesora investigadora, quien orientó con preguntas o frases como: ¿Quién me puede decir las 5 palabras que los caracteriza? (R1) o A ver A 21 dime las 5 características que te identifican (R5).

Además del reconocimiento físico, los alumnos identificaron rasgos personales asociados a su manera de ser o comportarse. Un ejemplo de ello se observó cuando unos alumnos afirmaron:

A 34: Maestra me ayuda.

I: ¿Qué me puedes decir que te defina a ti?

A 34: Que soy despistado (R1).

I: ¿Qué me puedes decir sobre qué es la identidad?

A 15: Mis datos personales.

A 13: Mi forma de ser.

A 21: Personalidad (R2).

I: A ver A 21 dime las 5 características que te identifican.

A 21: Yo me puse alegría, doble cara, chaparro.

I: A ver, ¿lo que escribió es correcto?

G: Si.

I: No, está mal lo que escribió. Pero, ahora alguien que me diga características pero que los describan de manera positiva o buena cuando hablen de sí mismos (R5).

Se observó una conciencia sobre sus propios hábitos y comportamientos, aunque en este caso, se trató de una característica percibida como negativa. La intervención de la profesora investigadora al invitarle a mencionar algo positivo reflejó la intención de guiar el proceso hacia una autoexploración más afirmativa. Esto puso de manifestó que los alumnos empezaban a internalizar e identificar narrativas sobre sí mismos, posiblemente desde experiencias previas, posiblemente influenciadas por comentarios externo.

Referente a los gustos personales se observó que los alumnos tienen un nivel más subjetivo de la identidad, lo que se observó en las expresiones

I: Van a hacer un mapa conceptual en donde van a poner mi identidad y todos los rasgos que a ustedes los identifican. ¿Qué es lo que pueden poner en su mapa conceptual?

A 34: Que comida nos gusta.

A 21: Nuestro nombre, yo me llamo A 21.

I: El título es mi identidad personal. Y el mapa lo pueden hacer como ustedes quieran, para un lado, lo pueden hacer así de llave y poner cuadritos, lo pueden en lugar de cuadritos un círculo, el chiste es que en cada uno de tu identidad qué te caracteriza. Por ejemplo, yo le pondría, a mí me gusta leer, me gusta ir al cine, soy respetuosa.

También identificaron pasatiempos como parte de su identidad, como en los siguientes ejemplos.

A 2: Me gusta el fútbol.

I: Muy bien, es parte de tu identidad, a mí en lo personal no me gusta (R1).

I: A ver ¿qué hacen los fines de semana?

A 7: Dormir.

A 10: Ir a pasear.

A 4: Ver películas (R5).

I: ¿Cuáles son las respuestas?

A 16: Me gusta el color negro, mi serie favorita se llama *Trolls*, para divertirme yo dibujo y pinto y tengo 3 gatos y cuatro perros.

I: Ahí vas a notar lo que haces en tu tiempo libre.

A 19: Dormir.

I: Bien, a mí también me gusta dormir y ver series (R5).

Esto demostró que sus elecciones individuales de su mundo creativo y afectivo, y que, mediante estas elecciones, les permiten vincularse a través de posibles puntos de conexión con los demás.

Características de pertenencia.

Esta subcategoría se centró en analizar la manera en la que los alumnos percibían su pertenencia en relación con su entorno cercano, como la familia y la comunidad, lo cual ayuda a comprender la pertinencia del desarrollo de las actividades de aprendizaje. La pertinencia se comprende como:

> un conjunto de elementos culturales, sociales y políticos que se forman a lo largo del tiempo como consecuencia de múltiples eventos de carácter históricos, políticos y sociales, y que determinan ciertas disposiciones y modos de comportamiento de un grupo específico de personas (Arellano 2019, p. 38).

Así, resulta relevante analizar cómo los alumnos identifican su propia identidad a partir del sentido de pertenencia a un grupo social o familiar. Un claro

ejemplo de ello se identificó al preguntar sobre los miembros del hogar:

A 16 consultó si debía incluir a todos los familiares o solo a quienes vivían, lo que evidenció una comprensión concreta del entorno cotidiano como parte de su identidad. Por otro lado, se mencionaron situaciones como:

I: ¿Quién es el entrevistado y cuál es el oficio u profesión que quiere tener cuando sea grande?

A 2: A mí me entrevistaron. Quiero ser jugador de fútbol.

I: Bien. Compártenos su entrevista.

A 12: ¿Cómo ha influido tu familia en tu desarrollo profesional?

A 2: Bien, porque mi familia está orgullosa de mí.

A 12: ¿Qué es lo que más te motiva a seguir trabajando?

A 2: Mi familia.

A 12: ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu profesión?

A 2: Echarle ganas para darle todo a mi familia.

A 12: ¿Qué harías para mejorar la vida de las personas con tu trabajo?

A 2: Que le echen ganas para que sean algo en la vida (R3).

I: A ver ¿qué hacen los fines de semana?

A 7: Dormir.

A 10: Ir a pasear.

A 4: Ver películas (R5).

Esto reflejó cómo el contexto familiar y las rutinas fortalecieron la construcción de un vínculo con un grupo social específico y el sentimiento de pertenencia. Ello constituye un elemento que forma parte de la construcción de su identidad.

En conjunto, estos elementos mostraron que los alumnos definieron quiénes eran desde lo cercano, como el cuerpo, la familia, los gustos y las costumbres. Este proceso reveló una identidad en formación, influida por lo vivido y compartido, y reflejó cómo los entornos personales y sociales proporcionaron referentes significativos para comprender quiénes son.

Construcción de la identidad

Comprender cómo los alumnos construyen su identidad implica reconocer procesos internos y externos que intervienen en su desarrollo personal. La categoría aborda cómo los alumnos conciben, reflexionan y transforman su identidad a partir de sus experiencias, interacciones y aprendizajes. Al respecto Marcús (2011) señaló que "las identidades se construyen sobre la base de experiencias previas significativas: se asientan sobre los construidos históricamente considerando las trayectorias sociales e habitus individuales" (p.113). Esta perspectiva permite analizar cómo, desde una edad escolar, los alumnos empiezan a desarrollar una visión de sí mismos en contraste con su evolución, moldeada a través de sus aspiraciones personales en relación con sus aspiraciones y contextos en los que se desenvuelven.

Para su mayor compresión esta categoría está centrada a partir de los vínculos, desafíos y aprendizajes que experimentan en sus contextos sociales, familiares y escolares, se organizó en dos subcategorías: (a) proyección futura y vocacional y (b) transformación e influencia del entorno.

Proyección futura y vocacional.

Esta subcategoría se abordó la manera en que los alumnos se visualizan en el futuro, con especial énfasis en sus aspiraciones profesionales, decisiones

vocacionales y metas académicas, influenciadas por su contexto y formación. De acuerdo con Maalouf (como se citó en Matías González y Hernández del Cristo, 2018, p.101).

> La identidad de un individuo o grupo social existe mientras quienes la ejercen se reconocen como diferentes; esta siempre participa de una dinámica muy ligada a los escenarios donde se desarrolla, incluso puede desaparecer o mutar hacia otras identidades por las influencias de los diversos acontecimientos sociales.

La elección vocacional se presentó como un aspecto que comenzó a cobrar sentido en los alumnos a partir del conocimiento de los oficios o profesiones cercanas o admiradas, ya sea mediante familiares, profesores o figuras públicas. Se observó que, aunque algunos alumnos manifestaron con claridad una meta profesional definida, otros expresaron una idea general sobre lo que deseaban lograr, sin definir o precisar una trayectoria. En ambos casos, se evidenció una construcción inicial de identidad proyectada hacia el futuro, como se muestra a continuación, en donde los alumnos ilustraron la manera en que imaginaron su futuro, expresaron sus metas personales y compartieron sus aspiraciones profesionales desde una edad temprana:

> I: Vas a hacer un escrito en donde pongas ¿qué es lo que quieres ser cuando seas grande dentro de 10 años?, a lo mejor vas a estar estudiando o a lo mejor ya vas a estar trabajando ¿cómo te imaginas?
>
> A 22: Siendo militar (R2).
>
> I: Y tú A 28, ¿cómo te visualizas dentro de 10 años?
>
> A 28: Yo también quiero ser mecánico automotriz.

I: Muy bien, ya tenemos 2 alumnos del salón que quieren estudiar lo mismo.

A 4: Maestra A 12 quiere participar.

I: A ver A 12 ¿qué es lo que quieres estar haciendo dentro de 10 años? o ¿qué vas a estar estudiando?

A 12: Quiero ser doctor.

I: Doctor, ¿por qué quieres ser doctor?

A 12: Porque quiero ayudar a la gente (R2).

I: ¿Quién quiere pasar de manera voluntaria a compartirnos su entrevista?

A 20 y A 31: Nosotras.

I: ¿Quién es la entrevistada?

A 31: Yo.

I: ¿Cuál es su profesión?

A 31: Maestra de preescolar.

I: Adelante con su entrevista.

A 2O: ¿Qué valores te guían en tu profesión y en la vida?

A 31: El respeto y la paciencia hacia los demás y hacia los niños.

A 2O: ¿Cómo aplicas la honestidad en tu trabajo?

A 31: La aplicaría siendo amable y tratando bien a los niños.

A 2O: ¿Sientes que tu trabajo refleja quién eres como persona?

A 31: Sí, porque es lo que siempre he querido ser.

A 2O: ¿Qué harías si tuvieras que tomar una decisión difícil en tu trabajo?

A 31: Haría lo posible por salvar mi trabajo (R3).

A 19: Maestra ya terminé el dibujo, pero ¿ahora que escribo aquí?

I: A ver ¿qué quieres ser?

A 19: Policía

A 28: Mecánico

A 19: Ja ja ja ja ja.

I: ¿De qué te ríes A19?, es un buen trabajo, quién dice que el día de mañana él no va a estar arreglándote tu patrulla

A 19: Sí es cierto (R4).

A partir de las primeras expresiones de los alumnos sobre como imaginaron su futuro, fue posible identificar las motivaciones que dieron sentido a sus aspiraciones, lo que permitió profundizar en temas más concretos, como la elección vocacional y planes formativos. Las actividades y diálogos realizados facilitaron que los alumnos relacionaran lo que deseaban ser con lo que debían hacer para lograrlo, incluyendo estudios necesarios, las habilidades a desarrollar y los valores que implica cada uno de los oficios o profesiones. Este paso de imaginar a planear evidenció un avance en la compresión de sus decisiones influyen de manera directa en la construcción de su propio proyecto de vida. A continuación, se presentan algunos fragmentos de esa evidencia:

I: La vez pasada estuvimos tratando sobre qué quieren ser ustedes en el futuro, ¿Alguien lo puede recordar que quiere ser de grande?

A 25: Chef.

I: ¿Y para ser llamado chef lo hace solo practicando en la cocina o es necesario estudiarlo?

25: Estudiando

I: Así, es hay que estudiar para tener el título de chef. A ver tú ¿qué quieres ser?

A 32: Psicóloga (R3).

I: ¿Quién es el entrevistado y cuál es su profesión u oficio?

A 29: Yo, quiero ser albañil.

I: Muy bien adelante.

A 15: ¿Cómo te llevas con tus compañeros de trabajo?

A 29: Bien.

A 15: ¿Qué opinan tus amigos y familiares sobre tu oficio?

A 29: Qué es un buen trabajo.

A 15: ¿Por qué crees que tu trabajo es importante para la sociedad?

A 29: Para las construcciones.

A 15: ¿Qué consejo le darías a alguien que quiere ser como tú?

A 29: Que lo piense bien (R3).

I: Muy bien la entrevista, ¿de qué trató la entrevista?, ¿me puedes explicar?

A 21: De qué queremos ser de grandes.

A 34: Lo que quiero estudiar cuando crezca.

I: Y están entendiendo la importancia de cómo se relaciona la identidad con la toma de decisiones, y ¿cómo ésta afecta su fu{´{

turo?

G: Si.

I: A ver, ¿la identidad es cambiante o fija?

G: Cambiante.

I: ¿Por qué es cambiante?

A 21: Porque ya no volvemos a ser nosotros mismos (R5).

En conjunto, esta intervención y reflexiones permitió identificar cómo la proyección a futuro se relacionó directamente con la toma de decisiones vocacionales y educativas. Además, evidenció que los alumnos comenzaron a identificar la importancia de planificar su formación, así como el impacto de sus elecciones en la construcción de su identidad personal y social.

Transformación e influencia del entorno.

Esta subcategoría se refiere a los aspectos que los alumnos identifican que experimentan cambios en su identidad a lo largo del tiempo, impulsados por su entorno social, familiar y educativo, y cómo estos factores afectan su autoimagen. En este sentido García Martínez (2008) señaló que:

> Las interacciones entre el niño y sus entornos familiares desempeñan un papel primordial, pero las que se establecen en el período adulto de la persona tienen también un impacto no despreciable sobre la identidad del individuo. La complejidad procede también del hecho de que la naturaleza, la intensidad, el momento y la duración de estas interacciones representan otras tantas variables importantes. Así, la naturaleza de las relaciones favorece o no la identificación, proceso esencial en la formación de la personalidad (p.3).

Los hallazgos obtenidos permitieron identificar que la identidad de los alumnos no se presentó como algo fijo o inmutable, sino como una constitución influenciada por los distintos entornos con los que interactúan: la familia, la escuela y su contexto social más cercano. A lo largo del tiempo, estos espacios ejercieron una influencia significativa que impulsó cambios en la forma en que los alumnos se percibieron a sí mismo. Esto se manifestó a través de su manera de nombrar

quienes eran, cómo se relacionaban y qué elementos consideraron propios de su identidad.

Al comenzar a explorar el concepto de la identidad, varios alumnos lo asociaron con datos personales concretos. Para ellos, aspectos como el nombre, la edad, el lugar de nacimiento o la dirección de su casa fueron elementos claves para definirse. Estos elementos representaron una primera aproximación del reconocimiento de sí mismos como sujetos únicos. Esto se pudo ver reflejado en los siguientes fragmentos:

I: ¿Qué me puedes decir que te defina a ti?

A 34: Que soy despistado.

I: Bueno, pero mencióname algo positivo que te define a ti, por ejemplo ¿eres de Tamaulipas?

A 34: No, soy de Campeche (R1).

I: ¿Qué me puedes decir sobre qué es la identidad?

A 15: Mis datos personales.

A 13: Mi forma de ser.

A 21: Personalidad(R2).

I: Van a escribir los datos que se les pide, dice, tarjeta de la identidad, ¿Qué datos le solicitan ahí que los hacen ustedes?

A 25: Nombre.

A 32: Edad, género, lugar de nacimiento.

A 24: En un hospital.

I: No, ciudad o estado en donde nacieron, por ejemplo, Tamaulipas.

A 19: Maestra ¿qué le vamos a poner en residencia? (R4).

I: La dirección de tu casa o el nombre de la colonia o fraccionamiento en donde vives.

A 19: Maestra no me sé mi dirección.

I: Vive cerca de aquí de la escuela.

A 19: Sí.

I: ¿Alguien le puede ayudar a decirle el nombre de aquí?

G: Loma Alta.

A 19: No, pero yo vivo para allá atrás.

A 28: Acuérdate que tú vives por las brisas.

I: Ves tu compañero ya te recordó en donde vives, anota “las brisas”.

A 25: Yo tampoco sé cómo se llama donde vivo.

I: ¿Vives cerca de la escuela?

A 25: Sí.

I: Entonces anota Loma Alta (R4).

Lo ejemplos antes mencionados, demostraron que los alumnos, al ser invitados a pensar sobre su identidad, iniciaron de lo tangible y lo conocido, como eran los datos oficiales que los representan. Sin embargo, también se observó los limites en el conocimiento de su propia información, lo que demostró el conocimiento de su propia información y reveló aspectos importantes sobre su relación con su entorno inmediato y su nivel de autoconocimiento.

La identidad de los alumnos no solo se inició a reconstruir a partir de lo que dijeron de sí mismos, como cuando A 29 negó que la identidad no era cambiante, sino más bien fija, debido a que la asociaron únicamente con características físicas como el color de su piel. Sin embargo, a partir del dialogo y reflexión en colectivo,

reconocieron que la identidad se construye y transforma constantemente a partir de experiencias, relaciones y aprendizajes, como por ejemplo estar en nuevo entorno, como es interactuar con compañeros nuevos, con horario diferente, nuevas reglas y distintos profesores, todo esto generaría modificaría su forma de ser y relacionarse, sino también desde las transformaciones que vivieron en sus contextos particular. Un claro ejemplo fue cuando se abordó el tema de la constancia que los alumnos solicitaron para inscribirse a la escuela secundaria. Esto despertó inquietudes y reflexiones sobre cambios próximos a experimentar, como se puede identificar a continuación:

> I: Estoy escuchando ahorita que todos ustedes andan pidiendo una constancia, ¿por qué? ¿para qué están ocupando esa constancia de dirección?
>
> A 29: Porque vamos a inscribirnos a la secundaria.
>
> I: Porque van a inscribirse a la secundaria. ¿Todos van a ir a la misma secundaria?
>
> G: No.
>
> I: ¿Y creen que a ustedes los afecte o transforme su identidad?
>
> G: No.
>
> I: Seguro. El convivir con nuevas personas, con nuevos maestros, estar en un entorno nuevo, donde los horarios son diferentes, ya no van a verse los mismos compañeros de siempre. ¿Ustedes creen que va a cambiar su identidad?
>
> G: Sí
>
> I: ¿Ustedes creen que va a cambiar su identidad?

G: Sí (R2).

Durante este dialogo se evidenció cómo el entorno funcionó como agente de transformación, aunque en un principio los alumnos no lo reconocieron, pero después de la intervención de la profesora investigadora, llegaron a la conclusión de que las experiencias nuevas sí influyen en la manera en la que ellos se perciben así mismos, su conducta y relación con sus contextos familiares y escolares.

Finalmente, al profundizar en las conversaciones, los alumnos comenzaron a desarrollar una mayor conciencia sobre la naturaleza cambiante de la identidad. Algunos de ellos reconocieron que, aunque ciertos rasgos físicos no pueden modificarse, la identidad personal se transforma a través del tiempo, debido a la vivencia de distintas experiencias e interacción con otras personas. Esta reflexión le permitió a los alumnos que comprendieran que ya no eran los mismos que tiempo antes y que el cambio era parte fundamental el quiénes eran, así como se observó en lo siguiente:

I: ¿Y la identidad es permanente o puede cambiar?

G1: Es permanente.

G2: Puede cambiar.

I: ¿Por qué dices que es permanente?, ¿Quién fue el que me dijo que era permanente?

A 29: Yo.

I: ¿Por qué dices que es permanente?

A 29: Porque no te puedo quitar la carne de la piel y el color de tu piel.

I: Pero sabes, si estamos diciendo que la identidad no se define solo por los rasgos físicos, sino por un conjunto de elementos físicos, mentales y la

interacción con su entorno, que en conjunto nos hacen ser nosotros, por ejemplo, tu forma de ser, valores, costumbres y que, si tú te pones en otro entorno y empiezas a tomar los valores, las costumbres y tradiciones de otro lugar, ¿cambia o no cambias tú identidad?

G: Si (R2).

I: Bueno, después de escuchar lo que dijeron sus compañeros que escribieron en el cartel que me pueden decir.

A 21: Que se caracterizan con lo que escribieron.

A 25: Que varios tienen les gusta la misma música.

I: Muy bien, hay varios de ustedes que les gusta la misma música, es decir, los mismos cantantes.

A 16: Que no todos somos iguales.

I: Muy bien que no todos son iguales, que todos tenemos diferentes gustos (R5).

En este nivel de análisis, no solo se señaló lo que los alumnos identificaban que los caracterizaba, sino que fueron capaces de reconocer sus diferencias, gustos personales y formas de vincularse con los demás. Esta comprensión les permitió asumir que la identidad se forma y transforma en el contacto con otros y esto se lleva a cabo a través de sus elecciones afinidades y experiencias.

En síntesis, la categoría construcción de la identidad permitió comprender que los alumnos construyen su identidad a partir de múltiples dimensiones que se entrelazan: (a) los datos personales y rasgos individuales, (b) el sentido de pertenencia a su entorno, (c) las aspiraciones a futuro y (d) los cambios que experimentan en interacción con los otros.

Así, a través del análisis de sus características personales y pertenencia, su proyección futura y vocacional y la transformación e influencia del entorno, los alumnos identificaron su identidad como el resultado de sus rasgos personales, sus relaciones familiares y sociales, sus metas a futuro y los cambios que experimentaron a lo largo del tiempo. Reconocieron que su identidad no se mantiene fija, sino que se vio afectada por las experiencias cotidianas, las influencias del entorno y los modelos cercanos, lo que les permitió pensarse desde el presente, proyectarse hacia el futuro y entender las transformaciones que los definen como sujetos en relación con los otros. Estos hallazgos evidenciaron que los alumnos están en una etapa de formación identitaria, donde el presente, el pasado y el futuro se conectan en una construcción continua de sí mismo.

Construcción de la identidad a través de la lectura

Esta categoría surge como un elemento central para comprender como los alumnos mediante la lectura reflexionan sobre sí mismos, los entornos en los que se desenvuelven y su futuro. Esta categoría parte del supuesto de que la identidad es una construcción dinámica, mediada por experiencias cotidianas, relaciones interpersonales y narrativas que los alumnos incorporan a su historia personal. En este sentido, Galindo Oceguera (2021) sostuvo que

> la identidad lectora no es un producto unidimensional, sino que es una construcción que reúne elementos sociales y personales que se relacionan estrechamente con las prácticas lectoras de los sujetos, pues involucran el agrado o desagrado por ciertos textos, las ideas con respecto a ellos y el grado de aceptación que pudieran tener en los círculos sociales en los que dichos textos son abordados (p.4).

De esta forma la lectura trasciende su función instrumental y se configura como un proceso por el cual los alumnos reflexionen sobre sí mismos, los entornos en los que se desenvuelven y su futuro. Los resultados se organizaron en tres subcategorías: (a) la influencia del entorno en la identidad lectora, (b) el papel de la lectura en la toma de decisiones responsables y (c) la lectura como guía para la construcción de la identidad.

La influencia del entorno en la identidad lectora

Esta subcategoría se centró en comprender cómo el entorno familiar, escolar y comunitario influye en las prácticas lectoras de los alumnos en la forma en como construyen su identidad a través de la lectura. Desde esta perspectiva, Torres Raventó et at. (2023) señalaron que: “Las influencias internas y externas (sociales, económicas, culturales) pueden actuar de tres maneras sobre la identidad: desarrollándola o consolidándola, conservándola, debilitándola o haciéndola desaparecer” (p. 92). Con base en ello, el trabajo en el aula pretendió que los alumnos reconocieran la relevancia de su entorno cercano y que asumieran la lectura como una herramienta que les permite comprender su realidad y sus aspiraciones. Asimismo, se promovió la reflexión de los modelos familiares y sociales que los rodean, de manera que identificaran su incorporación a sus proyectos futuros personales, sociales y educativos.

En un primer momento la profesora investigadora propicio espacios de reflexión mediante la lectura del texto; que reconocieran el valor del estudio para lograr identificar áreas del conocimiento de su interés y aspiraciones en función del lugar donde vivía. Un ejemplo de ello es lo siguiente:

I: Entonces, después de estas cinco sesiones que vamos a hacer en conjunto, donde vamos a tratar el tema de la identidad y la importancia que tiene para ustedes y fomentando la lectura, en la quinta sesión y ultima voy a hacer el conteo de los reportes de lectura y sumar los puntos de los alumnos que hayan realizado más reportes y les voy a decir quiénes van a ser los tres alumnos que leyeron más y se van a llevar los premios. Esa es la forma en cómo van a conseguir esos premios.

A 29: Maestra y ¿cuántos puntos debemos conseguir para ganar los premios?

I: ¿Cuáles puntos?

A 34: Para conseguir los premios de allá.

I: No, aquí es quien logre más es quien se gana el premio, no hay que alcanzar una puntuación. También les traigo unas novelas. Estas son mías. Estas novelas se las voy a prestar, quien quiera leerlas las voy a dejar aquí en el librero. Quien se las quiera llevar a sus casas o quiera leer aquí en sus tiempos libres, pueden este tomarlas para empezar a realizar la lectura. Como son libros más grandes, estos quien termine de leer un libro completo, les voy a dar cinco veces el valor de los libros de allá. Es decir, que, si los libros de allá valen dos puntos, ¿cuántos puntos van a valer estos libros?

G: 10 puntos

I: Entonces, cada libro de este tiene un valor de 10 puntos. Y quien guste llevarse el libro puede llevarlo para hacer la lectura en la casa. Se los voy a dejar ahí. Nada más si les voy a pedir que los cuiden, no los maltraten.

A 29: Maestra ¿y si se rompe qué pasa?

I: No hay que romperlos, hay que tener cuidado con los libros. Yo lo voy a dejar ahí. Y lo pueden leer en el momento en el que ustedes quieran (R1).

A partir de este trabajo inicial, se propuso una actividad que involucró a los alumnos en la lectura y el análisis de entrevistas a personas cercanas, con la finalidad de comprender de qué manera los modelos familiares influían en su identidad profesional. Esta práctica permitió que los alumnos se apropiaran del valor que la lectura tiene para comprender su propia historia y sus aspiraciones a partir de las experiencias de quienes los rodean. Unos resultados fueron:

I: ¿Quién nos quiere leer las preguntas que realizaron a una persona que trabaja en su casa? y ¿cuáles fueron sus respuestas?, a ver A 25 ¿a quién entrevistaste?

A 25: A mi papá.

I: ¿Cuáles fueron sus respuestas?

A 25: ¿Cuál es su profesión o su oficio? Mecánico, ¿Desde cuándo ejerce su profesión u oficio? 12 años, ¿Cómo aprendió o cómo se capacitó para desempeñar su actividad laboral? Me enseñaron y viendo, ¿Su trabajo cumple con sus aspiraciones personales?, ¿por qué? Sí, porque es mi profesión.

I: ¿A quién entrevistaste? A 1.

A 1: A mi mamá.

I: Compártenos tus respuestas.

A1: ¿Cuál es su profesión o su oficio? Enfermera, ¿Desde cuándo ejerce su profesión u oficio? Desde hace 8 años, ¿Cómo aprendió o cómo se

capacitó para desempeñar su actividad laboral? Tuvo que estudiar la licenciatura, ¿Su trabajo cumple con sus aspiraciones personales?, ¿Por qué? Sí, puede ayudar a los enfermos, ¿Qué expectativas tiene acerca del desarrollo de su carrera profesional u oficio dentro de cinco años? Estudiar para tener una especialidad (R3).

En un segundo momento del trabajo en el aula, la profesora investigadora facilitó que la lectura de los testimonios familiares sirviera como un recurso para que los alumnos comprendieran que su identidad y sus intereses se encontraban mediados por el entorno cercano. Con ello se buscó que reconocieran la importancia que tienen los modelos familiares en la construcción de su identidad profesional y que, a partir de la lectura de estas experiencias, lograran comprender que sus aspiraciones estaban en parte determinadas por los ejemplos que tenían a su alcance.

Posteriormente, planteó una reflexión colectiva para que los alumnos reconocieran, a partir de las producciones escritas en grupo, que sus gustos y aspiraciones compartían algunos rasgos comunes con los de sus compañeros y, al mismo tiempo, que cada uno contaba con particularidades que lo hacían único. Esta reflexión, mediada por la lectura del cartel que elaboraron en clase, les permitió comprender que el entorno social y cultural es una influencia clave, pero que también la diferencia es parte esencial del proceso de construcción de su identidad. Unas respuestas de los alumnos fueron:

I: Bueno, después de escuchar lo que dijeron sus compañeros ¿qué escribieron en el cartel?, ¿qué me pueden decir?

A 21: Que se caracterizan con lo que escribieron.

A 25: Que varios les gusta la misma música.

I: Muy bien, hay varios de ustedes que les gusta la misma música, es decir, los mismos cantantes.

A 16: Que no todos somos iguales.

I: Muy bien que no todos son iguales, que todos tenemos diferentes gustos. Bueno, todas esas características forman parte de su persona y de su identidad, hay que recordar que a pesar de compartir ciertos gustos o tenemos preferencia a realizar ciertas actividades como comida, música, pasatiempos, todos somos diferentes y únicos, porque tenemos rasgos particulares que nos diferencian uno de otro (R5).

Así, el trabajo desarrollado permitió comprender que las experiencias lectoras que se promovieron en el aula fueron fundamentales para que los alumnos reflexionaran sobre su propia identidad, su entorno y su comunidad. Por medio de las lecturas compartidas, los alumnos lograron identificar qué modelos familiares y qué prácticas lectoras influyeron en su desarrollo personal y educativo. Como se puede ver en el siguiente ejemplo:

I: Bueno, muy interesante estas dos entrevistas porque hay una diferencia muy grande. ¿Me pueden decir cuál es la diferencia?

A 32: Tienen diferentes trabajos.

I: Bien, pero ¿cuál es la diferencia o qué es lo que distingue a los trabajos que tienen las 2 personas que entrevistaron los compañeros?, por qué hay muchos trabajos a los cuales nos podemos dedicar, pero ¿cómo dijo acá el compañero que su papá aprendió a hacer su trabajo?

A 32: Viendo

I: ¿Y la mamá de ella?

A 1: Estudió

I: Así es, se preparó para ella poder ejercer su profesión. Entonces, debemos entender que hay oficios y profesiones, y el nombre que se le da al trabajo que ejercemos, o que ejercen sus papás y mamás depende uno de la manera en cómo los aprenda. En el caso de algunas personas lo aprenden de manera empírica, es decir, viendo, observando, preguntando y practicando y a estos trabajos que se aprenden de esta forma se les llama oficio, tal es el caso del papá del compañero que es mecánico. Y en el caso de la mamá de la compañera que es enfermera, para ella realizar su trabajo tuvo que estudiar una carrera y conseguir un título que le respalde que ella tiene las habilidades y competencias para llevar a cabo su trabajo, a este tipo de trabajos que se requieren estudio se les llaman profesión (R3).

Esa reflexión les ayudó a comprender que la construcción de su identidad es un proceso continuo, en el que el entorno, la comunidad y la familia son referencias clave que los acompañan a lo largo de su trayectoria formativa.

El papel de la lectura en la toma de decisiones responsables

En subcategoría se exploró la manera en la que la lectura favoreció a los alumnos la capacidad de reflexionar, cuestionar y tomar decisiones conscientes sobre su vida, su educación y su proyecto de vida.

Es necesario hacer una lectura esmerada, activa, reflexiva y metódica: por eso el hábito de lectura desarrolla habilidades que permite que los lectores valoren lo que leen. La lectura lleva a recapacitar y cuestionar lo que vemos y entendemos, a comprobar nuestras opiniones con las de otros, de ahí,

> que la lectura se convierta en hábito diario y no, en lección pasajera (Domínguez Domínguez et at., 2015, p.95).

Se identificó que los alumnos reconocieron que la lectura actúa como un recurso clave para explorar sus intereses, visualizar posibles trayectorias académicas y profesionales, y comprender la importancia de tomar decisiones con responsabilidad para lograr sus aspiraciones. En ello ayudó que la intervención estuvo dirigida a que participaran activamente en la lectura de textos que promovieran la reflexión y les ayudaran a comprender que las decisiones que toman hoy tienen repercusiones directas en su proyecto de vida.

En este proceso, se promovieron espacios de diálogo y reflexión que, a partir de la lectura compartida, contribuyeron a que los alumnos vincularan el contenido leído con su propio proyecto de vida. Asimismo, la lectura se convirtió en una herramienta para que reconocieran cuáles pasos deberían seguir, para asumir la responsabilidad que conlleva tomar decisiones bien fundamentadas. También, para que reflexionaran sobre su papel en la construcción de su futuro personal y profesional.

A continuación, se presentan algunos ejemplos que ilustran el trabajo realizado en el aula, donde la lectura actuó como un catalizador para que los alumnos reflexionaran sobre sus aspiraciones y decisiones:

> I: Bueno, ahora vamos a leer, ya que reflexionamos poquito sobre la identidad, vamos a empezar sobre la página 346 de su libro de proyectos en aula. Para realizar la actividad el día de hoy, ¿quién me ayuda a leer?
>
> A 7: Yo R2I: Lee el título y el párrafo de introducción.

A 7: Paso a paso hacia el futuro, en este proyecto de aprendizaje servicio, reconocerás la importancia del estudio después de terminar la primaria y te informará sobre la oferta educativa de tu comunidad, al realizar un taller de experiencias educativas para emplear tu formación académica.

I: Esto es lo que estábamos hablando hace rato, qué es lo que quiere ser cuando seas grande, es importante saber qué es lo que quieren, pero también observar nuestro entorno en donde podemos descubrir qué hay cosas que nos llaman la atención (R2).

Posteriormente, la lectura y reflexión sobre una historia que narraba la experiencia educativa de una niña generó una discusión entre los alumnos. Esta discusión permitió a los alumnos asumir que las decisiones que tomen ahora afectarán su futuro y que la responsabilidad es parte del aprendizaje que les brinda la lectura:

I: Muy bien vamos a hacer una reflexión rápida sobre lo que leímos, ¿de qué se trató la lectura?

G: De cómo una niña se sintió cuando sacó un 9.

I: Muy bien, trató de cómo una niña se sintió cuando sacó por primera vez 9, que no era muy común ¿verdad? y no le interesaban mucho el sacar calificaciones altas, pero ¿cómo le hizo sentir?

G: Feliz.

I: Y ¿qué más me pueden contar de lo que sucedió en la lectura?

A 33: De lo que ella dijo que quería estudiar en 10 años.

I: Bien, y ¿qué es lo que quería estudiar?

A 4: Quería poner puertas y pintar escenografías en las obras de teatro (R2).

En este tipo de ejercicios, la lectura funcionó como un recurso que ayudó a que los alumnos visualizaran un futuro posible y asumieran que su desempeño escolar es una parte esencial del camino hacia sus metas. La profesora investigadora reforzó que, para que dichas aspiraciones sean alcanzables, es necesario actuar con responsabilidad desde ahora y comprender que la educación es una inversión en su proyecto personal.

En esos diálogos se enfatizó la importancia de planificar qué pasos debían dar para materializar sus sueños, y la importancia de reflexionar sobre las decisiones responsables que implicaba cada opción profesional. Como se puede ver en la siguiente interacción:

I: A ver A 12 ¿qué es lo que quieres estar haciendo dentro de 10 años? o ¿qué vas a estar estudiando?

A 12: Quiero ser doctor.

I: Doctor, ¿por qué quieres ser doctor?

A 12: Porque quiero ayudar a la gente

I: A 20 quieres participar ¿cómo te ves dentro de 10 años?

A 20: Quiero estudiar enfermería.

I: Muy bien, y no le tienes miedo a la sangre o no te daría miedo canalizar.

A 20: No.

I: ¿No eres asquerosa?

A 20: No.

I: Bien, tienen que pensar todo eso si es realmente lo que quieren porque es lo que van a hacer cuando terminen sus estudios por eso la importancia de esta reflexión (R2).

En síntesis, al analizar el desarrollo de estas actividades le permitió comprender que la lectura es un medio para que asuman una postura reflexiva y responsable ante su futuro personal y educativo. Los ejemplos presentados muestran que, a través de la reflexión que surge al leer y dialogar sobre esas lecturas, los alumnos lograron comprender que sus decisiones actuales tienen repercusión en su proyecto de vida, y que es a partir de ellas que pueden planificar su futuro de manera consciente y responsable.

La lectura como guía para la construcción de la identidad.

En esta subcategoría se analizó cómo los alumnos utilizaron la lectura para explorar quiénes son, qué quieren ser y cómo se reconocen a partir de los personajes, narrativas o actividades lectoras. Aliagas et al. (2009) refirieron que “Las identidades lectoras surgen de la interacción social y son el resultado de la historia personal de cada individuo y de la interacción con personas, instituciones y prácticas” (p. 99).

Desde una perspectiva educativa, se reconoció que las experiencias lectoras facilitaron procesos de autoconocimiento y reflexión personal, ya que, al leer y dialogar sobre textos que hablaban de la identidad, los alumnos lograron identificar sus características, gustos, valores y aspiraciones. Asimismo, comprendieron que su historia personal, sus vínculos afectivos y sus decisiones a futuro forman parte fundamental del proceso de construcción de la identidad.

En un primer momento, se promovió una reflexión guiada que partió del visionado de un video y la lectura de un texto sobre la identidad. Esta acción facilitó que los alumnos reconocieran los diversos aspectos que conformaban su identidad personal y social, como sus gustos, valores y creencias, y que plasmaran esa reflexión en un mapa conceptual que sintetizara su propia visión del tema.

El ver el video y realizar una reflexión guiada les permitió comprender que su identidad es una construcción personal que incluye su historia y sus gustos.

> I: Bueno, ya vimos el video donde nos explica más claramente qué es la identidad. Ahora, ¿quién me puede ayudar a leer lo que dice su libro de nuestro saber de la identidad?
>
> A 32: La identidad se refiere a los rasgos y características únicas que definen a una persona o grupo, tanto en términos personales como sociales. Es la imagen que un individuo tiene de sí mismo la cual está formada por sus valores, creencias, intereses, cultura, género, orientación sexual, entre otros aspectos. La identidad personal es la percepción que uno tiene de sí mismo, mientras que la identidad social se refiere al sentimiento de pertenencia y conexión con un grupo comunidad.
>
> I: Bueno, ahora sí una vez que ya vimos el video, platicamos previamente de que era la identidad y leímos el texto que viene en su libro, vamos a hacer en una hoja del cuaderno, pero esa hojita la van a tener que arrancar. Van a hacer un mapa conceptual, pero háganlo en una hoja donde no esté ocupada por otro escrito y que se pueda arrancar, porque me la van a entregar a mí. Van a hacer un mapa conceptual en donde van a poner mi identidad y todos los rasgos que a ustedes los identifican. ¿Qué es lo que

pueden poner en su mapa conceptual?

A 34: Que comida nos gusta.

A 21: Nuestro nombre, yo me llamo (R1).

A partir de este trabajo inicial antes mencionado, la profesora investigadora propuso una actividad que implicó reflexionar sobre el futuro mediante la lectura, que sirvió como punto de partida para que los alumnos visualizaran sobre su proyecto personal y se pensaran a sí mismos en el tiempo futuro. Esta tarea fomentó la exploración personal y les ayudó a comprender que la lectura y la narrativa personal pueden guiar la construcción de la propia identidad:

I: Ahora sí vamos a comentar lo que escribieron, sentados y presten atención de lo que dicen sus compañeros. ¿Cómo es que te ves dentro de 10 años A 29?

A 29: No sé.

I: ¿Piensas a seguir estudiando?

A 29: No sé.

I: ¿Vas a ir a la secundaria?

A 29: Sí.

I: ¿Y después de la secundaria pienso seguir estudiando?

A 29: No.

I: Está bien, es válido, hay personas que ya no continúan con sus estudios y empiezan a trabajar. ¿Qué es lo que quieres ser dentro de 10 años A 4?

A 4: Abogada.

I: ¿Por qué abogada?

A 4: Porque quiero ayudar a la gente y defenderlos.

I: Muy bien (R2).

Una actividad en la que los alumnos compartieron un cartel en donde plasmaron sus gustos y preferencias, el cual tuvo el propósito de que reconocieran la riqueza que existe en la diversidad y que comprendieran que las prácticas lectoras que realizaron, les sirvió para comprenderse mejor como individuos. Al reflexionar y compartir sobre lo que plasmaron en su cartel, los alumnos identificaron rasgos comunes y particulares que forman parte de su identidad y reafirmaron que cada persona es única:

> En esta última sesión se retomó la actividad del collage, pero se modificó la dinámica: en lugar de pedir que los alumnos pasaran al frente, se pasó una cartulina por las filas para que cada uno pudiera agregar su aporte desde su lugar. Este pequeño ajuste resultó muy efectivo: la participación fue mucho mayor y el ambiente fue más relajado y colaborativo. Posteriormente, se realizó la actividad de la 'cápsula del tiempo', donde los estudiantes escribieron una carta a su 'yo del futuro'. Esta actividad generó momentos de silencio profundo y reflexión. Algunos alumnos compartieron fragmentos de sus cartas, y varios expresaron emociones ligadas a la esperanza, el deseo de superación y el amor por sus familias. Para cerrar, se reconoció a los lectores más constantes con un pequeño premio, lo que fue recibido con alegría por todos. El aula se llenó de una sensación de logro y satisfacción colectiva (D5).

Así, a través de las experiencias lectoras y las reflexiones promovidas en el aula, los alumnos comprendieron que la identidad es una construcción personal y continua, nutrida por el autoconocimiento, la historia personal y la proyección del

futuro. La lectura funcionó como una herramienta formativa que les permitió reconocer los componentes individuales y sociales que integran su identidad, lo que fomentó en ellos una comprensión más profunda de sí mismos y del valor de la diversidad en su entorno.

En conclusión, la lectura permitió que los alumnos reflexionaran sobre su identidad a partir de sus modelos familiares, su entorno y la comunidad en la que viven. A través de diversas prácticas lectoras y narrativas, los alumnos exploraron quiénes son, qué quieren ser y cómo proyectan su futuro. Este proceso favoreció el autoconocimiento, la exploración personal y la toma de decisiones con mayor responsabilidad, reconociendo que su proyecto de vida se construye con base en la reflexión y en los vínculos que los rodean.

Mediación docente para propiciar la construcción de la identidad lectora

Esta categoría alude a la labor de la profesora investigadora en la promoción del gusto por la lectura, el autoconocimiento y el reconocimiento del alumnado como lectores, a través de estrategias motivadoras y la generación de espacios libres y reflexivos para favorecer la construcción de la identidad personal y lectora.

> Un profesor considerará, dentro de su función mediadora, su trayectoria como lector y los tipos de cánones en la selección de las lecturas para la clase; dichas lecturas podrán estar sugeridas desde la institución escolar o desde el programa de estudio, pero lo importante es que considere los criterios de selección y, así, pueda diversificar la experiencia lectora de sus estudiantes (Barra et al., 2022, p.5).

Bajo esa premisa, se implementaron estrategias motivadoras y se crearon espacios pedagógicos libres, reflexivos y accesibles que facilitaran experiencias significativas. Estas acciones buscaron generar condiciones para que los alumnos vincularan la lectura con su mundo interno, su historia personal y su proyección futura. Desde un enfoque pedagógico centrado en el sujeto, la mediación docente desempeñó un papel clave en la construcción de la identidad lectora, entendida como un proceso dinámico de apropiación, reconocimiento y sentido. El análisis se organizó en tres subcategorías: (a) mediación docente para el fomento del gusto lector, (b) mediación docente para vincular la lectura y la identidad, y (c) mediación docente para la construcción de la identidad lectora.

Mediación docente para el fomento del gusto lector

Esta subcategoría se refirió a las estrategias utilizadas por la profesora investigadora para despertar el interés por la lectura mediante actividades atractivas, materiales accesibles y espacios de lectura libre, con el fin de generar experiencias positivas que motivaran a los alumnos a leer por placer. Aldaz Izquierdo et al. (2023) señalaron que

> La magia de la mediación lectora radica en su capacidad para transformar la lectura de una tarea escolar en una experiencia profundamente personal y significativa. Al experimentar una conexión íntima con los personajes y las tramas, los estudiantes encuentran consuelo, inspiración y perspectivas nuevas. Este amor por la lectura se convierte en un motor para el aprendizaje continuo, incitando a los estudiantes a explorar géneros variados, autores y culturas, lo que a su vez amplía sus horizontes y les dota de una comprensión enriquecedora del mundo (p.5614).

En concordancia con esta visión, la profesora desarrolló intervenciones didácticas centradas en la motivación intrínseca, con las que promovió un ambiente de libertad y disfrute lector. Estas acciones permitieron que los alumnos se acercaran a los libros desde el deseo y la curiosidad, y no desde la obligación, lo que ayudó a que fortalecieran su gusto por la lectura al mismo tiempo que abonó a su identidad como lectores.

Un ejemplo significativo fue el uso del lectómetro, instrumento visual que permitió a los alumnos llevar un registro de sus lecturas. Esta práctica no sólo promovió la constancia lectora, sino que fortaleció el sentido de autonomía y responsabilidad personal en los alumnos. Al colorear un libro por cada lectura realizada, los alumnos pudieron visualizar su avance y tomar conciencia de su recorrido lector con lo que establecieron una conexión afectiva con el acto de leer:

> I: Ustedes van a tomar las lecturas, nadie los va a obligar, es aquí por decisión propia. Quien quiera participar puede participar y quien no, no. Ahora, cada que vayan leyendo, no sé si vieron que estaba trabajando sobre este, está también el lectómetro. En esta parte de aquí van a colocar el nombre de cada uno de ustedes y pueden hacer un dibujo de su persona en este cuadrito chiquito. Y por cada libro que vayan leyendo van a ir coloreando un libro.
>
> Esto sirve también para darnos cuenta, sin que yo haya visto los reportes de lectura, una idea de cuántos libros va leyendo cada quién y también saber qué alumnos y cuántos están participando con los reportes. Entonces, cada que lean un libro vienen y lo colorean aquí, en donde anoten su nombre y hayan hecho su dibujo. Es un registro donde ustedes mismos

van a ir tomando nota de cuántos libros están leyendo (R1).

Asimismo, se analizaron las dinámicas lúdicas utilizadas por la profesora, tales como la ruleta de la lectura y el préstamo voluntario de libros. Estas estrategias promovieron la participación activa del alumnado y reforzaron el vínculo entre lectura, curiosidad y disfrute, sin recurrir a la imposición:

> I: Entonces, quien guste participa de manera voluntaria en esta actividad que durará el tiempo que nos lleve realizar las 5 sesiones de este proyecto, estos libros tienen un valor, cada uno vale dos puntos. Ahora, en esta caja de acá, vienen unas lecturas, estas lecturas solo se podrá tomar una diaria por alumno. Es decir, van a sacar el papelito, lo leen y van a hacer su reporte en estas hojas de acá. Estas son diferentes. Con estas lecturas cortas, la dinámica que se va a usar es con la ruleta de la lectura. Entonces, ¿qué van a hacer?
>
> Sacan una lectura al azar de la caja, la leen, después agarran su hoja de estas, en donde hay tres recuadros en donde se seleccionarán tres preguntas distintas de manera aleatoria al girar la ruleta y las van a colocar en cada uno de los recuadros y por supuesto que las van a contestar. Y ya al final viene un cuarto recuadro con la siguiente cuestión. ¿Qué temas o problemas se abordaron en la historia y cómo se resolvieron?, ustedes me van a explicar qué es lo que venía en la historia que leyeron de la caja. También es opcional. Estos son tres puntos, nada más una diaria.
>
> Después de leerla, la vuelven a colocar aquí para que otro compañero, si quiere hacer la actividad, este la haga. Quien saque una lectura repetida, pues lo vuelve a doblar y saca otra hasta que, si es que quieren a completar

la sinopsis de la semana, que serían 15 puntos extra. Aquí también voy a dejar el registro de préstamos de libros, para que se anoten quienes se lleven algún libro o novela a su casa, y tener un control de quien se los está llevando. Pero necesitan leer los libros para ir acumulando más puntuación y poder obtener un premio, ¿Alguna duda sobre las dinámicas?

G: No (R1).

Las intervenciones generaron un entorno motivador y libre de presión evaluativa, lo que favoreció que los alumnos se acercaran a la lectura con entusiasmo y desde el interés personal. Estas condiciones facilitaron que, incluso aquellos que eran más reservados, participaran activamente y comenzaran a asociar la lectura con el disfrute y la expresión propia.

Desde los primeros momentos, se percibió un ambiente de entusiasmo y curiosidad por parte del grupo, especialmente al mencionar la dinámica del lectómetro y los premios por participación. Los estímulos externos despertaron el interés de manera inmediata, promoviendo que incluso los alumnos más reservados mostraran disposición a integrarse.

Durante la lectura guiada y la presentación audiovisual, los alumnos realizaron múltiples conexiones personales con los contenidos. Se compartieron anécdotas familiares y experiencias personales que evidenciaron un nivel de reflexión adecuado al objetivo de la sesión (D).

La mediación docente fortaleció el gusto lector como una dimensión esencial para la apropiación del hábito de lectura. Las actividades diseñadas en las secuencias didácticas fueron: (a) la identidad personal, la reflexión del tiempo y la toma de decisiones, desarrollada en cinco sesiones de 50 minutos, en la que

los alumnos realizaron actividades para reconocer sus características personales, identificar sus aspiraciones y establecer metas, en donde se utilizó la lectura como herramienta de autorreflexión y planificación personal, y (b) la ruleta de la lectura y la lectura libre con libros de la biblioteca del aula, que consistió en la lectura de historias seleccionadas al azar mediante una caja sorpresa, seguida de reportes con preguntas derivadas de una ruleta. Además, se promovió la lectura libre a través de reportes estructurados que incluían datos bibliográficos, descripción de personajes, resúmenes y una autoevaluación afectiva con corazones, que generaron un entorno favorable para la exploración libre y el disfrute lector, permitiendo que los alumnos se reconocieran como sujetos capaces de elegir y sostener prácticas lectoras por iniciativa propia.

Estas actividades generaron un entorno favorable para la exploración libre y el disfrute lector, lo que permitió que los alumnos se reconocieran como sujetos capaces de elegir y sostener prácticas lectoras por iniciativa propia. A través del registro visual del progreso, el juego y el reconocimiento simbólico, se impulsó la motivación y el sentido de logro personal, lo que contribuyó a consolidar un vínculo afectivo con la lectura como experiencia significativa y formadora.

Mediación docente para vincular la lectura y la identidad

Esta subcategoría se centró en la práctica de la profesora investigadora al utilizar la lectura como medio para que los alumnos reflexionaran sobre quiénes son, qué valoran y qué desean para su futuro. A través de esta mediación, se buscó favorecer el autoconocimiento, el reconocimiento de la identidad personal y la toma de decisiones con sentido, en un proceso en el que se vinculó la lectura con las experiencias y emociones propias del alumnado.

Con esas acciones, la lectura se convirtió en una herramienta de introspección y reflexión crítica, capaz de activar procesos de interpretación personal. Respecto a ello, Guiñez Elorz y Martínez Palma (2015) señalaron que:

> los niños interpretan el sentido del texto instanciado en sus propias experiencias de logro, significadas en sus emociones y posicionadas en sus fundamentos cognitivos permitiéndoles, de este modo, dar sentido a sus acciones a través de la comunicación y el diálogo desarrollado con el texto (p.132).

Desde esta perspectiva, y con el desarrollo de las actividades, la mediación docente promovió que los alumnos se reconocieran en las historias leídas, identificaran valores, conflictos o aspiraciones similares a los propios, y encontraran en la lectura una vía para construir su identidad de forma consciente y reflexiva.

Durante una de las sesiones, la profesora investigadora propuso una actividad que integró elementos visuales y textuales para facilitar la reflexión sobre la identidad. Después de ver un video y leer un texto relacionado con el tema, indicó:

> La sesión fue sumamente positiva. Confirmé que la motivación extrínseca puede funcionar como una puerta de entrada a la participación activa, especialmente en grupos que muestran desinterés habitual. La dinámica del lectómetro generó un ambiente lúdico que facilitó el acercamiento a los contenidos.
>
> Noté que la clave no solo estuvo en los premios, sino en el sentido emocional que se generó al abordar un tema cercano y relevante para los

> alumnos. Me di cuenta de la importancia de validar las experiencias previas de los alumnos como punto de partida para la construcción de aprendizajes significativos. También fue un recordatorio sobre el poder de la palabra y de escuchar a los alumnos cuando comparten sobre sí mismos. Esta base emocional positiva será fundamental para el desarrollo del resto del proyecto (D1).

Este tipo de mediación permitió que los alumnos vincularan la lectura y la reflexión del contenido del video que relacionaron con su mundo interno, propició que se reconocieran como sujetos únicos con una historia, una voz y una identidad en formación. El enfoque utilizado favoreció la construcción de significados personales a partir del contenido leído, dando lugar a un ejercicio de apropiación que trascendió lo académico y se convirtió en una experiencia de autoexploración significativa.

También, a través de las actividades guiadas y la mediación docente, se examinó la lectura y reflexión en torno al texto "Paso a paso hacia el futuro". A partir de ello, los alumnos identificaron metas personales, aspiraciones profesionales y características de su entorno que podrían influir en sus decisiones. Esta actividad permitió reconocer el valor de la mediación en la educación de los alumnos, ya que fungió como herramienta que apoyo a los alumnos en la clarificación y alcance de sus objetivos personales:

> I: A 15 me puede decir ¿cómo se ven dentro de 10 años?
>
> A 15: No sé maestra, como mecánico automotriz
>
> I: Está muy bien, qué dices A 29, ¿cómo es que te visualizas dentro de 10 años?

A 29: Como albañil

G: HAHAHA

I: De qué se ríen, es un oficio muy digno e importante, ellos son quiénes son construyen las casas. Bien, y tú A 8 ¿cómo te visualizas dentro de 10 años?

A 8: No sé

I: Saliendo de la primaria ¿vas a seguir estudiando la secundaria?

A 8: Sí

I: Y ya pensaste ¿qué taller vas a elegir?, porque hay diferentes talleres que te dan a elegir cómo es cocina ya pensaste ¿cuál vas a elegir?

A 8: No sé (R2).

En el proceso se promovió un espacio de reflexión en torno a las aspiraciones personales del alumnado, lo que favoreció el diálogo entre la lectura y la construcción de proyectos de vida. Desde esta mediación, se buscó que los alumnos vincularan sus intereses con metas futuras de manera significativa y contextualizada:

> En esta sesión se trabajó con el texto 'Paso a paso hacia el futuro', que invita a reflexionar sobre el futuro personal y los sueños profesionales. Desde el inicio, se percibió que el nivel de atención era menor que en la primera sesión. Algunos alumnos estaban inquietos, hablaban entre ellos y cambiaban de lugar sin autorización. Esto afectó el ritmo de la clase, aunque no impidió que se llevara a cabo la actividad central. Al pasar a la fase de escritura, la mayoría logró enfocarse. Se observó que varios alumnos tenían dificultad para identificar metas personales o profesiones

de interés. Algunos mencionaban oficios porque los escuchaban en casa, pero sin una idea clara de lo que implicaban. A pesar de esto, también surgieron intervenciones enriquecedoras: una alumna expresó su deseo de ser doctora y explicó que quería 'ayudar a los niños que se sienten solos'. Otros escribieron aspiraciones como ser policías, arquitectos o maestros. La diversidad de respuestas reflejó tanto el contexto sociocultural como las influencias familiares (D2).

Esa reflexión también fue apoyada por el desarrollo de entrevistas a sus familiares, que les permitió vincular la lectura con trayectorias personales reales. Este ejercicio posibilitó que los alumnos conocieran experiencias laborales significativas y reflexionaran sobre su sentido de pertenencia, valores familiares y aspiraciones futuras:

I: Muy bien. ¿A quién les entrevistaron?

A 24: A mi papá.

A 1: A mi mamá.

A 18: A mi hermano.

I: ¿Alguien me puede decir qué oficios o profesiones tienen las personas que entrevistaron?

A 4: Chofer.

A 29: Técnico automotriz.

A 1: Enfermera.

A 24: Docencia.

I: ¿Qué es docencia?

A 24: De maestro.

I: Que es maestro muy bien. Quién nos quiere leer las preguntas que realizaron a una persona que trabaja en su casa y cuáles fueron sus respuestas. A ver A 25 ¿a quién entrevistaste?

A 25: A mi papá.

I: ¿Cuáles fueron sus respuestas?

A 25: ¿Cuál es su profesión o su oficio? Mecánico, ¿Desde cuándo ejerce su profesión u oficio? 12 años, ¿Cómo aprendió o cómo se capacitó para desempeñar su actividad laboral? Me enseñaron y viendo, ¿Su trabajo cumple con sus aspiraciones personales?, ¿por qué? Sí, porque es mi profesión (R3).

Todo ello permitió identificar que en la mediación docente se logró establecer un puente entre la lectura y los procesos identitarios del alumnado. Las actividades implementadas facilitaron la reflexión sobre los gustos, valores, vínculos y aspiraciones personales, dando lugar a una comprensión más profunda de sí mismos. La lectura dejó de ser una práctica descontextualizada para convertirse en un recurso de construcción subjetiva, en el cual los alumnos resignificaron su historia personal y proyectaron decisiones futuras con mayor conciencia. Las acciones pedagógicas descritas favorecieron así el desarrollo del autoconocimiento y de una identidad en diálogo con su entorno y sus metas.

Mediación docente para la construcción de la identidad lectora

En esta subcategoría se analizaron las condiciones generadas por la profesora investigadora para que los alumnos se reconocieran como lectores, se apropiaran del acto de leer y lo integraran a su identidad personal. Respecto a ello, Tobón-Cossio (2023) señaló que:

> la didáctica de la lectura y la escritura, se encuentran desafiadas por lo que en sí mismas promueven: la formación de un sujeto que entre los signos que lee o escribe se descifra a sí mismo como misterio, como un «ser siendo», como devenir en continuo cambio, definición y reformulación. En el proceso de este desciframiento, las marcas históricas se configuran como signos que permiten asir una de las facetas del misterio vital: el yo lector. Estas marcas históricas encuentran en la autobiografía lectora un espacio de formulación narrativa que permite entrever en las narrativas del yo, la forma del camino recorrido en las distintas lectoras que se han abordado y los retos para la forma que se aspira tener (p.58).

De acuerdo con este enfoque, con las estrategias implementadas se buscó que los alumnos comprendieran que leer es una práctica con valor formativo y transformador, capaz de acompañarlos a lo largo de su vida, que les otorga herramientas para comprenderse, narrarse y proyectarse.

A diferencia de otras prácticas centradas en resultados evaluativos, se privilegió la formación lectora como parte de un proceso vital continuo. Las intervenciones docentes se enfocaron en el reconocimiento del avance individual, la autorregulación del hábito lector y la relación entre la lectura y los proyectos de vida. La lectura se presentó como una práctica cultural relevante que podía acompañarlos a lo largo del tiempo, más allá del ámbito escolar.

Una de las evidencias de ello fue la reflexión que al final de las actividades, al momento de entregar los premios simbólicos a los alumnos, y en donde se realizaron más reportes de lectura. En esas acciones, la mediación se enfocó en

subrayar que el verdadero valor residía en lo aprendido a través de los libros, no en la recompensa, reforzando la lectura como un proceso formativo y duradero:

> I: La que obtuvo más puntos, por leer más y realizar sus reportes es A 26, pase A 26 a elegir su premio.
>
> G: Aplausos.
>
> I: Muchas felicidades, puedes elegir tu premio, A 26 quédate tantito aquí, la segunda alumna con más reportes y con un total de 27 puntos fue A 32. Muchas felicidades. Y la tercera alumna ganadora, porque en esta ocasión fueron puras niñas las ganadoras, con 18 puntos. ¿Quién creen que fue?
>
> G: A 18.
>
> I: A 31 pasa por tu premio, muchas felicidades a todas pueden pasar a su lugar. Quiero recordarles que lo más importante aquí no es el premio, sino todo lo que aprenden a través de la lectura. Leer les permite descubrir información valiosa que puede ser muy útil en su vida diaria. Felicito a todos los que participaron por dedicar parte de su tiempo libre a esta actividad tan enriquecedora. Espero que sigan trabajando el hábito de la lectura a lo largo de su vida. A quienes aún no se animan a incluir la lectura en su vida diaria, los invito a descubrir el maravilloso mundo de los libros. A través de la lectura, podemos aprender, imaginar y divertirnos sin límites. Con esto, concluimos la clase. Sigan leyendo y disfrutando del conocimiento que pueden obtener a través de los libros.
>
> G: Aplausos (R5).

También se examinó el uso del lectómetro como herramienta de registro personal, ya no como competencia, sino como ejercicio de autorregulación. Esta

estrategia promovió el reconocimiento del progreso individual y la apropiación del acto lector:

> I: Bueno, también he estado revisando sus reportes de lectura y lectometro, y veo que no coinciden, es decir, a quienes van y pintan libros en el lectometro, pero no entregan su reporte de lectura. Entonces, les recuerdo lo que realmente tiene validez son los reportes de lectura y el lectometro es para que ustedes lleven un control y sepan cuantos libros han leído (R3).

Así mismo, en la actividad en la que los alumnos imaginaron su proyecto de vida y los pasos necesarios para alcanzar una meta vocacional, la lectura se articuló con el desarrollo de metas personales y la proyección de un futuro lector asociado a sus intereses y aspiraciones, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

> I: El convivir con nuevas personas, con nuevos maestros, estar en un entorno nuevo, donde los horarios son diferentes, ya no van a verse los mismos compañeros de siempre. ¿Ustedes creen que va a cambiar su identidad?
>
> G: Sí
>
> I: Sí, si cambia y esto es para que vayan viendo, porque ustedes van avanzando hacia el futuro, hacia los años más adelante. Van a tener que seguir desarrollando deliberaciones que los van a llevar a tomar decisiones importantes, como, por ejemplo, elegir una carrera, ¿Alguien ya ha pensado qué quiere ser de grande?
>
> G: Sí.
>
> I: ¿Sí?, ¿Qué quieren ser de grande?

A 17: Quiero ser animadora y artista.

A 7: *Gamer*.

I: ¿Qué quieres estudiar tú de grande?

A 26: Psicóloga.

I: ¿Por qué?

A 26: Me llama la atención.

I: Bueno conforme van viviendo nuevas experiencias pueden llegar a querer diferentes cosas. Ahorita en este punto de sus vidas puedes decir que quieren ser algo, pero conforme vayan conviviendo con otras personas, conociendo gente que realice alguna profesión u oficio que les llame la atención, eso puede influir en su forma de pensar y ustedes cambien de opinión de lo que quieren ser de grandes (R2).

A 4: Ya terminé el dibujo, ¿qué tengo que escribir en la otra mitad?

I: ¿Qué es lo que harías para convertirse en abogada? y ¿qué retos enfrentarías para hacerlo? Por ejemplo, para convertirte en abogada tendrías que inscribirte a la facultad de derecho, y los retos que podrías enfrentar son el aprender o memorizar una gran cantidad de leyes, es decir, la constitución.

A 4: Ya entendí.

A 1: Maestra ya terminé de hacer el dibujo, pero no sé qué escribir.

I: Muy bien ¿cómo te dibujaste? (R4).

En todos estos intercambios se observa que fue la investigadora, mediante sus intervenciones, quien dirigió en todo el momento el proceso reflexivo del grupo, motivó a los alumnos a proyectarse hacia el futuro y a vincular su identidad

con posibles vocaciones. La mediación docente no solo facilitó la expresión verbal y escrita, sino que dio sentido a la actividad al promover un pensamiento anticipatorio sobre quiénes desean ser y cómo pueden lograrlo. Esta mediación permitió que el alumnado no solo participara en la actividad, sino que reflexionara activamente sobre su proyección vocacional y los pasos necesarios para alcanzar sus metas personales.

Trabajar lecturas relacionadas con la identidad durante la intervención sirvió como base para reflexiones personales y colectivas. A través de estas actividades, los alumnos exploraron sus rasgos personales, su sentido de pertenencia y su proyección futura. La mediación de la investigadora fue fundamental para guiar el análisis, enriquecer las interpretaciones y vincular los textos con sus experiencias de vida. A continuación, se presenta un ejemplo que ilustra cómo la lectura, el diálogo y la guía docente se articularon para favorecer una comprensión significativa de la identidad.

> I: Bueno, ya vimos el video donde se explica más claramente qué es la identidad. Ahora, ¿quién me puede ayudar a leer lo que dice su libro de Nuestro Saber de la identidad?
>
> A 32: La identidad se refiere a los rasgos y características únicas que definen a una persona o grupo coma tanto en términos personales como sociales. Es la imagen que un individuo tiene de sí mismo la cual está formada por sus valores, creencias, intereses, cultura, género, orientación sexual, entre otros aspectos. La identidad personal es la percepción que uno tiene de sí mismo, mientras que la identidad social se refiere al sentimiento de pertenencia y conexión con un grupo comunidad.

I: Bueno, ahora sí una vez que ya vimos el video, platicamos previamente de que era la identidad y leímos el texto que viene en su libro, vamos a hacer en una hoja del cuaderno, pero esa hojita la van a tener que arrancar, van a hacer un mapa conceptual, pero háganlo en una hoja donde no esté ocupada por el otro los con un escrito y que se pueda arrancar, porque me la van a entregar a mí. Van a hacer un mapa conceptual en donde van a poner mi identidad y todos los rasgos que a ustedes los identifican. ¿Qué es lo que pueden poner en su mapa conceptual?

A 34: Que comida nos gusta (R1).

En este ejemplo se evidenció que la profesora investigadora articuló un recurso audiovisual, la lectura de un texto y una actividad escrita para favorecer la comprensión del concepto de identidad, al pedir a los alumnos la elaboración de un mapa conceptual en el que incluyeran rasgos que los definían. Esta estrategia permitió que los alumnos vincularan la teoría revisada en el video y en el libro con su experiencia personal con la identificación de características individuales como gustos y cualidades propias, lo cual fortaleció la reflexión sobre la construcción de su identidad. La actividad integró el análisis conceptual con la expresión escrita y favoreció la participación activa del alumnado. La intervención de la profesora investigadora no solo dirigió la dinámica de participación de los alumnos, sino que otorgó sentido pedagógico al ejercicio al guiarlos hacia una reflexión personal que vinculó los contenidos escolares con su autopercepción, como se puede ver en el siguiente ejemplo.

A 21: Nuestro nombre, yo me llamo A 21.

I: Bien, A 7 lee de donde se quedó A 32.

A 7: También puse en mi composición que dentro de 10 años estaría viviendo en un departamento chico con una amiga y visitaría a mis papás todos los fines de semana. Tendría una cámara digital y andaría por todos lados tomando fotos de las cosas, de los atardeceres, de las ventanas, de todo lo que me diera buenas ideas para mi trabajo.

I: La página siguiente continúa A 25.

A 25: Para eso tenía que hacer la secundaria, después la prepa y luego irme a estudiar escenografía en la capital. ¡Ya hasta averigüé cuántos semestres dura la carrera!

Cuando entregó los trabajos calificados, después de la clase, la maestra Alicia me llamó aparte.

-Si lo tienes tan claro como aparece en este papel-me dijo con un abrazo, -hoy estoy segura de que lo vas a lograr.

¡Felicidades! Hola espero que me invites a la primera obra en la que trabajes.

- ¡Claro, maestra! - Y hasta le firmé un vale para canjearlo por su boleto cuando llegara ese día.

I: Muy bien vamos a hacer una reflexión rápida sobre lo que leímos, ¿de qué se trató la lectura entonces?

G: De cómo una niña se sintió cuando sacó un 9.

I: Muy bien, trató de cómo una niña se sintió cuando sacó por primera vez 9, que no era muy común verdad y no le interesaban mucho el sacar calificaciones altas, pero ¿cómo le hizo sentir?

G: Feliz.

I: Y ¿qué más me pueden contar de lo que sucedió en la lectura?

33: De lo que ella dijo que quería estudiar en 10 años.

2I: Bien, y ¿qué es lo que quería estudiar?

A 4: Quería poner puertas y pintar escenografías en las obras de teatro (R2).

En este ejemplo se evidenció la vinculación entre las metas escolares y los intereses personales, y permitió que el alumnado reflexionara sobre los logros y emociones asociados con la superación académica, como el sentirse satisfecho o feliz frente a los avances. La mediación de la profesora investigadora resultó esencial al guiar la discusión hacia el análisis de sentimientos y aspiraciones, reconociendo explícitamente los logros de los alumnos y al reforzar la confianza en sus capacidades para alcanzar lo que deseaban. De este modo, la actividad trascendió la simple interpretación del texto y se convirtió en un recurso formativo que articuló lo cognitivo, lo emocional y lo vocacional en la construcción de la identidad.

Así mismo, al propiciar la lectura de textos que les ayudara a reflexionar sobre su identidad, proporcionó espacios que les aportó elementos para identificar aspectos de ella. Un ejemplo de ello es el siguiente:

I: Ahora vamos a tomar el libro de proyectos escolares, vamos a leer la página 266 con el título "Reporteros y reporteras en acción. ¿Nos reconocemos?", A 15 comienza a leer.

A 15: Reporteros y reporteras en acción. ¿Nos reconocemos? En este proyecto de aprendizaje servicio, será reportera o reportero de una revista escolar donde se publicarán situaciones de tu vida y del contexto de la

comunidad escolar. Además, tendrás oportunidades interesantes para propiciar empatía y solidaridad y lograr una mejor convivencia, lo cual te permitirá reconocer tus diferencias y similitudes con los demás.

I: A 32 nos puedes ayudar a leer desde punto de partida por favor

A 32: Imagina que encuentras un periódico con las siguientes notas. La voz del mundo. Existen riesgos de salud en la población infantil. Miércoles, 9 de junio de 2021. Natalia Castro Altamirano. Reportera. Ginebra, Suiza. De acuerdo con las investigaciones de la Organización Mundial de la Salud realizadas en 2021, las principales causas de sobrepeso y obesidad en la población infantil se atribuye al aumento en el consumo de alimentos con un alto grado de azúcares, Y a una disminución de las actividades físicas. La niñez obesa padece dificultades respiratorias, entre otros riesgos de enfermedades.

I: Muy bien ya vimos una nota periodística, ¿Alguien sabe quiénes son los reporteros? ¿qué hacen?

A 21: Como los de televisa, reportan noticias en la mañana (R3).

En este ejemplo se apreció que la lectura sobre el rol del reportero fue utilizada como detonante para una dinámica en la que los alumnos asumieron roles de entrevistador y entrevistado, proyectándose como adultos profesionales que contestaban desde un yo del futuro. La actividad permitió relacionar aspiraciones personales y laborales, fortalecer la identidad vocacional y desarrollar habilidades de expresión oral y trabajo en equipo. La mediación de la profesora investigadora guio la transición de la lectura a la dramatización,

mostrando la lectura como un recurso formativo que integró identidad, vocación y sentido profesional.

Así, en esas interacciones, la mediación docente se configuró como un eje articulador entre el acto de leer y la construcción de la identidad del alumnado. Lejos de reducirse a la transmisión de contenidos o al cumplimiento de metas curriculares, esta mediación implicó una intervención intencionada, sensible y humanitaria, orientada a despertar el gusto lector, fomentar el autoconocimiento y fortalecer la apropiación personal del acto lector. A través de estrategias motivadoras, recursos lúdicos y espacios de lectura significativos, la profesora investigadora logró generar un entorno propicio para que los alumnos se reconocieran como sujetos lectores activos, con voz, historia y proyección.

Cada una de las subcategorías analizadas evidenció cómo la lectura, acompañada de una guía pedagógica consciente, se convirtió en una herramienta de exploración personal y construcción simbólica. Desde el placer por leer hasta la reflexión sobre el futuro, las actividades implementadas trascendieron lo escolar que permitieron que los alumnos conectaran los textos con su mundo interno, sus vínculos afectivos y sus aspiraciones vitales. De este modo, la mediación docente no solo promovió el desarrollo de habilidades lectoras, sino que contribuyó a sentar bases para una identidad lectora auténtica, libre y en permanente construcción, capaz de acompañar a los alumnos más allá del aula como parte de su proyecto de vida.

Conclusiones

En esta investigación, con enfoque cualitativo y bajo el método de estudio de caso, se buscó analizar cómo, a través de la mediación docente y una estrategia de intervención basada en la lectura significativa se promovió el gusto lector en alumnos de sexto grado de primaria, y cómo se favorecieron procesos de reflexión sobre su identidad personal, donde se abordó el pasado, el presente y el futuro y se fortaleció su construcción identitaria.

Se identificó que los alumnos, a través de las actividades realizadas, construyeron su identidad entrelazando múltiples dimensiones que abarcaron datos personales, rasgos individuales y los cambios experimentados mediante interacciones con otros, así como sus proyecciones futuras. Asimismo, la práctica lectora y narrativa les permitió explorar su identidad en relación con distintos contextos, donde reconocieron quiénes son y como desarrollan la toma de decisiones responsables para su proyección futura, en ello la mediación docente fue un elemento clave.

Las lecturas de textos en las que se abordan aspectos personales y proyectos de vida relacionados con la vida escolar propiciaron que los alumnos de sexto grado realizaran un proceso de reflexión y autoconocimiento que fortaleció su identidad. En primer lugar, los textos ayudaron a los alumnos a identificar características individuales, gustos y formas de pertenencia en su entorno inmediato, lo que generó un autorreconocimiento y la identificación de vínculos que los conectan con otros. Al mismo tiempo, los textos brindaron referencias para proyectar sus aspiraciones y metas futuras, lo cual fomentó una visión vocacional temprana y la toma de decisiones responsables sobre su trayectoria educativa.

Asimismo, los alumnos comprendieron que la identidad no permanece fija, sino que se transforma a lo largo del tiempo en función de las experiencias vividas y los entornos en donde se desenvuelven. La lectura en este sentido se convierte en una herramienta que les facilita interpretar su identidad a través del tiempo, reconocer las influencias familiares, escolares y sociales, y les ayuda a anticipar cambios vinculados con su paso a nuevas etapas académicas y de vida.

Ello llevó a la conclusión de que, bajo la guía docente, los textos se resignifican como espacios de dialogo, comparación y proyección, en donde los alumnos contrastan su realidad con experiencias narradas y encuentran modelos que les ayudan a reconocer y enriquecer su forma de concebirse. Así, la lectura favorece que los alumnos se reconozcan como sujetos únicos con rasgos personales y sociales que los definen, al mismo tiempo que les brinda la posibilidad de transformarse y forjar un proyecto de vida. Así mismo, que los textos trabajados en el aula fortalecen el gusto lector y funcionan como mediadores en la construcción de una identidad personal y colectiva que articula lo vivido, lo que se es y lo que se desea ser.

Unas acciones que favorecieron esa construcción, fue que la profesora investigadora y los alumnos reflexionaron sobre qué es la identidad, quiénes eran y hacia dónde se proyectaban, proceso en el que la lectura fungió como una herramienta fundamental. Además, se promovió la lectura como una actividad realizada por gusto, lo que apoyó a desarrollo de un significado personal y formativo. Esa práctica, ayudó a los alumnos a que lograran identificar sus características personales, valorar su sentido de pertenencia y proyectar sus aspiraciones futuras, lo que propició la comprensión de que la identidad se

transforma de manera continua. De esta forma, la intervención docente no solo fomentó el hábito lector, sino que posibilitó que los alumnos integraran sus vivencias, lo que son y lo que desean ser, lo que consolidó a la lectura como un medio formativo y recurso clave para la construcción de su identidad.

Referencias

Adame Tomás, A. (2010). Metodología y organización del aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, 26, 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/ANTONIO_ADAME_TOMAS_01.pdf

Aguado, J. C. y Portal, M. A. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades, 1*(2), 31-41. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74745539005

Aldaz Izquierdo, A. M., Agual Espin, P. M., Cardenas Bonilla, A. C., De la Cruz Quinteros, G. E. y Pante Quishpe, M. R. (2023). La importancia de la mediación lectora en los textos literarios para estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(5), 5611-5625. Recuperado de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8155

Aliagas, C., Castellà, J. M. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 97-116. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119719007

Alonzo Rivera, D., Valencia Gutiérrez, M., Vargas Contreras, J., Bolívar Fernández, N. y García Ramírez, M. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Boletín virtual, 5*(4), 2266-1533. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6064438.pdf

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos.* (7ª ed.). España: Prentice Hall Hispanoamericana.

Arellano, J. M. (2019). El concepto de identidad una aproximación a la música en

américa latina. *Neuma (Talca), 12*(1), 36-59. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0719-53892019000100036

Balderas Gutiérrez, K. E. (2023). Clases a distancia. El caso de estudiantes de educación superior durante la pandemia COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 35*(2), 532-551. Recuperado de https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.834

Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona, España: Promoción Cultural, S.A. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134347

Barboza P., F. D. y Peña G., F. J. (2014*).* El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere, 18*(59), 133-142. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015

Barra, L. B., Fillola, A. M. y Ripoll, M. P. (2022). Identidad lectora de profesores noveles y mediación literaria digital: entrecruces entre trayectorias y competencias1. *Educação e Pesquisa, 48*. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29870349041

Campoy Aranda, T. J. y Gomes Araújo, E. (2009*).* Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja Vallejo (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273-300). Madrid: Editorial EOS.

Cassany, D. y Castellá, J. (2010). *A*proximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, 28*(2), 353-374. Recuperado de https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023a). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023*. Informe de resultados.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023b). *Evaluación diagnóstica para las alumnas y los alumnos de educación básica 2023*. Preguntas y respuestas.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (29 de julio de 2024). *Educación en movimiento núm. 31. Pensamiento crítico: diversidad, libertad e integración de saberes*. *Comunicado.* Recuperado de https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo3.pdf

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (3rd ed.). Los Ángeles, CA: Sage Publications.

De la Torre Molina, C. (2001). *Las identidades. Una mirada desde la psicología.* La Habana, Cuba: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinillo.

Del Valle Rosales Viloria, M. (2016). El acto de leer: una experiencia en educación primaria. *Educere, 20*(65), 91-98. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429010

Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria*. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura,* (3),39-53. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120376003.pdf

Díaz Gutiérrez, M.A. y Saulés Estrada, S. (2013). *La enseñanza de la lectura en México: reseña histórica.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de

la Educación. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-ensenanza-de-la-lectura-en-mexico-resena-historica/

Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L., Torres Ávila, Y. y Ruiz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 3*(1), 94-102. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001

Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (18ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría, 86*(6), 436-443. Recuperado de https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005

Galindo Oceguera, A. K. (2021). Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria? *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 12*(23). Recuperado de https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.964

Gallegos de Dios, O. A. (2023). Pérdida de aprendizajes en México. *Cuadernos Fronterizos, 19*(58), 97-99. Recuperado de https://doi.org/10.20983/cuadfront.2023.58.20

García Martínez, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la

construcción de las minorías. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 18*(2). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101812

Gómez Chaparro, A. L. (2006). *Elementos que intervienen en el desarrollo del interés por la lectura en adolescentes de secundaria: un estudio de la materia de Taller de Lectura y Redacción en la Secundaria Estatal 3002, de Cd. Juárez, Chihuahua.* (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey. Recuperado de http://hdl.handle.net/11285/568494

González Vázquez M. S. y Gutiérrez Sebastián R. (2024). Mediación lectora docente del álbum ilustrado. Estudio de caso. *Didáctica. Lengua y Literatura,* 36, 261-270. Recuperado de https://doi.org/10.5209/dill.90206

Granado, C. y Puig. M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores*. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura,* (13), 43-63. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240003

Guiñez Elorz, M. y Martínez Palma, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios Pedagógicos*, *41*,115-134. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544961008

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación.* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (23 de marzo de 2021). *INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020 datos nacionales*. Comunicado de prensa núm. 185/21. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (23 de abril de 2024*). Módulo sobre lectura (MOLEC) 2024*. Comunicado de prensa número 235/24. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida, 23(*3), 30-43. Recuperado de https://sistemas.iibi.unam.mx/biblioteca/pavd/latpdf/LAT001668-4.pdf

López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. España: Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/129382

Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. Intersticios: *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 5*(1), 107-114. http://www.intersticios.es/article/view/6330

Matías González, A. y Hernández del Cristo, S. B. (2018). El reto de la identidad para la educación como institución social*. Revista Educación, 42*(2), 97-108. Recuperado de https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23598

Moreno de Alba, J. G., Báez Pinal, G. E. y Luna Traill, E., Sule Fernández, T. (2009). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. México:

Universidad Nacional Autónoma de México.

Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Informe de políticas: educación durante la COVID-19 y más allá*. Recuperado de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Organización Mundial de la Salud. (31 de diciembre, 2020). *Preguntas y respuestas. Inmunidad colectiva, confinamientos y COVID-19*. Recuperado de https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/herd-immunity-lockdowns-and-covid-19

Pacheco-Salazar, B. y Amiama-Espaillat, C. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Revista Educación, 46*(2), 67-83. Recuperado de https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47918

Procuraduría General de la Nación. (2008). *Cartilla guía para la presentación de las pruebas de conocimientos y psicotécnica*. Convocatoria 2008. Recuperado de https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/docs/CARTILLA_PRUEBAS.pdf

Ramírez-Bengoa, J. (2024). La comprensión lectora en el contexto de la nueva escuela mexicana*. Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas, 7*(3), 95-104. Recuperado de https://doi.org/10.62452/11dwvv78

Ramírez Montoya, S. (2010). *Modelos de enseñanza y método de caso*. México: Editorial Trillas.

Ramos Hernández, L. R. y Figueroa Fernández, I. (2023). La pedagogía Freinet y el gusto por la lectura: Freinet Pedagogy and the Love for Reading. *LATAM*

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 1(4), 2713–2723. Recuperado de https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.448

Revelo-Sánchez, O., Collazo-Ordoñez, C. A. y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas, 21*(41), 115-134. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/

Reyes León, T. y Arrieta de Meza, B. (2014). Influencia de las actividades lúdicas grupales en la calidad de la lectura y en las relaciones personales de los alumnos de educación primaria. *Telos, 16*(3), 388-399. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99332014003

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe

Romero-Parra, A.E. (2022). *El enfoque STEAM como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en alumnos de 4º de primaria (9 -10 años).* (Tesis de maestría), Universidad Internacional de La Rioja. Repositorio UNIR. Recuperado de https://reunir.unir.net/handle/123456789/12821

Sánchez Escobedo, P. (2020). Prescripciones teórico-metodológicas para el uso del video en la investigación educativa. *MLS Educational Research (MLSER), 4*(2). Recuperado de https://doi.org/https://doi.org/10.29314/mlser.v4i2.344

Sánchez Mendiola, M. y Martínez González, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias.* México: Coordinación de Desarrollo Educativo de Desarrollo e Innovación Curricular UNAM.

Recuperado de https://cuaed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

Santi, M. F. (2016). *Ética de la investigación en ciencias sociales: Un análisis de la vulnerabilidad en la investigación social.* Ginebra: Globethics.net Theses No. 18.

Secretaría de Educación de Tamaulipas. (2022). *Así leo, escribo y me divierto. Educación primaria. Ciclo 2023-2024*. Secretaría de Educación de Tamaulipas. Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Leer y escribir. Fichero de actividades didácticas. Programa de Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado de http://plataformaeducativa.se.jalisco.gob.mx/elpunto/otros-materiales/material-educativo-descargable/leer-y-escribir-fichero-de-actividades-didacticas

Secretaría de Educación Pública. (2023a). *Reconocimiento a la práctica educativa implementada durante la contingencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19).* Narrativas, 4. Telebachillerato. México. Recuperado de http://seidcyt.coqcyt.gob.mx/images/pdf/reportes/SzObjfLPNiRDnPebiXALLS9YhELjMJ1wIZxfAKoP.pdf#:~:text=Cada%20d%C3%ADa%2C%20dedicado%20a%20buscar%20alternativas%2C%20innovar,grupo%20son%20verdaderos%20agentes%20de%20transformaci%C3%B3n%20social

Secretaría de Educación Pública. (5 de diciembre de 2023b). *Con relación a los resultados del programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA), publicados hoy por la organización para la cooperación y el*

desarrollo económicos (OCDE). Tarjeta informativa 11. Blog. Recuperado de https://www.gob.mx/sep/articulos/tarjeta-informativa-11

Secretaría de Gobernación. (15 de julio, 2021*). Programa institucional 2021-2024 del fondo de cultura económica. Diario Oficial de la Federación.* Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5623984&fecha=15/07/2021#gsc.tab=0

Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de educación primaria*. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 16*(1), 18-49. Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205

Sierra Gonzalez, R., Sosa Ramírez, K. P. y Gonzalez Garibay, V. (2022). Lista de cotejo. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Eds.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*, (pp. 217-232). México: CUAIIED Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia. Recuperado de https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-14-LISTA-DE-COTEJO.pdf

Silva Córdova, R. M. (2021). Lectura: Conocimiento y Pasión por un Mundo por Descubrir*. ESCRITURA CREATIVA Escriba Escuela de Escritores 2*(1), 1-8. Recuperado de http://portal.amelica.org/ameli/journal/665/6653599003/

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura.* (8.ª ed.). Barcelona: Graó.

Tébar Belmonte, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tintaya Condori, P. y Portugal Vargas, P. (2009). Proyecto de vida como estrategia

de aprendizaje. *Revista de Investigación psicológica*, 5, 13-26. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n5/n5a03.pdf

Tobón-Cossio, J. (2023). Autobiografía lectora, oportunidad de ser lo que se es: una reflexión sobre la formación de mediadores de lectura*. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 7*(13), 56-74. Recuperado de https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081304

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H. y García Fraile, J. A. (2010*). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.* México: Pearson Educación.

Torres Raventó, M., Muñoz Muñoz, L. M. y Ortiz Hernández, L. (2023). La lectura. Vía para el reforzamiento de la identidad nacional en la formación de profesionales*. Didáctica y Educación, 14*(4), 87–100. Recuperado de https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1605

Trimiño Quiala, B. y Zayas-Quesada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases*. EduSol, 16*(55), 54-62. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753050015

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros Secretaría de Educación Pública (USICAMM, 2023). *Reconocimiento a la práctica educativa implementada durante la contingencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-9).* Educación Básica. Ciclo escolar 2022-2023. Narrativas. 4. Primaria. Recuperado de http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/REC/Narrativas/Narrativa_primaria.pdf

Villacreses Veliz, E. G., Lucio Pillasagua, A. del J. y Romero Yela, C. H. (2016).

Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Sinapsis, 2*(9), s/p. Recuperado de https://www.itsup.edu.ec/myjournal/index.php/sinapsis/article/view/94/89

Vygotsky, L. S. (1995). *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Ediciones Akal.

Walker, R. (2002). *Confidencialidad y anonimato en Métodos de Investigación para el profesorado. Técnicas de Evaluación.* Madrid, España: Morata

Zambrano-Macías, J. K., Vaca-Cárdenas, A. N. y Vaca-Cárdenas, M. E. (2024). Comprensión lectora en los estudiantes de primero de bachillerato*. MQRInvestigar, 8*(4), 6963–6988. Recuperado de https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6963-6988

Apéndices

Apéndice A. Rúbrica de lectura y producción de textos escritos SisAt

Toma de lectura

RÚBRICA

	A		B		C	
I	**La lectura es fluida**	3	**La lectura es medianamente fluida**	2	**No hay fluidez en la lectura**	1
	-1° y 2°: Lee palabras completas. Respeta la palabra como unidad. -Lee frases completas. -Respeta los signos de puntuación.		-1° y 2°: Lectura silábica, no respeta palabra como unidad. -Lee agrupando dos o tres palabras. -Presenta indecisiones o repeticiones al leer. -Respeta sólo algunos signos de puntuación.		-1° y 2°: Reconoce sólo algunas letras o sílabas aisladamente. -Presenta errores y pausas que hacen poco entendible la lectura. -Lee sílaba por sílaba o palabra por palabra.	
II	**Precisión de la lectura**	3	**Precisión moderada de la lectura**	2	**Falta de precisión en la lectura**	1
	-Lee correctamente las palabras. Comete sólo un 2 o 3 % de errores. -No incorpora, sustituye ni omite palabras.		-Presenta entre 4 y 6 % de errores en las palabras (agrega, sustituye, omite o invierte sílabas o palabras).		-Tiene más de 7 % de errores en las palabras (agrega, omite o sustituye). -Invierte sílabas o palabras.	
III	**Atención a palabras complejas**	3	**Atención en algunas palabras que corrije**	2	**Sin atención en palabras complejas**	1
	-Lee pausadamente las palabras desconocidas o complejas a fin de no equivocarse.		-Se detiene en algunas palabras complejas. -Corrige algunas de ellas en las que se equivoca.		-Se equivoca, no corrige o lo hace de manera inadecuada y continua leyendo.	
IV	**Uso adecuado de la voz al leer**	3	**Uso inconsistente de la voz al leer**	2	**Manejo inadecuado de la voz al leer**	1
	-Da la entonación y volumen apropiados al leer. -Da la dicción adecuada en cada palabra.		-Da entonación y volumen apropiados sólo en algunas partes de la lectura. -Presenta algunos errores de dicción.		-Lee de manera monótona o inaudible. -Presenta mala dicción de las palabras.	
V	**Seguridad y disposición ante la lectura**	3	**Seguridad limitada y esfuerzo ante la lectura**	2	**Inseguridad o indiferencia ante la lectura**	1
	-Manifiesta disposición y seguridad al leer. -Disfruta la lectura.		-Muestra rasgos de tensión pero no interfiere con su lectura. -El texto no le es fácil pero puede manejarlo.		-Muestra inseguridad ante la lectura, lo que interfiere en su desempeño. -Se observa apatía o desinterés.	
VI	**Comprensión general de la lectura**	3	**Comprensión parcial de la lectura**	2	**Comprensión deficiente de la lectura**	1
	-Identifica ideas o detalles relevantes en (1° y 2° considerar sólo esto). -Reconoce personajes, escenarios o resolución de problemas. -El recuerdo está organizado siguiendo el texto.		-Identifica solo alguna idea o detalles del texto (1°y 2° considerar únicamente esto). -Recuperación incompleta de detalles. -Enuncia contenido desorganizadamente.		-No identifica ninguna idea ni detalles. -Menciona frases o enunciados sin relación entre sí. -Expresa un contenido ajeno a lo leído.	

Ficha de Registro

Ciclo escolar:	
Grado y grupo:	
Fecha de aplicación:	

COMPONENTES E INDICADORES

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

Producción de textos escritos

RÚBRICA						
	A		B		C	
I	**Es legible**	3	**Es medianamente legible**	2	**No se puede leer**	1
	-1° y 2°: Escribe las palabras correctamente de acuerdo al manejo de las sílabas. -Segmenta correctamente las palabras. -Trazo adecuado de las letras.		-1° y 2°: Algunos errores de sustitución, omisión o adición de letras o sílabas. -Presenta algunos errores en la segmentación de palabras (ejemplo: a probar por aprobar; megsuta). -El trazo de las letras dificulta la lectura de palabras.		-1° y 2°: Escritura pre-alfabética (letras o sílabas que no forman palabras). -No segmenta la mayoría de las palabras. -El trazo de las letras impide la lectura del texto.	
II	**Cumple con el propósito comunicativo**	3	**Cumple parcialmente con el propósito comunicativo**	2	**No cumple con el propósito comunicativo**	1
	-Se comprenden las ideas expuestas en el texto. -Está organizado y cumple la intención del tipo de texto requerido.		-Se comprende parcialmente el mensaje a transmitir, con algunas ideas incompletas o mezcladas. -Falta algún componente (ejemplo: título, final, firma en carta, etcétera).		-No hay claridad en el mensaje que se espera transmitir. Pierde secuencia o cambia de tema. -No presenta organización correspondiente al tipo de texto requerido.	
III	**Relaciona adecuadamente palabras y oraciones**	3	**Relaciona correctamente algunas palabras u oraciones**	2	**No relaciona palabras u oraciones**	1
	-Empleo correcto de los tiempos verbales, género y número. -Uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones.		-Dos o más errores en los tiempos verbales, el género o el número. -Uso limitado de palabras y expresiones para vincular oraciones.		-Empleo inadecuado de los tiempos verbales, el género y el número. -No hay vinculación entre oraciones.	
IV	**Diversidad de vocabulario**	3	**Uso limitado de vocabulario**	2	**Vocabulario limitado o no pertinente**	1
	-El vocabulario es rico y variado. -Usa vocabulario adecuado a la situación comunicativa.		-Uso limitado o repetitivo de palabras. -Algunas palabras no corresponden a la situación que se interesa comunicar.		-Producción reducida de texto. -Las palabras no corresponden a la situación comunicativa.	
V	**Uso de los signos de puntuación**	3	**Uso de algunos signos de puntuación**	2	**No utiliza signos de puntuación**	1
	-1°y 2°: Punto final y coma. -3° A 6°: Usa tres o más signos de puntuación requeridos (interrogación, admiración, comillas...).		-Utiliza signos requeridos con algunas omisiones en su aplicación.		-No utiliza los signos de puntuación o lo hace de manera equivocada a lo largo del texto.	
VI	**Uso correcto de las reglas ortográficas**	3	**Uso de algunas reglas ortográficas**	2	**No respeta las reglas ortográficas**	1
	-1° y 2°: Uso de mayúsculas. -Uso correcto de las letras que representan un mismo sonido. -En la acentuación de palabras.		-1°y 2°: Dos o más errores u omisiones. -Algunos errores en el uso de letras que representan un mismo sonido, en palabras poco comunes. -Algunos errores en la acentuación de palabras comunes.		1°y 2°: No distingue uso de mayúsculas. -Errores incluso en las palabras comunes. -No utiliza acentos ni en palabras comunes.	

Ficha de Registro

Ciclo escolar:	
Grado y grupo:	
Fecha de aplicación:	

COMPONENTES E INDICADORES						
I	Es legible	3	Es medianamente legible	2	No se puede leer	1
II	Cumple con su propósito comunicativo	3	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo	2	No cumple con su propósito comunicativo	1
III	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones	3	No relaciona correctamente algunas palabras u oraciones	2	No relaciona palabras ni oraciones	1
IV	Diversidad del vocabulario	3	Uso limitado del vocabulario	2	Vocabulario escaso o no pertinente	1
V	Uso de los signos de puntuación	3	Uso de algunos signos de puntuación	2	No utiliza los signos de puntuación	1
VI	Uso adecuado de las reglas ortográficas	3	Uso de algunas reglas ortográficas	2	No respeta las reglas ortográficas	1

Apéndice B. Prueba de conocimiento

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica

Lectura | **Primaria 5**

Propósito:
Esta evaluación diagnóstica tiene como propósito conocer lo que han aprendido los alumnos que inician quinto grado de primaria de tu escuela, en el área de Lectura.

Instrucciones:
Escucha con atención las siguientes indicaciones que leerá tu maestra(o):

1. Para esta evaluación contarás con este Cuadernillo, con la Hoja para el Registro de Respuestas y con la Hoja de Preguntas Abiertas. Lee detenidamente cada pregunta y responde como se indica.
2. En la mayoría de las preguntas deberás elegir cuál es la respuesta correcta: A, B, C o D.
3. En la Hoja para el Registro de Respuestas ubica el número de la pregunta que estás contestando y rellena con lápiz el círculo de la opción que consideres correcta.
4. Si te equivocas, borra cuidadosamente y marca otra opción de respuesta.

Ejemplo:

Cuadernillo

1. Joel y Antonio coleccionan estampas. Joel tiene 24 y Antonio tiene 8, ¿cuántas estampas tienen entre los dos?

A) 3
B) 16
C) 22
D) 32

Hoja para el Registro de Respuestas

1. Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ
2. Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ
3. Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ
4. Ⓐ Ⓑ Ⓒ Ⓓ

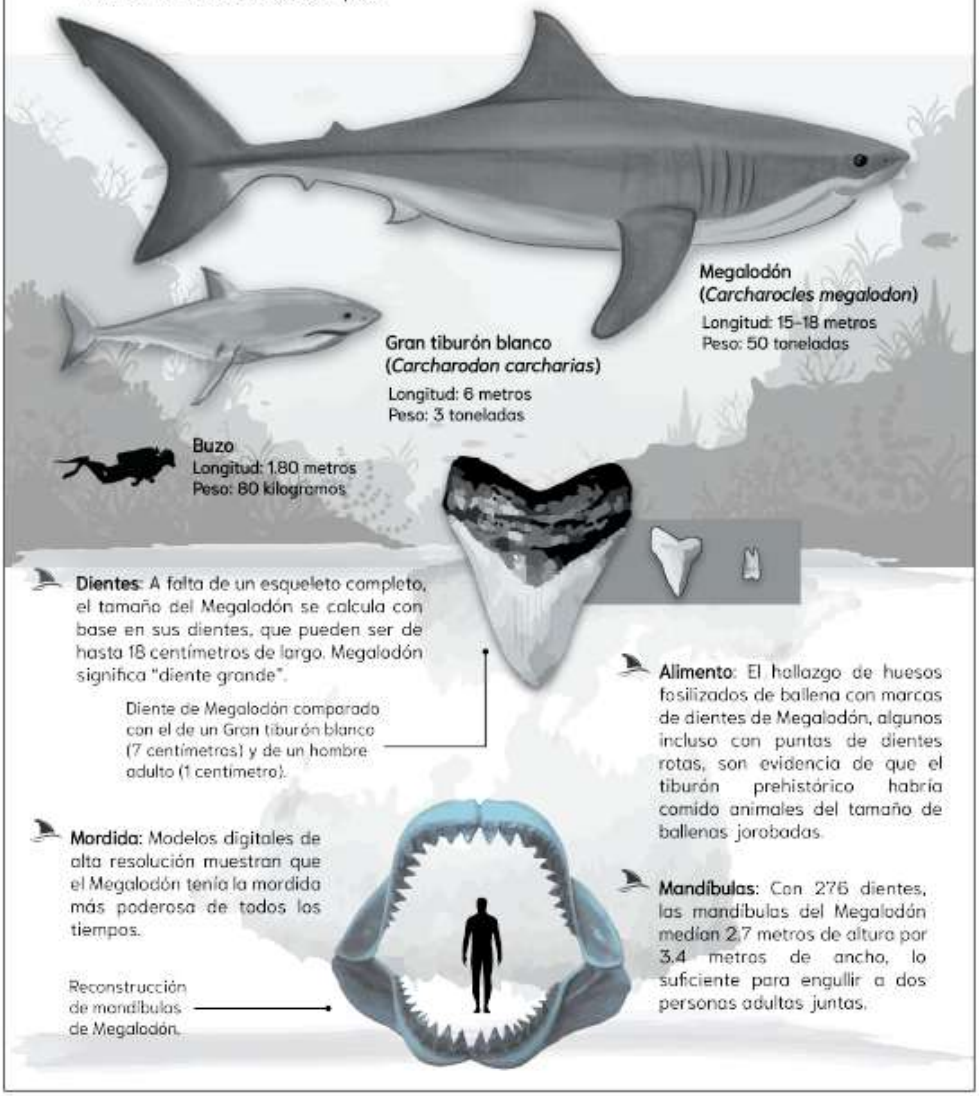
5. **No realices anotaciones en tu Cuadernillo** y mantenlo en buen estado, ya que otros compañeros también lo utilizarán. Si necesitas hacer anotaciones, pídele a tu maestra(o) una hoja en blanco.
6. En la Hoja de Preguntas Abiertas encontrarás preguntas que te pedirán escribir tus propias respuestas.
7. Si tienes alguna duda al responder la prueba, levanta la mano para que se acerque tu maestra(o) y te la aclare.
8. No puedes consultar ningún libro o cuaderno para resolver la prueba, ni utilizar dispositivos electrónicos como: calculadora, tableta o celular, entre otros.
9. No puedes comunicarte con tus compañeros mientras respondes la prueba.
10. Al terminar de resolver la prueba, coloca la Hoja para el Registro de Respuestas, la Hoja de Preguntas Abiertas y la hoja de anotaciones –si es que la pediste- dentro del Cuadernillo, ciérralo y levanta la mano para que tu maestra(o) te indique el momento en que puedes pasar a entregarlo.
11. No salgas del aula hasta que tu maestra(o) revise que el material esté completo y en buen estado.

Lectura

Primera sesión

Lee el cartel informativo y contesta las siguientes cuatro preguntas.

El Megalodón, un supertiburón que nadó en los océanos hace 2.6 millones de años, era tres veces más grande que el Gran tiburón blanco. El pez prehistórico se incluye entre los depredadores más temibles de todos los tiempos.



Dientes: A falta de un esqueleto completo, el tamaño del Megalodón se calcula con base en sus dientes, que pueden ser de hasta 18 centímetros de largo. Megalodón significa "diente grande".

Diente de Megalodón comparado con el de un Gran tiburón blanco (7 centímetros) y de un hombre adulto (1 centímetro).

Alimento: El hallazgo de huesos fosilizados de ballena con marcas de dientes de Megalodón, algunos incluso con puntas de dientes rotas, son evidencia de que el tiburón prehistórico habría comido animales del tamaño de ballenas jorobadas.

Mordida: Modelos digitales de alta resolución muestran que el Megalodón tenía la mordida más poderosa de todos los tiempos.

Reconstrucción de mandíbulas de Megalodón.

Mandíbulas: Con 276 dientes, las mandíbulas del Megalodón median 2.7 metros de altura por 3.4 metros de ancho, lo suficiente para engullir a dos personas adultas juntas.

Lectura

1. ¿Cuál es el título de este cartel?

   A) El pez prehistórico más misterioso de los mares

   B) Megalodón: el tiburón ancestral de enormes proporciones

   C) Megalodón: una especie de tiburón

   D) El depredador de la tierra más poderoso de todos los tiempos

2. ¿Qué pregunta se puede contestar con la información del cartel?

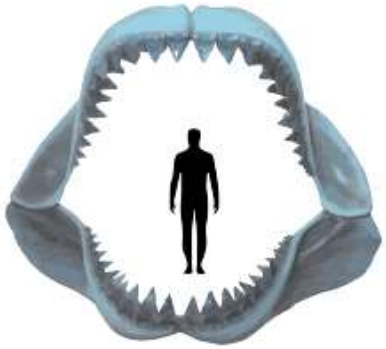
   A) ¿Qué técnica utilizaba el Megalodón para comerse a las ballenas jorobadas?

   B) ¿Cuántos huesos tiene el esqueleto completo del Megadolón?

   C) ¿Cuál es la diferencia de tamaño y peso entre el Gran tiburón blanco y el Megalodón?

   D) ¿Cuáles son las dimensiones de la mandíbula de un Gran tiburón blanco?

3. ¿Qué función tiene la siguiente imagen que aparece en el cartel?



   A) Ilustrar la relación de tamaño entre una persona y la mandíbula de un Megalodón.

   B) Detallar cuál era el ancho y el alto de la mandíbula de un Megalodón.

   C) Ejemplificar la diferencia de tamaño entre un Megalodón y una persona.

   D) Explicar la manera en la que el Megalodón habría podido tragar a las personas.

4. ¿Cuál de las siguientes tablas sintetiza la información presentada en el cartel?

A)

Ser vivo	Longitud	Peso	Tamaño de los dientes
Megalodón	15 metros	18 toneladas	2.7 metros
Gran tiburón blanco	3 metros	2 toneladas	7 centímetros
Buzo	1 metro	80 kilos	1 centímetro

B)

Ser vivo	Longitud	Peso	Tamaño de los dientes
Megalodón	18 metros	50 toneladas	18 centímetros
Gran tiburón blanco	6 metros	3 toneladas	7 centímetros
Buzo	1.80 metros	80 kilos	1 centímetro

C)

Ser vivo	Longitud	Peso	Tamaño de los dientes
Megalodón	18 metros	3.4 toneladas	7 centímetros
Gran tiburón blanco	5 metros	50 kilos	2.7 metros
Buzo	2 metros	80 kilos	10 milímetros

D)

Ser vivo	Longitud	Peso	Tamaño de los dientes
Megalodón	16 metros	50 toneladas	18 centímetros
Gran tiburón blanco	6 metros	3 toneladas	7 centímetros
Buzo	1.50 metros	80 kilos	3.4 centímetros

Lectura

Lee la monografía y contesta las siguientes cinco preguntas.

Tarahumaras



Los tarahumaras se llaman a sí mismos *Rarámuri*, que significa corredores a pie; proviene de las raíces: *rara* (pie) y *muri* (correr).

Localización
Habitan la parte de la Sierra Madre Occidental que atraviesa el territorio del estado de Chihuahua y el suroeste de los estados de Durango y Sonora. Comparten este territorio con los tepehuanes, pimas, guarijíos y mestizos. De los grupos originarios de la región, es el más numeroso y habita un espacio más amplio que los demás. Debido a esto, a su territorio también se le denomina Sierra Tarahumara.

Lengua
La lengua tarahumara forma parte de la familia yuto-azteca, que se extiende desde Utah en los Estados Unidos hasta Centroamérica. Existen variantes de la lengua tarahumara: la del oeste, la del norte, la de cumbres, la del centro y la del sur. Aproximadamente existen 80,000 hablantes de la lengua tarahumara.

Vivienda
Los tarahumaras habitan en ranchos; su vivienda consiste en una casa-habitación, un granero y un corral de madera. Las casas se construyen con madera, adobe, cantera o piedra, dependiendo del material que haya en la región. Lo más común es encontrar viviendas hechas de troncos de pino dispuestos de manera horizontal, uno sobre otro, con techo de canoa o de vigas de dos aguas. Para construir una casa generalmente se organiza una *tesgüinada**.

Artesanías
Los tarahumaras fabrican objetos para satisfacer las necesidades de la familia, tanto para el uso cotidiano como para las ceremonias y rituales. Las mujeres hacen ollas de barro, cajetes, platos, vasos, tazas y jarros; en algunos lugares también usan la palma y palmilla para tejer canastas de diversos tamaños. **Mientras que** los hombres fabrican violines, bolas, arcos y tambores, bateas, cucharas y tallan figuras con madera. Unos y otros tejen cobijas y fajas de lana con figuras geométricas.

Fiestas
El calendario festivo está estrechamente relacionado con el ciclo agrícola. Las fiestas más importantes son el día de La Candelaria, la Semana Santa, la fiesta del patrón de la iglesia, la Purísima Concepción, la Virgen de Guadalupe, la Navidad, el fin de año y la Epifanía. En las ceremonias se llevan a cabo las danzas de Matachines y Yúmari.

**Las tesgüinadas son ocasiones de convivencia social y a través de ellas se crean y reproducen lazos de reciprocidad. En esas ocasiones se bebe tesgüino, que se prepara con maíz fermentado y se ofrece a quienes ayudan en el trabajo.*

5. ¿Qué función tiene la frase "**Mientras que**" mencionada en el texto?

   A) Ejemplificar el tipo de artesanías que elaboran los tarahumaras.

   B) Contrastar las diferencias entre la fabricación de artesanías por parte de las mujeres y los hombres tarahumaras.

   C) Explicar las razones por las que las mujeres y los hombres tarahumaras fabrican algunas artesanías.

   D) Ordenar temporalmente las artesanías que elaboran los tarahumaras.

6. De acuerdo con el texto, ¿qué es el *tesgüino*?

   A) Una convivencia social entre los miembros de la comunidad.

   B) Un alimento típico de los tarahumaras que se sirve en las *tesgüinadas*.

   C) Un evento que se organiza para ayudar en la construcción de las casas.

   D) Una bebida tradicional que se prepara con maíz fermentado.

7. ¿Por qué se le denomina Sierra Tarahumara?

   A) Porque se encuentra en la Sierra Madre Occidental que atraviesa Chihuahua, Durango y Sonora.

   B) Porque la etnia tarahumara es la más numerosa y la que ocupa mayor extensión territorial en la región.

   C) Porque en esta región conviven distintos grupos étnicos como los tarahumaras, tepehuanes y pimas.

   D) Porque existen diferencias en la lengua tarahumara: la del oeste, la del norte, la de cumbres, la del centro y la del sur.

8. ¿Qué texto debe escribirse debajo de la ilustración que aparece en la monografía?

   A) Artesanías de palma y palmilla elaboradas por mujeres *rarámuri*.

   B) Usos y costumbres de los pobladores tarahumaras.

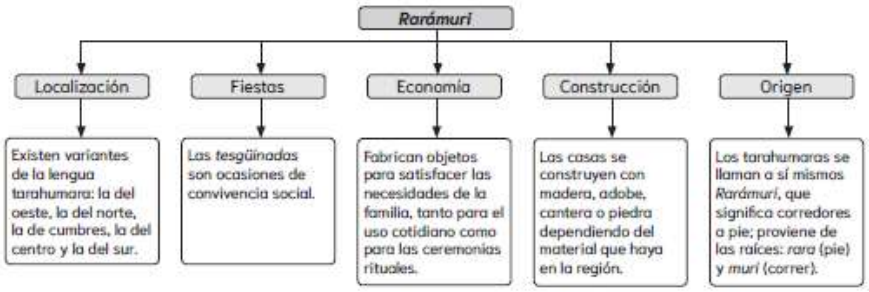
   C) Canastas de diversos tamaños hechas por hombres tarahumaras.

   D) Artesanías para las fiestas *rarámuri* de La Candelaria.

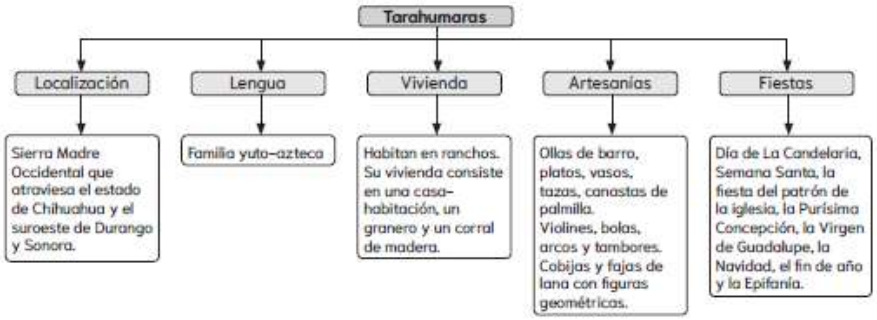
Lectura

9. ¿Cuál de los siguientes esquemas organiza las ideas más importantes de la monografía?

A)



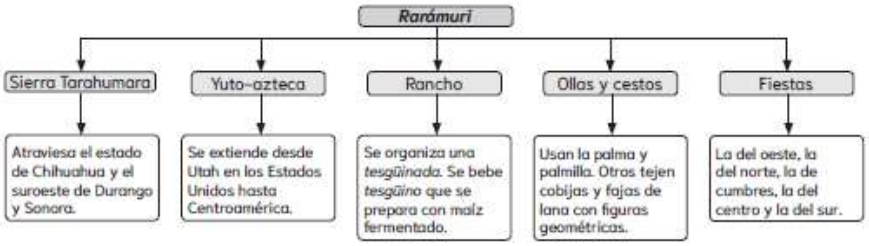
B)



C)



D)



Lee el texto y contesta las siguientes cuatro preguntas.

El lobo y el perro flaco

Félix María Samaniego

Había una vez un perro que vivía en una enorme casa en el campo. Un día, el perro decidió ir a pasear por el monte. De repente, se encontró con un lobo que había salido a cazar, pues se encontraba muy hambriento. Listo para atacar, el lobo dijo:

—¡Qué suerte he tenido en encontrarte, perrito! Ahora tú serás mi cena.

El perro, que estaba flaco y huesudo, comenzó a rogar para lograr que el lobo se apiadase de él y le dijo:

— Señor lobo, ¿qué quieres de mí si no tengo más que huesos y pellejo? Dentro de quince días es la boda de la hija de mi amo y habrá comida para todos; también para mí. Déjame libre ahora. En quince días podrás buscarme y encontrarás un jugoso pedazo de carne para saciarte.

El lobo, pensando en el perro como un gran banquete, decidió dejarlo ir. Cuando llegó la fecha señalada, el lobo bajó del monte a buscar al perro. Grande fue su sorpresa cuando lo llamó para cumplir el trato, pues el perro apareció acompañado por un amigo suyo: un perro mastín grande, fuerte y muy fiero. El lobo comprendió que había perdido su oportunidad y se regresó corriendo al monte.

(Texto adaptado)

10. ¿Cuál es el propósito de este texto?

A) Informar al lector acerca de la habilidad de los lobos para cazar.

B) Convencer al lector para que deje lo que tiene y vaya en busca de algo mejor.

C) Guiar al lector para que sepa cómo esperar pacientemente a un lobo.

D) Hacer reflexionar al lector sobre la importancia de valorar lo que se tiene.

11. De acuerdo con el contenido del texto, ¿qué significa el refrán "Más vale pájaro en mano que ciento volando"?

    A) Es mejor tener cosas lujosas en la mano que algo sin importancia en el aire.

    B) Es mejor quedarse con algo seguro que cambiarlo por cosas inciertas.

    C) Es preferible no decir mentiras porque cientos de personas se darán cuenta.

    D) Es preferible obtener algo rápidamente que esperar tiempo para tener algo mejor.

12. ¿Cuáles son algunas características del perro que aparece en el texto?

    A) Ingenuo y hambriento.

    B) Astuto y flaco.

    C) Miedoso y huesudo.

    D) Grande y feroz.

Lee los siguientes refranes.

1. El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.
2. Del dicho al hecho hay un buen trecho.
3. A caballo regalado no se le mira el diente.

13. ¿Qué recursos literarios se emplean en estos refranes?

    A) 1. Rima / 2. Analogía / 3. Metáfora

    B) 1. Juego de palabras / 2. Rima / 3. Analogía

    C) 1. Analogía / 2. Rima / 3. Metáfora

    D) 1. Metáfora /2. Juego de palabras / 3. Rima

Lee la entrevista y contesta las siguientes tres preguntas.

Entrevista con Francisco Hinojosa

Por: Arely Caporal





A propósito del Día del Niño, La *Revista Vértigo* convocó a su colaboradora más joven, Arely Caporal, para que entrevistara a uno de los escritores infantiles más importantes de nuestro país, Francisco Hinojosa, quien es autor de libros como: *De domingo a lunes, A golpe de calcetín, Léperas y Mocosas, Aníbal y Melquíades, Hoja de Papel*, además del ya clásico *La peor señora del mundo*.

¿En México los niños leen poco o mucho?

En México los niños son los que mejor y más leen. Todos dicen que leemos poquitos libros al año, pero yo estoy convencido de que los que están leyendo más son los niños de entre seis y doce años.

¿En qué países leen más los niños?

Hay países que tienen más tradición, varios europeos, por ejemplo. En Japón leen mucho los niños y en nuestro medio, que es Latinoamérica, hay países como Cuba, Argentina y Colombia, donde hay mayor nivel de lectura.

¿De qué les sirve a los niños leer?

Uno de los efectos más importantes que pueden tener los cuentos en los niños es que por primera vez en la vida los pequeños se enfrentan a los grandes temas que vivirán cuando sean adultos; por ejemplo, la enfermedad, la orfandad o la muerte. Y aquellos niños que han leído van a tener más herramientas en su vida para poder hacer frente a los problemas.

Fue algo a lo que llegué por accidente. Empecé a leer muy tarde, a los 16 años, pero en cuanto lo hice me convertí en un lector de tiempo completo. Después me pareció un paso lógico, y pensé: ya que leo tanto ¿por qué no escribo?, es común que un buen lector pueda convertirse en escritor. Así empecé hasta que un buen día alguien me invitó para que escribiera algo para niños y me gustó tanto que ahora estoy en eso.

¿Qué opina de la selección de libros que se hacen llegar a los salones de clase?

Creo que están bien, la selección se hace con criterios modernos. Al principio pensé que el programa de Bibliotecas de Aula no iba a tener criterios adecuados, pero sí: hay una diversidad de temas y son elegidos de manera correcta. Incluso son textos que pueden conducir a que después niños y jóvenes lean diferentes materiales. Claro, la participación de los maestros es muy importante, si a ellos les gusta y apasiona la lectura, trasmitirán estas emociones a los niños.

¿Cómo se le ocurren sus historias?

Cada uno de los cuentos tiene un origen distinto. Hay veces que mis hijos me inspiran alguna historia, en otras ocasiones las he soñado y es lo que plasmo. Y otras veces sólo me llegan las ideas a la cabeza y empiezo a trabajarlas hasta que quedan.

(Texto adaptado)

14. ¿Cuál es la pregunta que debe escribirse en la línea que aparece en blanco?

A) ¿Cómo te convertiste en escritor de literatura infantil?

B) ¿Qué te ha resultado más difícil: ser un buen lector o escritor?

C) ¿A los cuántos años te convertiste en un lector de tiempo completo?

D) ¿Cuál es tu propósito cuando escribes literatura infantil?

15. De acuerdo con la entrevista, ¿qué efectos tiene la literatura en los niños?

A) Mejorar los materiales de las Bibliotecas de Aula.

B) Obtener un mejor aprovechamiento en el salón de clase.

C) Experimentar diversas temáticas a las que se enfrentarán en la vida.

D) Encontrar soluciones rápidas a problemas inmediatos.

Observa las siguientes conclusiones derivadas de la entrevista.

I. Los niños mexicanos no tienen acceso a libros en sus escuelas y por ello, leen muy poco.

II. La selección de libros que se hacen llegar a las escuelas es adecuada y muestra una amplia diversidad de temas.

III. Los niños que no son buenos lectores no podrán resolver los problemas de la vida.

IV. Un buen lector puede convertirse potencialmente en un buen escritor.

V. Es importante que los maestros lean para que contagien a sus alumnos del gusto por leer.

16. De acuerdo con la entrevista, ¿cuáles de las conclusiones son correctas?

A) II, IV, V

B) I, II, III

C) I, III, V

D) II, III, IV

Lee el poema y contesta las siguientes tres preguntas.

Corderito

Corderito mío,
suavidad callada:
mi pecho es tu gruta
de musgo afelpada.

Carnecita blanca,
tajada de luna:
lo he olvidado todo
_____.

Me olvidé del mundo
y de mí no siento
más que el pecho vivo
con que te sustento.

Y sé de mí sólo
que en mí te recuestas.
Tu fiesta, hijo mío,
apagó las fiestas.

17. ¿De qué trata el poema?

A) De un cordero que tiene un pelaje suave y afelpado.

B) De un niño que le pide a su mamá que lo lleve a una fiesta.

C) De una persona que recuerda su juventud a la luz de la luna.

D) De una persona que está arrullando a un niño para dormir.

18. ¿Qué significa la frase "mi pecho es tu gruta de musgo afelpada" en el poema?

A) Que su pecho es el lugar en donde puede descansar.

B) Que su pecho es una gruta que cobija suavemente.

C) Que su pecho es muy grande y afelpado.

D) Que su pecho es como una cueva oscura.

19. ¿Qué verso completa correctamente la línea en blanco que aparece en el poema?

A) porque estoy desesperada

B) por dormirme

C) hasta mi fortuna

D) por hacerme cuna

Lectura

Lee la solicitud y contesta las siguientes dos preguntas.

INSTITUTO ESTATAL DEL DEPORTE

SOLICITUD DE INGRESO AL EQUIPO DE ATLETISMO

DATOS DEL SOLICITANTE

NOMBRE COMPLETO

Gómez	Méndez	Alonso
Apellido paterno	Apellido materno	Nombre (s)

Mérida, Yucatán — Lugar de nacimiento

14 de mayo 2010 — Fecha de nacimiento

Años: 10 Meses: 05

Sexo: X Hombre X Mujer

5554809052 — CURP

Estatura: 1.25 metros Peso: 23 kg Tipo de sangre: O+

Domicilio: Avenida Patria 43, Col. Linares C.P. 49978

Enfermedades o padecimientos recientes: Ninguno

Horario disponible para entrar: matutino, vespertino, nocturno

Número de horas a la semana para entrar: 4-6, 6-10, más de 10

DATOS DE LA MADRE, PADRE O TUTOR

NOMBRE DEL PADRE O TUTOR

Méndez	Romo	Mariela
Apellido paterno	Apellido materno	Nombre (s)

Edad: 40 Parentesco: Padre Madre Tutor

Domicilio: Avenida Patria 43, Col. Linares C.P. 49978

Secretaria — Ocupación

5554532124 — Número de teléfono

Ernesto Gómez Chávez — Firma del solicitante

Mariela Méndez Romo — Firma del padre, madre o tutor

EXCLUSIVO PARA EL LLENADO DEL INSTITUTO

Número de registro: 0049 Prueba de atletismo: 9 de octubre de 2020 / 4:00 pm

Cecilia Soto García

Director(a) del Instituto Estatal del Deporte

20. ¿Quién es un trabajador del Instituto Estatal del Deporte?

A) Alonso Gómez Méndez

B) Cecilia Soto García

C) Mariela Méndez Romo

D) Ernesto Gómez Linares

21. ¿Qué datos fueron completados incorrectamente en la solicitud?

A) Tipo de sangre, Fecha de nacimiento y Firma del solicitante.

B) Sexo, Estatura y Número de registro.

C) CURP, Sexo y Firma del solicitante.

D) Fecha de nacimiento, Nombre del padre o tutor y CURP.

ALTO **Aquí termina la primera sesión**

Lectura

Segunda sesión

Lee la etiqueta y contesta las siguientes tres preguntas.

ar texto

LECHE PASTEURIZADA
SEMIDESCREMADA

Mi Leche

Ventajas de la bolsa:

Es reciclable

Ocupa menos espacio al desecharla

Es resistente

Es económica

Mi Leche, preocupada por la ecología y el bienestar de tu familia, crea este nuevo Empaque Ecológico.

Además de brindarles una leche 100% pura de vaca, ayuda a conservar el medio ambiente evitando la tala de árboles y ocupando menos espacio al desecharla.

Cumpliendo siempre con nuestro compromiso de calidad y confianza de más de 50 años.

2788995 2700000

CONSERVE EL AMBIENTE,
DEPOSITE LA BOLSA VACIA
EN LA BASURA

Mi Leche

Leche Fresca
100% pura de vaca
Semidescremada

Mi Leche

Hecho en México

Caducidad
20 / 06 /2021

CONT. NET. 1 Litro
LECHE PASTEURIZADA
SEMIDESCREMADA

22. ¿Cuál es el propósito de la imagen del mundo que aparece en la etiqueta?

A) Mostrar que el empaque ecológico de la leche ayuda a conservar el medio ambiente.

B) Ilustrar que la marca de la leche está presente en todo el mundo.

C) Mostrar que la leche 100% pura de vaca ayuda a mejorar la salud de todo el planeta.

D) Ilustrar que la marca de leche es económica, resistente y reciclable.

23. ¿Cuál es una de las propiedades nutricionales de la leche que se menciona en la etiqueta?

A) Es económica

B) Fecha de caducidad

C) 100% pura de vaca

D) Hecho en México

24. ¿Qué frase puede incluirse en la etiqueta para convencer al consumidor de comprar este producto?

A) ¡Nueva bolsa resistente!

B) ¡Cuidamos tu salud y la del planeta!

C) Tomar leche es saludable

D) Manténgase en refrigeración

Lectura

Lee la nota enciclopédica y contesta las siguientes cuatro preguntas.

Bacterias: el origen de sus nombres

I. Las bacterias son microorganismos de distintas formas. A las redondas se les conoce como *coco*, las que tienen forma de palito o barra son llamadas bacilos. Otras tienen forma de hélice o espiral (*espirilos*) o de filamento (*vibrios*).

Aunque existen otros elementos, es su forma la primera característica que se toma en cuenta para clasificarlas. Así, por ejemplo, los *estreptococos*, son bacterias en forma de esferitas unidas por un hilo (como una cadena). Para verlas es necesario el microscopio.

A los *estafilococos*, se les dio ese nombre por su parecido con un "racimo de granos" que es lo que vendría a significar en griego *Staphylococcus*; donde *staphylé*, significa "racimo" y *coccus*, "grano".

II. Los *Bacillus* obtienen su nombre del latín que significa "bastoncillo", dada su forma alargada. Y las bacterias que parecen hélices son clasificadas dentro de las *Helicobacter* por su configuración "de bastones cruzados o en forma helicoidal".

III. Otras bacterias llevan el nombre de quien las descubrió. Por ejemplo, la *Salmonella* fue aislada por el doctor Daniel E. Salmon (1850-1914). Esta bacteria llega a producir la fiebre tifoidea. Otra es la llamada *Erwinia*, descubierta por Erwin Frink (1854-1927), quien demostró que las bacterias también podían producir enfermedades en las plantas.

IV. Otro dato que debes conocer es que no todas las bacterias son malas; algunas son buenas y alivian grandes males. Se les conoce, de manera general, como *probióticos*. Un ejemplo es la *Tobacillus acidophilus* y la podemos encontrar en alimentos como el yogurt, la crema o el suero de leche, que ayuda a promover el equilibrio en nuestro estómago y refuerza el sistema inmunológico.

Por último, algo que debes saber es que los alimentos procesados tienen conservadores. Eso mata a las bacterias buenas; debilitan tu organismo. Por eso, lo mejor es comer alimentos sanos y frescos. También es importante bañarse diario, así evitarás ser víctima de los piojos, que pueden llegar a infectarte con la bacteria *Rickettsia* que, si se sale de control, llega a producir el tifus. Su descubridor, el doctor Howard Taylor Ricketts (1871-1910), murió justamente a causa de esto, luego de haberse infectado accidentalmente con dicha bacteria.

25. ¿Cuál es la bacteria que provoca el tifus?

A) *Salmonella*

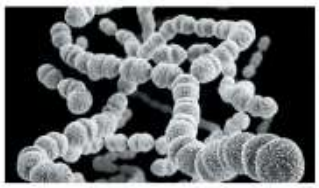
B) *Rickettsia*

C) *Erwinia*

D) *Estafilococos*

Observa con atención las imágenes.

I



II



26. De acuerdo con el texto, ¿cuáles son los nombres de las bacterias?

A) *I. Espirilos / II.Vibrios*

B) *I.Estreptococos / II. Bacilos*

C) *I. Estafilococos / II.Salmonella*

D) *I. Espirilos / II. Probióticos*

Lee la siguiente paráfrasis.

Te conviene saber que hay bacterias que proporcionan beneficios a la salud. Se les conoce como *probióticos*. La mayoría provienen de la fermentación de alimentos; mayormente de los lácteos. Estos son conocidos como lactobacilos.

27. ¿A qué numeral del texto corresponde?

A) I

B) II

C) III

D) IV

28. ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en esta nota enciclopédica?

A) Científico

B) Literario

C) Coloquial

D) Figurado

Lectura

Lee el cuento y contesta las siguientes cuatro preguntas.

EL VALOR DE LA VERDAD

Cuento tradicional chino

Hace muchos años, un príncipe de China que era muy atractivo se propuso encontrar a la esposa adecuada para contraer matrimonio. Todas las jóvenes del reino deseaban que él se fijara en ellas para convertirse en la afortunada princesa.

Durante muchos días estuvo dándole vueltas a un asunto: la cualidad en la que debía basar su elección, el matrimonio era una decisión para toda la vida y sólo podía elegir a una chica.

¿Debía escoger a una muchacha guapa, rica o quizá a la que fuera más inteligente?

Un día, por fin, estando en su majestuosa biblioteca decidió cuál era la cualidad que buscaba y mandó llamar a los mensajeros reales.

— _____ que anuncien en todo el territorio, que las jóvenes que deseen convertirse en mi esposa tendrán que presentarse dentro de una semana en los hermosos jardines del palacio.

Los mensajeros, obedientes, recorrieron a caballo las casas pequeñas cercanas al reino, anunciando la noticia.

Cuando llegó el día señalado, cientos de chicas se presentaron vestidas con sus mejores galas en el palacio. El príncipe les dijo: Les pedí que vinieran hoy porque a cada una le daré una semilla para que la planten.

Dentro de seis meses, regresarán y la que me traiga la flor más bella, será la elegida para casarse conmigo.

Entre tanta muchacha distinguida se escondía una chica muy humilde, hija de un cocinero de palacio. Era una jovencita linda de ojos grandes y largos cabellos, sus ropas eran viejas y estaban manchadas de grasa. A pesar de ser pobre, aceptó la semilla que le ofrecieron y la plantó en una maceta de barro. Siempre había estado enamorada del príncipe - casarse con él era su sueño desde niña-.

Al cumplirse el plazo, todas las muchachas _____ a la cita y llevaban su maceta, con diversas flores, la primera de la fila llevaba una orquídea hermosa, sin embargo, al príncipe no le interesó. De pronto, se paró frente a la hija del cocinero, la única que sostenía una maceta con tierra y olor a humedad. La chica miraba al suelo avergonzada.

— ¿Qué ha pasado? ¿Tú no me traes una hermosa flor como las demás?

— Señor, no sé qué decirle... Planté mi semilla con mucho amor, durante todo el tiempo la regué, le canté y la resguardé del frío, para que naciera una planta bonita, pero fue inútil. No conseguí que germinara. Lo siento mucho.

El príncipe sonrió, y le dijo que no lo sintiera, que ella sería su esposa.

Las demás chicas comenzaron a cuchichear: ¿Su esposa? ¡Pero es la única que no ha traído una flor! ¡Es una broma!...

El príncipe, tomó la mano de la joven y juntos subieron al encantador balcón del palacio. Desde allí dijo:

— Durante mucho tiempo estuve meditando sobre la cualidad que más valoro de una mujer y me di cuenta de que es la sinceridad. Ella ha sido honesta conmigo y la única que no ha tratado de engañarme.

— A todas, les di semillas estériles. Yo sabía que de ellas no podía florecer nada. La única que tuvo el valor de contar la verdad ha sido esta joven. Por ello me siento feliz y honrado de comunicarles que ella será mi esposa.

Y así fue como el príncipe de China encontró a la mujer de sus sueños, y la hija del cocinero se casó con quien siempre había soñado.

(Texto adaptado)

29. ¿Qué palabras completan correctamente los espacios en blanco que aparecen en el cuento?

A) Quería / acudían

B) Quiero / acudieron

C) Quiero / acudirán

D) Quería / acudan

30. ¿En qué lugar el príncipe comunica su decisión de casarse con la hija del cocinero?

A) En el encantador balcón del Palacio.

B) En los jardines hermosos del Palacio.

C) En la biblioteca majestuosa del Príncipe.

D) En una pequeña casa del Reino.

ımpos de formulario

31. ¿Cuál es la situación problemática que se plantea al inicio del cuento?

A) El príncipe deseaba conocer a las mujeres más hermosas de todo el reino.

B) La hija del cocinero deseaba mostrar todos sus talentos al príncipe.

C) El príncipe quería casarse con la mujer más honesta del reino.

D) La hija del cocinero quería cumplir su sueño de casarse con el príncipe.

32. ¿Por qué el príncipe se casó con la hija del cocinero?

A) Era una joven linda de ojos grandes que no estaba interesada en los bienes materiales del príncipe.

B) Era una joven sensible porque fue la única de entre todas las mujeres del reino que le llevó al príncipe su flor favorita.

C) Era una joven inteligente ya que sabía que el príncipe prefería a una mujer genuina que no intentara deslumbrarlo.

D) Era una joven honesta ya que le dijo al príncipe que su semilla no había germinado por más que la cuidó.

Lectura

Lee el anuncio y contesta las siguientes cuatro preguntas.



33. ¿A quiénes está dirigido este anuncio?

A) Al público en general que vive en el Centro Histórico.

B) A médicos veterinarios especializados en perros.

C) A personas que requieren servicio de peluquería.

D) A personas que tienen perros como mascotas.

34. ¿Cuál es el propósito central del anuncio?

A) Informar del 50% de descuento en todos los productos de la nueva veterinaria y estética "Bigotes y Huellitas".

B) Informar la ubicación de las diferentes sucursales de la veterinaria y estética "Bigotes y Huellitas".

C) Informar de la inauguración de "Bigotes y Huellitas" que ofrece el mejor servicio y productos para mascotas al menor precio.

D) Informar del servicio médico especializado en gatos que ofrece la veterinaria y estética "Bigotes y Huellitas".

35. ¿Qué significa la frase del anuncio: ¡Dale una manita de gato!?

A) Dar arreglo a tu mascota.

B) Pasar a saludar al gato.

C) Cuidar a tu mascota.

D) Adoptar a un gato.

36. ¿Qué beneficios tiene presentar este anuncio en la veterinaria y estética "Bigotes y Huellitas"?

A) Recibir grandes descuentos en toda la tienda.

B) 50% de descuento en juguetes, alimentos y accesorios.

C) 50% de descuento en la estética canina.

D) Recibir gratis servicios especializados en perros.

Lectura

Lee la noticia y contesta las siguientes cuatro preguntas.

La Jornada

Jubilan a Frida, perra rescatista de la Semar

Martes 25 de junio de 2019

Frida, perra rescatista de la Secretaría de Marina-Armada de México (Semar), fue jubilada ayer luego de más de 10 años de servicio. El popular animal, símbolo de rescate en los sismos de 2017 y en desastres internacionales, fue entrenada durante ocho meses para hacer labores de búsqueda y rescate de personas atrapadas.

Nació el 12 de abril de 2009. De raza labrador, se desempeñó en la Unidad Canina y en la de Búsqueda y Rescate Urbano de la Semar. Destaca su participación en la explosión de la torre de Pemex en 2013, el terremoto de Guaranda, Ecuador en 2016 y los sismos de Oaxaca y la Ciudad de México el 19 de septiembre de 2017. Ha rescatado a más de 55 personas, 12 de ellas con vida, en México, Honduras, Haití, Guatemala y Ecuador.

Además de esas tareas, la perrita cuenta con 53 localizaciones en estructuras colapsadas y deslaves. Una de sus labores destacadas es la ubicación de personas vivas entre los escombros de los edificios afectados por el sismo de Haití en enero de 2010.

En el Día Internacional del Rescatista, la Semar llevó a cabo el retiro del equipo táctico al elemento canino *Frida*. En la ceremonia de despedida, a la perra se le retiró su uniforme característico, con gafas y botines, y se le entregó un juguete para perro como señal de su vida de jubilada. Además de una constancia donde



cede la custodia permanente del canino al Subgrupo de Control Canino de la Armada de México.

"*Frida* es una hembra que será recordada en el equipo de la Unidad Canina de la Marina como una perra muy cariñosa y bondadosa" mencionó en la ceremonia el subsecretario de la Marina mexicana, Eduardo Redondo.

El subsecretario mencionó también que su ladrido siempre dio esperanza y en momentos de dolor e incertidumbre trajo alivio.

La Secretaría de Marina anunció que tras su jubilación la mantendrá en sus instalaciones para que ayude al entrenamiento de los nuevos elementos caninos en la búsqueda técnica, como es el caso de los hermanos 'Ecko' y 'Evil', dos jóvenes pastores belgas malinois que destacan por su vigor, agilidad e inteligencia.

(Texto adaptado)

37. ¿Cuándo fue la ceremonia de jubilación de Frida?

A) 25 de junio de 2019

B) 24 de junio de 2019

C) 19 de septiembre de 2017

D) 12 de abril de 2009

38. ¿Cuál de las siguientes opciones utiliza el discurso directo?

A) El subsecretario de la Marina mexicana, Eduardo Redondo, mencionó también que el ladrido de Frida siempre dio esperanza y en momentos de dolor e incertidumbre trajo alivio.

B) Frida, perra rescatista de la Secretaría de Marina-Armada de México (Semar), fue jubilada ayer luego de más de 10 años de servicio.

C) "*Frida* es una hembra que será recordada en el equipo de la Unidad Canina de la Marina como una perra muy cariñosa y bondadosa", mencionó en la ceremonia el subsecretario Eduardo Redondo.

D) En el Día Internacional del Rescatista, la Semar llevó a cabo el retiro del equipo táctico al elemento canino Frida.

39. ¿Qué representa la imagen que aparece en la noticia?

A) La imagen de Frida como una perra bondadosa, cariñosa y efectiva en el trabajo.

B) El cambio de estilo de vida de Frida simbolizado por el retiro de su uniforme y la entrega de un juguete.

C) El Día Internacional del Rescatista en el que a Frida se le entregó un reconocimiento.

D) La imagen de Frida como miembro de la Unidad Canina y de Búsqueda y Rescate Urbano de la Semar.

40. De acuerdo con la noticia, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera?

A) La primera actividad de rescate de Frida como parte de la Secretaría de Marina Armada de México fue el 12 de abril de 2009.

B) La Unidad Canina de la Marina Armada de México entrenó varios años a Frida para que pudiera hacer labores de búsqueda y rescate de personas atrapadas.

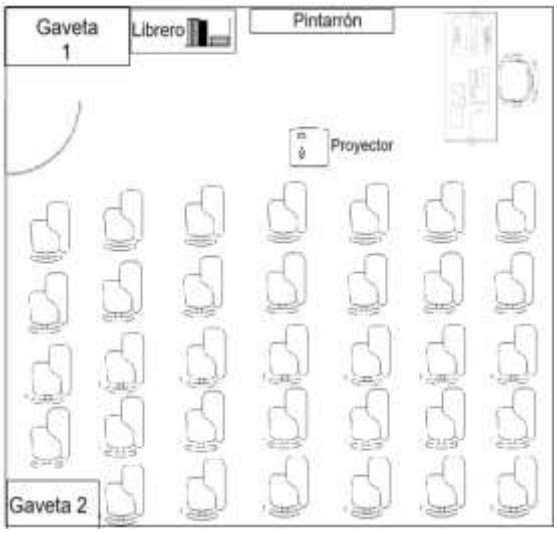
C) Durante su trayectoria Frida ha rescatado con vida aproximadamente a 55 personas de diferentes estructuras colapsadas.

D) A partir de su jubilación, Frida será cuidada por el Subgrupo de Control Canino de la Armada de México y ayudará al entrenamiento de otros perros de rescate.

Contesta en tu Hoja de Preguntas Abiertas la pregunta 41

ALTO **Aquí termina la prueba de Lectura**

Apéndice C. Registro de observación videograbado: etapa diagnóstica



Lugar: Aula

Fecha: 1 de noviembre de 2023.

Duración: 50 minutos.

Propósito de la sesión: Que los alumnos comprendan la importancia de las costumbres y tradiciones mexicanas, y complementen sus conocimientos previos del Día de Muertos.

Asistentes: 2 profesores, 11 alumnos

Coordina la sesión: Investigadora

VI: Buenos días, niños. Este, mi nombre es I. El día de hoy yo les voy a estar acompañando y vamos a ver el tema de Día de Muertos. Quisiera que ustedes se presenten conmigo porque pues yo no conozco sus nombres y así nos conociendo. ¿Quién quiere empezar a presentarse? ¿Alguien ¿Qué es su nombre?

VA 1: A 1.

VI: Despacito para entenderte, a ver, entonces, ¿cómo te llamas?

VA 1: Me llamo A 1.

VI: Muy bien A 1, ¿y tú?

VA 2: A 2.

VI: Muy bonito nombre A 2, ¿y el compañero de lado?

VA 3: Me llamo A 3.

VA 4: Yo me llamo A 4

VI: Entonces ustedes son A 1, A 2, A 3 y A 4. Tienen unos nombres muy bonitos y únicos. ¿Y cuál es tu nombre?

VA 5: A 5.

VI: Bien, el día de hoy los voy hasta acompañando en esta clase que va a tratar sobre el día de muertos. Alguien me puede recordar ¿cuál fue tú el tema que estaban tratando antes de salir al receso?, ¿cómo se llamaba el título? ¿Recuerdan?

VA 8: ¿Calaverita literaria?

VI: No, se llamaba manifestaciones culturales, el día de muertos forma parte de las manifestaciones culturales, así que vamos a retomar el tema. ¿Cuál es la festividad o celebración más próxima que vamos a tener?

VA 4: Día de muertos.

VI: Así es, día de muertos. ¿Ustedes tienen algún el conocimiento o una idea sobre que se hace el día de muertos? ¿Qué es lo que ustedes saben sobre esta fecha?

VA 1: Ponemos un altar.

VI: Un altar, bien.

VA 6: Se pone una foto

VI: Una foto, ajá.

VA 3: Flores.

VI: Muy bien se ponen flores.

VA 5: Pan de muertos.

VI: Bien y ¿qué otras cosas saben del día de muertos?, ¿alguien conoce o ha escuchado de las calaveritas?, para ti, ¿qué son calaveritas?

VA 2: No se.

VI: No te preocupes más adelantes las vamos a ver y probablemente se acuerden cuáles son, ¿qué otras cosas conocen del día de muertos?, En estas fechas ¿sus papás no van a al cementerio a visitar a sus familiares difuntos?

VG: Si.

VI: Bueno, les voy a explicar lo que vamos a hacer durante la clase, les voy a hacer una pequeña presentación sobre los orígenes del día de muertos y los tipos de altares y vamos a trabajar sobre actividades relacionadas sobre esta festividad. Entonces empecemos con la presentación. ¿Ustedes saben dónde se originó o cómo se originó esta esta festividad?

VG: No.

VI: Se originó a partir de nuestras culturas prehispánicas, es decir, con las aquellas poblaciones de gente que vivía en nuestro territorio antes de que llegaran los españoles y nos colonizaron. Ellos a sus difuntos los enredaban en un en una manta y antes de enterrarlos les ponían su comida favorita. Después, cuando llegaron los españoles y conquistan nuestro territorio, ellos venían con sus costumbres y tradiciones, así como creencias religiosas, esta no era la misma a la que la población originaria de esta tierra predicaba, recuerden que la religión se refiere al dios en que creían. Entonces, esa religión era la católica. ¿Qué sucede?, Que con poblaciones de creencias diferentes con el paso del tiempo se fusionan las ideas y las costumbres de nuestros antepasados originarios de estas tierras y de la gente que viene de España y nos conquista, y es como a partir de la combinación de sus costumbres y religiones da como resultado a lo que actualmente conocemos como el día de muertos. Cuando decimos que se

fusionan las ideas, queremos decir que se juntan ciertas cosas ciertas parte de las ideas de las costumbres y religión de las culturas prehispánicas con la de los españoles, y ¿qué se resultó de la fusión?, que la forma de venerar o recortar a sus difuntos se pusiera un altar para los ellos con elementos imágenes y elementos que son de la religión católica con ideas como colocar la comida u objetos estimado o que representen a sus seres queridos que ya no se encuentran entre nosotros. ¿Qué se pone en el altar de muertos?

VA 9: Una cruz.

VA 6: Las flores.

DA 1: Comida.

VI: Entonces, ¿qué se hace en este día?, ya lo dijimos, se pone un altar, también sus papás o sus familiares van y visitan a sus seres queridos que ya fallecieron al panteón, y ¿qué hacen en el panteón este día?

VA 2: Le ponemos flores en su tumba y su comida su favorita.

VA 9: Cosas personales favoritas, les prenden una vela.

VI: Muy bien, ¿ustedes conocen los altares de muertos?, ¿saben que existen diferentes altares de muertos?

VG: Sí.

VI: Continuando, existen diferentes tipos de altares con diferente número de niveles, pueden ser de un solo nivel, dos niveles,

VA 7: Pueden ser de tres.

VI: Así es, comúnmente en nuestra comunidad vemos a los altares de tres niveles, pero existen hasta de siete niveles, esto depende de donde ustedes estén, del estado, ciudad o comunidad y sus costumbres, se puede hacer con cantidad de

niveles que quieran, y todos ellos son correctos, mientras ustedes estén poniendo su altar para recordar a sus difuntos. Y en cada uno de los niveles se colocan objetos con que tienen cierto significado para el difunto o para ofrendarlo. Para ello, vamos a explicar con más detalle estos elementos que se ponen en los altares de muertos con en esta cartulina en donde vemos un altar de 7 niveles y aquí están los elementos que se ponen, de manera grupal vamos a leer la presentación y ustedes van a ir colocar los elementos en cada uno de los niveles que el material que se ve en el material didáctico, en el material que les traigo, les muestro el altar de siete niveles, aquí podemos ver que son siete niveles, si quieren pueden contarlos.

VG: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

VI: Hoy vamos a aprender sobre los siete niveles del altar de muertos usando este material que hice para ustedes. (Señala la cartulina con el altar de siete niveles). Aquí tenemos nuestro altar, y aquí hay unas imágenes, ustedes me van a ayudar a colocarlas donde correspondan mientras vamos viendo lo que dice la presentación. Muy bien. Vamos a comenzar con el primer nivel, que está hasta arriba, este nivel representa lo divino, y representa a Dios o lo divino, aquí colocamos una imagen religiosa, como la Virgen o un santo, es para pedir protección para el alma, ¿Quién puede buscar una tarjeta que tenga una imagen religiosa?

VA 11: Está, maestra.

VI: Perfecto, A11. Pega la imagen aquí, en el primer nivel. Ahora vamos con el segundo nivel. Este es para las almas del purgatorio, que todavía están en su

camino, se colocan veladoras y una cruz, es la luz los guía. ¿Quién encuentra la las veladoras?

VA 7: La pego en la dos, ¿verdad?

VI: Muy bien. También se puede poner una cruz de ceniza o cal. Aquí tengo una pequeña imagen de una cruz, la voy a colocar yo.

VG: Si.

VI: Vamos ahora con el tercer nivel. Aquí colocamos algo muy importante. ¿Quién sabe qué va?

VG: (Silencio).

VI: Va la foto del difunto y también sal, para purificar el alma, A11 ¿puedes buscar la imagen de un retrato y ponerla en el tercer nivel?, por favor.

VA 11: Esta.

VI: Muy bien.

VA 1: Yo voy a poner una foto de mi abuelito en el altar de mi casa.

VI: Muy bien, en el altar ponemos a los seres queridos que ya no se encuentran con nosotros pero que recordamos y queríamos mucho, ahora el cuarto nivel representa el amor que sentimos, aquí ponemos el pan de muerto y un vasito con agua, porque las almas vienen cansadas. ¿Quién quiere ponerlos en nuestro altar?

VA 8: Yo.

VI: ¡Muy bien! Ahora vamos con el quinto nivel, que representa lo que le gustaba al difunto, como su comida favorita. ¿Quién me ayuda a buscar lo que se pondría en este nivel?

VA 2: Yo, encontré la imagen de unos tamales, café, frutas, mole y una coca.

VI: ¡Excelente! Coloquémoslos aquí. El sexto nivel es el paso entre el mundo de los vivos y el mundo de los muertos. Aquí ponemos objetos personales del difunto y calaveritas de azúcar que nos recuerdan que la muerte es parte de la vida. ¿Quién las encuentra?

VA 1: Encontré una calaverita.

VA 5: Y yo una imagen de un juguete.

VI: Perfecto, pongan ambos. Nos recuerdan que la muerte no debe darnos miedo. Por último, el séptimo nivel. ¿Qué flor usamos para guiar el alma?

VG: Cempasúchil.

VI: Aquí usamos muchas flores de cempasúchil. Son como una alfombra amarilla que guía a los muertos hasta nosotros, su color representa el sol. También podemos usar copal o incienso para limpiar el ambiente, estos son unos objetos que se encienden y perfuman o aromatizan el ambiente, de esta manera queda nuestro altar completo, en donde cada nivel tiene un significado, pero hay que siempre recordar que no es sólo decoración, es un homenaje para recordar a aquellas personas que fueron importantes y apreciados para nosotros.

Ahora en esta parte de acá de la cartulina podemos ver que hay unas palabras que les faltan letra, estas palabras o frases están relacionadas con los elementos que mencionamos hace un momento. ¿Quién quiere empezar participar y completar las palabras con las letras que faltan?

VA 9: Yo.

VI: ¿Cuál quieres elegir?

VA 9: Este.

VI: Muy bien. A ver, esta es una pista ¿qué dice acá abajo?

VA 9: Recordatorio a los vivos del dulce destino final.

VI: Así es, ¿qué crees que sea?

VA 9: ¿La calaverita?

VI: ¡Correcto! Excelente, es la calaverita. A ver, ¿quién sigue?

VA 6: Yo.

VI: Vamos a hacer este de aquí. Dice: “Es elemento que purifica el alma”. Si gustas, ven de este lado para que puedas escribirlo.

VA 6: (El alumno se acomoda y toma el plumón).

VI: Aquí hay una pista, dice “S_ L” y le falta una letra. ¿Cuál crees que es?

VA 6: ¿La “A”?

VI: ¡Exactamente! Escríbela con minúscula, la chiquita, muy bien, ahora la siguiente dice: “Representación del cuerpo inmundo físico”. Y la pista es: “Pan de m _ e_ t_”.

VA 11: ¿Pan de muerto?

VI: ¡Eso es! Vamos a escríbelo, ¿Quién sigue?

VA6: Yo.

VI: Ahorita vuelves a participar, pero primero que pasen los que no han pasado, a ver tu A1, vamos con este que dice: “Elemento de purificación”, aquí hay un vaso con un líquido. ¿Qué palabras crees que sea?

VA 1: ¿Agua?

VI: Sí, entonces escribe las letras que faltan para completar la palabra agua.

VA 1: Pero no se.

VI: Escribe la “U” de uva. ¿Y qué otra letra?

VA 1: ¿La “A”?

VI: ¡Muy bien! Excelente.

VA 6: ¿Ya puedo pasar?

VI: Si, a ver esta dice: “Son los alimentos favoritos de las almas para recordar”. ¿Qué letras crees que le faltan?

VA 6: La “M” de mamá… y la “A”.

VI: ¡Perfecto! Es “comida”. Muy bien. ¿Quién más falta?

VA 8: Yo.

VI: Este es el último. Dice: “Elemento purificador del alma”, el que hace humo y da olor, que se coloca en el segundo escalón. ¿Recuerdan cuál es?

VA 8: ¿Copal?

VI: ¡Correcto! Ya colocamos todos los elementos, ahora díganme, ¿cuál fue nuevo para ustedes?

VA 6: El copal.

VA 7: La sal, yo no sabía que se ponía sal en el altar.

VA 11: Ni las calaveritas, de azúcar yo una vez compre una, pero era de chocolate.

VI: Exacto, pueden ser de azúcar o de chocolate. Aunque las más comunes para colorar en los altares son las de azúcar.
Ahora vamos a trabajar con estos esqueletitos que les traje. Ustedes los van a vestir como catrinas o catrines, como quieran. Les traje material: limpiapipas, papel de colores, tijeras... lo que necesiten. Compartan entre ustedes, pueden

empezar a hacer camisas, vestidos, pantalones... lo que se imaginen. Yo los ayudo si necesitan pegar o recortar algo.

VA 9: ¡Yo quiero ponerle un sombrero!

VI: ¡Perfecto! Usa esta hoja y dibújalo o lo puedes recortar. Si necesitas ayuda con el pegamento caliente, me dices.

VA 5: No sé qué poner, me puede ayudar.

VI: Puedes hacerle una falda con este papel. Mira, lo enrollas así y luego lo doblamos para que tenga vuelo. Vamos a ponerle pegamento aquí.

VA 9: Yo quiero ponerle florecitas en la cabeza.

VI: Muy buena idea. Señálame dónde las quieres, y yo te ayudo a pegarlas.

(Los niños siguen decorando emocionados.)

VI: Muy bien, ya se nos está acabando el tiempo. Vamos a mostrar cómo quedó su catrina o catrín, lo que hayan logrado avanzar. Ahora les daré material para que se lo lleven de tarea y lo terminen en casa. Luego lo pueden colocar en el mural de su salón mañana, me dio mucho gusto el trabajar el día de hoy con ustedes, ¡lo hicieron excelente!

Apéndice D. Cuestionario de hábitos lectores para alumnos de la fase 5

Fecha: _____

Nombre: _____

No. De lista _____ Fase: _____ Grado: _____ Grupo: _____

Instrucciones: Marca con una X según corresponda.

1. ¿Cuántos años tienes?
□ 8 □ 9 □ 10 □ 11

2. ¿Eres niña o niño?
□ Niña □ Niño

3. ¿Cuántas personas viven en tu casa, contándote tú?
□ Dos □ Tres □ Cuatro □ Cinco □ Seis □ Siete □ Ocho o más

4. ¿Cuántos hermanos y hermanas son, contándote tú?
□ Uno □ Dos □ Tres □ Cuatro □ Cinco □ Seis □ Siete o más

5. ¿Vives con tus padres?
□ Sí, con los dos. □ Sólo con mi padre. □ Sólo con mi madre.
□ Otros (especifique): _____

6. ¿Cuál es el último grado de estudios de tus padres?

Madre	Padre	Otros (especifique): _____
□ Sin estudios	□ Sin estudios	□ Sin estudios
□ Primaria	□ Primaria	□ Primaria
□ Secundaria	□ Secundaria	□ Secundaria
□ Bachillerato	□ Bachillerato	□ Bachillerato
□ Universitarios	□ Universitarios	□ Universitarios

7. ¿Cuál es la profesión de tus padres?

Mamá: _____

Papá: _____

Otro: (Especifique): _____

Preguntas	Si	No

1- ¿Te gusta leer?		
2- ¿Te gusta que te lean?		
3- ¿Cuándo no sabias leer, te gustaba que te leyeran?		
4- ¿Te gusta leer solo, en silencio?		
5- ¿Crees que es importante leer?		
6- ¿En tu casa tienen un espacio específico para leer?		
7- ¿Tienes libros, revistas, historietas, comics u otros para leer en tu casa?		
8- ¿Tu familia lee?		
9- ¿En tu casa te motivan a leer?		
10-¿Dispones de un horario establecido para leer en casa?		
11-¿En tu escuela te hacen leer?		
12-¿Tu escuela tiene biblioteca?		
13-¿Te gusta ir a la biblioteca de la escuela?		
14-¿En tu comunidad hay biblioteca?		
15-¿Tienes celular o *tablet*?		
16-¿Te gusta leer en el celular o la *tablet*?		
17-¿Tienes computadora en tu casa?		
18-¿Te gusta leer en la computadora?		
19- ¿Has leído historias, historietas, libros u otros textos digitales en tu celular, *tablet* o computadora?		
20-¿Participas en los chats de los juegos? (Call of Duty: Warzone, Free Fire, Fortnite, Call of Duty: Mobile, Minecraft, u otros).		

8. ¿Cuántos libros has leído en el último año?
□ Entre 0 y 4 □ Entre 5 y 9 □ Más de 10

9. ¿Cuáles son las principales razones por las que lees?
□ Entretenimiento □ Obligaciones del estudio □ Aprendizaje

10. ¿Cuáles son las razones por las que no lees?
□ Por falta de tiempo □ Prefieres otros entretenimientos □ No te gusta

11. ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre?
□ Nunca o casi nunca □ Alguna vez al mes □ Una o dos veces por semana

12. ¿Cuál es tu forma habitual de acceso a los libros?
□ Compra □ Bibliotecas □ Internet

13. ¿Cuáles son los lugares donde lees habitualmente?
□ En casa □ En bibliotecas □ En medios de transporte □ En parques, al aire libre

14. ¿Cuántas veces sueles ir a la biblioteca al mes?
□ Menos de 5 veces □ Entre 5 y 10 veces □ Más de 10 veces □ Nunca

15. ¿Cuántos libros hay en tu hogar, sin contar los libros de texto?
□ Menos de 5 libros □ Entre 10 y 15 libros □ Entre 20 y 30 libros □ Más de 40 libros

16. ¿Tienes libros propios? ¿Cuántos?
□ Ninguno □ Entre uno y tres □ Entre cuatro y siete □ Entre ocho y diez

17. ¿Cuáles son los tipos de lectura que prefieres?
□ Novelas □ Revistas □ Poesía □ Cómic/Historietas □ Periódicos
□ Revistas □ Textos escolares □ Otros: _____

18. ¿Cuáles son los temas que prefieres?
□ Aventuras □ Terror □ Fantasía □ Realista □ Históricos □ Policiaco
□ Ciencia ficción □ Romántico □ Otros: _____

19. ¿Quién te motiva a leer?
□ Tus padres □ Tu profesor(a) □ Tus compañeros □ Tus familiares

20. ¿En qué te fijas cuando eliges un libro?
□ Diseño de la portada □ El título □ El autor □ En las imágenes
□ La cantidad de páginas □ En que se relaciona en una película que viste
□ Tamaño de la letra

21. ¿Lees cuándo?
□ Tienes ganas □ Te obligan tus padres □ Debes leer para una actividad o tarea escolar

22. Para ti la lectura es:
□ Aburrida □ Placentera □ Obligatoria □ Entretenida □ Desagradable
□ Indiferente

23. Generalmente cuándo lees un texto sientes que:
□ Pierdes el tiempo □ Es placentero □ Aprendes □ Das vuelo a tu imaginación
□ Descubres un mundo nuevo

24- ¿Qué actividad haces con tu celular, Tablet, o computadora?
□ Escribir □ Hacer tarea □ Jugar □ Leer
□ Otra (especifique): _____

25.- ¿Qué aplicación utilizas para comunicarte por mensajes?
□*WhatsApp* □*Telegram* □*Messenger* □ Otro (especifique): _____

Apéndice E. Plan de acción de la estrategia de intervención

Raíces y Sueños: Construyendo nuestra identidad a través del tiempo

Campos formativos: Lenguajes y De lo Humano y lo Comunitario.

Fase 5, 6º grado.

Metodología Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios.

Escenario	Libros de Texto	Temporalidad
• Aula • Comunidad	Proyectos en aula 6° grado: • Capsula del tiempo pp.19-20 • Paso a paso hacia el futuro pp.346-349 Proyectos escolares 6° • Reporteras y reporteros en acción. ¿Nos reconocemos? pp.266-267 • ¿Quiénes somos? pp.280 Nuestros Saberes 6° • Identidad p. 200	3 semanas.
Problemática del plan analítico que se atiende		
En los resultados diagnósticos del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) y MEJOREDU, se observa la falta del hábito lector en alumnos de la fase 5 (5° y 6° grado) de primaria como problemática recurrente, con implicaciones en la comprensión lectora, desarrollo cognitivo y desempeño académico general.		
Ejes Articuladores	Contenidos	
• Inclusión • Pensamiento crítico. • Interculturalidad crítica • Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	• Comprensión y producción de textos discontinuos, para organizar y presentar información. • Formas de ser, pensar, actuar y relacionarse. • Construcción del proyecto de vida.	
Procesos de Desarrollo de Aprendizaje		
• Desarrolla el gusto lector y la autoexploración personal a través de lecturas breves que inviten a reflexionar sobre el pasado, presente y futuro próximo. • Reflexiona sobre la identidad personal y el desarrollo del gusto lector mediante el uso del fichero didáctico. • Valora sus logros y retos afrontados en la historia personal para definir aspiraciones y acciones a realizar ante nuevas etapas de la vida. • Valora logros y cambios en gustos, necesidades, intereses y habilidades actuales, para restructurar metas que favorezcan el desarrollo personal y social.		

Sesión 1. Explorando la identidad personal.

Intención didáctica: Analiza y reflexiona sobre su identidad, desarrollo y crecimiento propio y desarrollo de su futuro.

Secuencia de actividades

Inicio	Desarrollo	Cierre
❖ La profesora: -Da a conocer la dinámica individual a implementar con la biblioteca escolar para fomentar la lectura, en donde los alumnos: (a) escogen libremente y leen un libro, (b) realizan un reporte de lectura y (c) registran en su lectometro el libro leído. Cada reporte de libro leído tendrá un valor de 2 puntos. -Les proporciona una caja con retos lectores con temas relacionadas con el tiempo. De estos retos solo podrán realizar uno diario Se les otorgará 3 puntos por cada reto realizado. -Les indica que cada reporte de lectura, lo realizarán en una de las hojas proporcionada por la profesora, en donde, deberán escribir su nombre, fecha, título de la lectura que sacó de la caja secreta, y seleccionará tres preguntas de manera aleatoria utilizando la ruleta de la lectura proporcionada por la profesora. - Les señala que espera que realicen más retos durante las próximas tres semanas. -Les motiva con el hecho de que les premiará a los tres alumnos que lean, reporten y sumen más puntos durante esas tres semanas. ❖ Los alumnos -Realizan un reporte de lectura de cada uno de los libros leídos de la	❖ La profesora -Da indicaciones para que los alumnos elaboren un mapa conceptual de su identidad. ❖ Los alumnos -Elaboran un mapa conceptual de su identidad utilizando lápiz, pluma, marcadores o material escolar de su preferencia y representan quiénes son, incluyendo sus intereses, habilidades, valores y aspiraciones	❖ La profesora -Solicita la participación voluntaria de los alumnos para que compartan los mapas de identidad que elaboraron. ❖ Los alumnos -Comparten sus mapas de identidad en grupos pequeños. ❖ La profesora -Finaliza la sesión resaltando la importancia de comprender nuestra identidad para tomar decisiones informadas sobre nuestro futuro y recordándoles que lleven a cabo los retos con textos de la biblioteca escolar.

Inicio	Desarrollo	Cierre
biblioteca y lo marcaran en el lectometro -Realizan lectura de la página 200 del libro Nuestros Saberes para recordar el tema de identidad y una pequeña lectura con relación al tema. -Observan un video corto en el proyector sobre ¿qué es? y los elementos de la identidad personal. -Realizar una reflexión e intercambio de ideas de manera colectiva de ¿Qué es la identidad? y ¿Cómo se relaciona su persona?		

Sesión 2. Indagando a través del tiempo

Intención didáctica: Establece de manera escrita las metas personales y planifica de manera breve en un escrito los pasos de para alcanzarlas

Secuencia didáctica

Inicio	Desarrollo	Cierre
❖ La profesora: -Da instrucciones sobre la lectura que realizarán. ❖ Los alumnos -Realizan la lectura grupal del libro Proyectos de Aula de las pp. 346-348 del tema paso a paso hacia el futuro que trata sobre reconocer la importancia del estudio al culminar la primaria e intercambian información sobre la oferta educativa de su comunidad. -Realizan una breve reflexión sobre lo leído respecto a las metas personales.	❖ La profesora: -Da instrucciones sobre la actividad a realizar en la que se recuperan elementos de la reflexión que realizaron sobre el futuro personal. ❖ Los alumnos -De manera individual anotan en sus cuadernos lo que les gustaría estar haciendo en 10 años y comparten sus respuestas con el grupo. -Los alumnos anotan preguntas en su cuaderno sobre lo que exponen sus compañeros y las realizan a su compañero imaginando a su yo del futuro de acuerdo con la profesión descrita que les gustaría ejercer en el futuro	❖ La profesora: - Solicita a los alumnos copiar en su cuaderno las preguntas del inciso a) de la página 349 del libro de texto. Como tarea, deberán utilizarlas para entrevistar a familiar, vecino y otros miembros de la comunidad que cuente con un empleo. -Pide a los alumnos que tomen notas de las respuestas obtenidas de los entrevistados para posteriormente compartirlo con el grupo en la siguiente sesión. ❖ Los alumnos -Anotan las 5 preguntas de que se encuentran en el inciso a) en sus cuadernos para contestarlas en sus casas. ❖ La profesora:

Inicio	Desarrollo	Cierre
	❖ La profesora: -Coordina la actividad de intercambio de respuestas de los alumnos. ❖ Los alumnos -Escriben las profesiones u oficios que les interesan y consideran la que experiencia educativa requieren para lograrlo	-Pide que comenten sobre los aspectos que se relacionan con la lectura que realizaron sobre paso a paso hacia el futuro -Consulta sobre la toma de notas del registro que los alumnos hayan realizado de las lecturas de la biblioteca del aula. - Solicita que un alumno de manera voluntaria comparta sobre los libros leídos para corroborar que coincida con sus reportes de lectura, el lectómetro y evidencias de los retos ❖ Los alumnos -Comentan sobre sus reportes de lectura.

Sesión 3. Entrevistas que Transforman: Aspiraciones y Realidades

Intención didáctica: Desarrolla habilidades de colaboración y comunicación en el contexto de un proyecto comunitario al visualizar su futuro deseado.

Secuencia didáctica

Inicio	Desarrollo	Cierre
❖ La profesora: -Solicita al grupo que comenten las respuestas que les dieron en la entrevista que realizaron a un familiar, vecino y otros miembros de la comunidad. ❖ Los alumnos -Comparten con el grupo las respuestas a las preguntas: ¿Qué estudian o estudiaron sus padres, familiares y vecinos?, de acuerdo con la entrevista.	❖ La profesora - Comenta las diferencias entre oficios y profesiones, utilizando como ejemplos algunas de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas por los alumnos. Destaca la importancia de ambas en la sociedad, así como la necesidad de que cada persona identifique sus intereses y preferencias para ejercer una ocupación en el futuro. -Solicita a los alumnos que realicen la lectura de las páginas 266 y 267 del libro de Proyectos Escolares, con el propósito de observar ejemplos de entrevistas.	❖ La profesora -Invita a participar a los alumnos que quieran compartir su experiencia con la entrevista y compartirla con la clase y expongan qué les parecería que ellos desarrollaran esa profesión. ❖ Los alumnos -Comparten con el grupo sobre lo que les pareció la experiencia de realizar una entrevista y cómo se verían ellos desempeñando esa profesión en el futuro. -Discuten sobre las semejanzas y diferencias de la experiencia vivida con las

	-Organiza a los alumnos en equipos de 2 o 3 integrantes. ❖ Los alumnos - En equipos, seleccionan al azar cuatro preguntas de la caja de preguntas. -Copian las preguntas en su cuaderno y las utilizan para realizar una entrevista a un compañero, respondiendo como si fueran su "yo del futuro", de acuerdo con la profesión que les gustaría ejercer.	entrevistas realizadas y cómo se verían ellos en el futuro con esa profesión. -Comentan sobre las semejanzas de lo planteado en las entrevistas y las lecturas realizadas. ❖ La profesora -Realiza registro de las semejanzas y diferencias que los alumnos identificaron entre las narraciones de las entrevistas y las lecturas realizadas.

Sesión 4. Transportándome al futuro

Intención didáctica: Expresa sus sueños y ambiciones a través de escritos, dibujos, lluvia de ideas, líneas de tiempo, etc.

Secuencia didáctica

Inicio	Desarrollo	Cierre
❖ La profesora -Realiza una retroalimentación general sobre los temas abordados en clases anteriores relacionados con las profesiones y el futuro profesional de los alumnos. -Entrega a cada alumno una copia de la "Tarjeta de identidad" que aparece en la página 280 del libro de *Proyectos Escolares*, y les solicita que la contesten de forma individual. ❖ Los alumnos -Contestan la tarjeta de identidad de manera individual.	❖ La profesora -Propicia la reflexión grupal sobre las sueños y aspiraciones futuros de los alumnos, en donde se realiza un intercambio de experiencias e ideas. -Solicita a los alumnos que plasmen esas experiencias e ideas en un dibujo. ❖ Los alumnos -Elaboran un dibujo en la mitad de una hoja de cómo se imaginan en 20 años y en la otra mitad anotan de manera breve sus sueños y metas futuras, así como los desafíos y retos que consideran van a enfrentar para lograr esas metas.	❖ La profesora -Invita a algunos alumnos a mostrar sus dibujos y a compartir sus sueños y metas descritos. ❖ Los alumnos -Muestran sus dibujos y comentan sobre los que representa de sus sueños y metas. ❖ La profesora -Solicita a los alumnos que reflexionen sobre la relación entre su pasado, presente y futuro: (a) quienes eran antes de ingresar a la escuela primaria, (b) quiénes son ahora y (c) quienes serán en un futuro. -Les solicita que elaboren o recorten dibujos que los represente en cada una de esas etapas.

Inicio	Desarrollo	Cierre
-Comparten de forma grupal sus respuestas, reflexionando sobre sus sueños, metas y cómo se proyectan en el futuro, retomando lo aprendido en las sesiones anteriores.		❖ Los alumnos: -Realizan un collage en sus cuadernos con los dibujos o recortes que representen su pasado, su presente y su futuro. ❖ La profesora -Instruye a los alumnos de como realizar un mural colectivo en el aula. ❖ Los alumnos: -Cada uno escoge y recorta una imagen que los identifique y pasa a pegarlo en la cartulina y agregan frases o palabras clave que representen su identidad

Sesión 5. Cápsulas de Vida

Intención didáctica: Fomenta el pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos al analizar la importancia de la cápsula del tiempo.

Secuencia didáctica

Inicio	Desarrollo	Cierre
❖ La profesora -Hace una retroalimentación de lo visto en las clases pasadas sobre las profesiones, el pasado, presente y el futuro profesional de los alumnos. -Solicita a los alumnos que realicen la lectura de la página 19 del libro de Proyectos de Aula en el apartado 1 de intervención donde se aborda el tema de la cápsula del tiempo. ❖ Los alumnos -Realizan en forma individual la lectura del texto.	❖ La profesora: -Solicita a los alumnos que de manera voluntaria comenten sobre lo leído. -Organiza a los alumnos en equipo y solicita que elaboren un cartel en donde se presente la información más relevante de la capsula del tiempo y de la experiencia vivida en la reflexión de las profesiones, y su futuro. ❖ Los alumnos -Elaboran el cartel con los aspectos que consideren más relevantes de lo que leyeron de la cápsula del tiempo y de la experiencia vivida en la reflexión de las profesiones, y su futuro.	❖ La profesora: -Solicita a los alumnos que mencionen las dificultades en el proceso de la narración y cómo lo solucionaron. - Solicita a los alumnos que comenten en dónde desean colocar su cápsula del tiempo. ❖ Los alumnos -Deciden en qué lugar de la biblioteca colocar su cápsula del tiempo. -Se organizan y colocan cada alumno su dibujo y collage realizado en las clases anteriores en la capsula del tiempo, la etiquetan con la fecha y

Inicio	Desarrollo	Cierre
-Toman nota de lo leído.	❖ La profesora -Solicita que los equipos presenten y expongan el cartel realizado en orden de forma voluntaria. -Pide que reflexionen y expresan los sentimientos y emociones que les provocó pensar en el futuro de su profesión deseada. ❖ Los alumnos: -Participan en forma voluntaria e individual expresando como se sintieron en la actividad.	alguna frase que los identifiquen como grupo. ❖ La profesora: -Comenta sobre los aspectos de las lecturas realizadas y su relación con las profesiones y la cápsula del tiempo. -Da a conocer el nombre de los alumnos que tuvieron más puntos con reportes y retos de lectura realizados durante el proyecto. -Otorga un premio a esos alumnos y se les invita a compartir su experiencia con esta dinámica.

Recursos didácticos	Evaluación
• Cuaderno del alumno. • Cartulina • Libros de Texto • Material escolar (Colores, plumones, tijeras, pegamento, etc.) • Revistas, libros, periódicos para recortar.	• Listas de cotejo • Trabajos diarios • Participaciones • Observación directa.

Apéndice F. Lista de cotejo

Código del alumno: _____. Periodo de aplicación: _____

Sesión 1. Explorando la identidad personal			
Actividad	**✓**	**✗**	**Observaciones**
Participa en la lectura y reflexión sobre la identidad.			
Elabora un mapa conceptual completo y claro.			
Comparte su mapa conceptual en grupo o equipo.			
Sesión 2. Indagando a través del tiempo			
Actividad	**✓**	**✗**	**Observaciones**
Escribe sus metas a 10 años.			
Participa en reflexión grupal sobre profesiones.			
Copia preguntas de entrevista y realiza la actividad.			
Sesión 3. Entrevistas que transforman			
Actividad	**✓**	**✗**	**Observaciones**
Comparte respuestas de la entrevista real.			
Realiza entrevista simulada como "yo del futuro".			
Discute similitudes entre entrevistas y lecturas.			
Sesión 4. Transportándome al futuro			
Actividad	**✓**	**✗**	**Observaciones**
Contesta tarjeta de identidad (p. 280).			
Participa en la reflexión sobre metas y sueños.			
Elabora dibujo sobre su yo futuro.			
Realiza collage de pasado, presente y futuro.			
Participa en mural colectivo sobre identidad			
Sesión 5. Cápsulas de vida			
Actividad	**✓**	**✗**	**Observaciones**

Participa en lectura sobre cápsula del tiempo.			
Elabora cartel y lo expone al grupo.			
Participa en la reflexión final.			
Coloca su aporte en la cápsula del tiempo.			

Reportes de lectura de libros de la biblioteca del aula			
Código del alumno:			
Periodo de aplicación:			
Criterio	**Sí (✓)**	**No (✗)**	**Observaciones**
Incluye datos completos del libro (título, autor, páginas, fechas).			
Presenta resumen coherente (inicio, desarrollo, cierre).			
Dibujo relacionado con el contenido del libro.			
Contesta con claridad su parte favorita del libro.			
Colorea los corazones según su valoración lectora.			
Redacción clara y sin errores graves.			
Reportes de retos con la ruleta de la lectura.			
Criterio	**Sí (✓)**	**No (✗)**	**Observaciones**
Especifica el título de la lectura sacada de la caja.			
Escribe su nombre, fecha y datos solicitados.			
Contesta tres preguntas seleccionadas con la ruleta.			
Responde con claridad al tema o problema del texto y cómo se resolvió.			
Muestra relación entre el texto leído y su experiencia personal.			
Reflexión crítica o personal es clara y pertinente.			
Control de cantidad de lecturas realizadas por alumno			

Código	Lecturas de biblioteca (2 pts c/u)	Retos con ruleta (3 pts c/u)	Novelas (10 pts c/u)	Puntos totales
A1				
A2				
A3				
A4				
A5				
A6				
A7				
A8				
A9				
A10				
A11				
A12				
A13				
A14				
A15				
A16				
A17				
A18				
A19				
A20				
A21				
A22				
A23				
A24				
A25				
A26				
A27				
A28				
A29				
A30				
A31				
A32				
A33				
A34				

Apéndice G. Rúbricas de evaluación

Sesión 1: Explorando la identidad personal.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
Participación en la lectura y reflexión	Participa activamente en la lectura y reflexión, aportando ideas bien fundamentadas.	Participa en la lectura y aporta ideas relevantes.	Participa mínimamente y sus aportes son vagos.	No participa en la lectura ni en la reflexión.
Elaboración del mapa conceptual de identidad	El mapa conceptual es claro, completo y bien estructurado.	El mapa conceptual está bien hecho, pero le faltan detalles.	El mapa conceptual es incompleto o poco estructurado.	No realiza el mapa conceptual o está muy desorganizado.
Intercambio de ideas y socialización	Comparte su mapa con argumentos sólidos y reflexivos.	Explica su mapa con claridad, pero con poca profundidad.	Comparte su mapa de forma superficial.	No comparte ni explica su mapa.

Sesión 2: Indagando a través del tiempo.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
Reflexión sobre metas personales	Explica con claridad y profundidad sus metas personales.	Explica sus metas con algunos detalles.	Explica sus metas de forma vaga.	No explica ni reflexiona sobre sus metas.
Proyección de identidad en el futuro	Relaciona sus metas futuras con su identidad actual, mostrando coherencia entre lo que es y lo que quiere llegar a ser. Explica cómo sus experiencias y valores influyen	Relaciona sus metas con su identidad, pero de manera general o sin mucha explicación sobre cómo sus experiencias influyen en su futuro.	Sus metas y su identidad no tienen una relación clara, o la conexión es forzada y poco reflexiva.	No establece ninguna relación entre su identidad actual y su futuro, o el texto carece de sentido en este aspecto.

	en sus aspiraciones.			
Respuestas en la entrevista a un familiar o vecino	La respuesta aborda exactamente la pregunta con información precisa y relevante, sin divagaciones.	La respuesta es adecuada y relevante, aunque puede contener información innecesaria o superficial.	La respuesta es poco precisa y no se enfoca completamente en la pregunta. Puede incluir información irrelevante.	La respuesta no es relevante o es incorrecta respecto a la pregunta planteada.

Sesión 3: Entrevistas que transforman: Aspiraciones y Realidades.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
Compartir las respuestas de la entrevista	Expone con claridad y profundidad lo aprendido en la entrevista.	Expone la entrevista con detalles, pero sin profundizar.	Expone la entrevista de manera superficial.	No comparte su entrevista.
Análisis de profesiones	Identifica claramente la importancia de distintas profesiones.	Identifica medianamente la importancia de las profesiones.	Tiene dificultad para expresar la importancia de las profesiones.	No identifica la importancia de las profesiones.
Discusión sobre similitudes y diferencias	Comparte reflexiones bien estructuradas sobre similitudes y diferencias.	Comparte algunas reflexiones, pero necesita mayor profundidad.	Hace comparaciones muy superficiales.	No participa en la discusión.

Sesión 4: Transportándome al futuro.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
Intercambio de expectativas y metas	Explica sus expectativas y metas con claridad, argumentando sus razones y aportando	Explica sus expectativas y metas con mediana claridad, argumentando sus razones y	Explica sus expectativas y metas con muy poca claridad, argumentando sus razones y aportando	No Explica sus expectativas y metas.

	ideas significativas en la discusión.	aportando ideas significativas en la discusión.	ideas significativas en la discusión.	
Elaboración del dibujo y descripción de metas	El dibujo es detallado y la descripción es clara y bien argumentada.	El dibujo es detallado, pero la descripción es básica o poco clara.	El dibujo es poco claro y la descripción confusa.	No realiza el dibujo ni la descripción.
Reflexión sobre pasado, presente y futuro	Hace una reflexión profunda y bien estructurada.	La reflexión está bien estructurada, pero con poca profundidad	La reflexión no está bien estructurada	No realiza la reflexión.

Sesión 5: Cápsulas de vida.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
Participación en la lectura sobre la cápsula del tiempo	Participa activamente y demuestra comprensión del texto.	Participa medianamente en la lectura y tiene una comprensión general.	Participa mínimamente y tiene dificultades para comprender.	No participa en la lectura.
Elaboración del cartel sobre la cápsula del tiempo	El cartel es creativo, organizado y bien fundamentado.	El cartel es creativo, pero con algunos detalles mejorables.	El cartel Está incompleto, refleja poca creatividad o está poco organizado.	No realiza el cartel.
Reflexión final y participación en la cápsula del tiempo	Expresa sus sentimientos y emociones de manera profunda.	Expresa sus sentimientos de manera medianamente profunda.	Su reflexión es superficial.	No participa en la reflexión ni en la cápsula del tiempo.

Cada sesión se evalúa con una puntuación total de 12 puntos. La evaluación completa de las cinco sesiones suma un total de 60 puntos.

Interpretación de la puntuación total:

- 50-60 puntos: Desempeño excelente. El alumno cumplió con todas las actividades de manera destacada.
- 40-49 puntos: Desempeño bueno. Cumplió con la mayoría de las actividades con calidad aceptable.
- 30-39 puntos: Desempeño regular. Presentó dificultades en la realización de algunas actividades.
- Menos de 30 puntos: Desempeño insuficiente. No cumplió con la mayoría de las actividades.

Rúbrica para evaluar reportes de lectura.

Criterios	Nivel Avanzado (4)	Nivel en Desarrollo (3)	Nivel Básico (2)	Nivel Inicial (1)
Comprensión del texto	Identifica y explica claramente la idea principal y los detalles relevantes.	Identifica la idea principal y algunos detalles,	Identifica la idea principal de manera superficial, con errores o confusiones.	No identifica la idea principal ni los detalles relevantes.
	Relaciona el contenido con experiencias personales o conocimientos previos de forma crítica.	Identifica la idea con una relación general con sus experiencias.	Relaciona poco con su experiencia.	No hace conexiones con su experiencia
Reflexión crítica y análisis	Plantea preguntas, dudas y comentarios críticos sobre el texto.	Presenta una reflexión general, pero con poco desarrollo crítico.	La reflexión es superficial o se limita a repetir información del texto.	No realiza reflexión ni análisis del contenido del texto.
	Relaciona el contenido con problemáticas reales o	Identifica algunos aspectos relevantes con	Identifica pocos aspectos relevantes con problemáticas	No identifica aspectos relevantes con problemáticas

	aprendizajes significativos	problemáticas reales o aprendizajes significativos.	reales o aprendizajes significativos.	reales o aprendizajes significativos.
Estructura y claridad en la redacción	El reporte tiene una estructura clara (inicio, desarrollo y conclusión).	El reporte sigue una estructura comprensible, aunque.	El reporte es poco estructurado,	La redacción es confusa, sin estructura clara y con múltiples errores ortográficos.
	Escribe con un lenguaje adecuado, con coherencia y cohesión	Escribe con errores menores coherencia y cohesión	Escribe con marcados errores en coherencia y cohesión	Escribe con muchos errores en coherencia y cohesión
Creatividad y expresión personal	Expresa ideas propias con creatividad.	Expresa su opinión de manera clara, aunque con poca profundidad o creatividad.	Expresa su opinión, pero de manera vaga y sin argumentación.	No expresa su opinión ni aporta ideas propias.
	Argumenta su opinión con variados ejemplos, analogías o experiencias personales.	Argumenta su opinión con algunos ejemplos, analogías o experiencias personales.	Argumenta su opinión con muy pocos ejemplos, analogías o experiencias personales.	Argumenta su opinión sin ejemplos, analogías o experiencias personales.
Compromiso y mejora continua	Demuestra interés en mejorar su comprensión lectora y aplica sugerencias en reportes futuros.	Muestra disposición para mejorar, pero con necesidad de mayor seguimiento.	Presenta poca disposición para mejorar sus reportes de lectura.	No muestra interés en mejorar ni en aplicar sugerencias.

Puntaje Total: ____ / 20

Escala de Desempeño:

- 16 - 20 puntos: Excelente (Demuestra una comprensión profunda, reflexión crítica y creatividad).

- 11 - 15 puntos: Bueno (Cumple con los aspectos clave, pero necesita mayor profundidad y claridad).
- 6 - 10 puntos: Regular (Presenta dificultades en estructura, comprensión y análisis del texto).
- Menos de 6 puntos: Insuficiente (No demuestra comprensión ni reflexión sobre el texto leído).

Apéndice H. Diario de campo

Sesión 1. Explorando la identidad personal.

Fecha: 17 de enero de 2025

Duración: 50 minutos

Observaciones generales:

La sesión comenzó con la presentación del proyecto “Raíces y Sueños: Construyendo nuestra identidad a través del tiempo”, enfocado en la exploración y fortalecimiento de la identidad de los alumnos a través de la lectura. Desde los primeros momentos, se percibió un ambiente de entusiasmo y curiosidad por parte del grupo, especialmente al mencionar la dinámica del lectómetro y los premios por participación. Los estímulos externos despertaron el interés de manera inmediata, promoviendo que incluso los alumnos más reservados mostraran disposición a integrarse.

Durante la lectura guiada y la presentación audiovisual, los alumnos realizaron múltiples conexiones personales con los contenidos. Se compartieron anécdotas familiares y experiencias personales que evidenciaron un nivel de reflexión adecuado al objetivo de la sesión. En la elaboración del mapa conceptual, los alumnos trabajaron de manera individual y colaborativa, mostrando comprensión del concepto de identidad y creatividad en su representación gráfica. La participación fue alta, y varios alumnos solicitaron compartir su trabajo frente al grupo, lo cual reforzó la confianza y el sentido de pertenencia.

Reflexión docente:

La sesión fue sumamente positiva. Confirmé que la motivación extrínseca puede funcionar como una puerta de entrada a la participación activa,

especialmente en grupos que muestran desinterés habitual. La dinámica del lectómetro generó un ambiente lúdico que facilitó el acercamiento a los contenidos.

Noté que la clave no solo estuvo en los premios, sino en el sentido emocional que se generó al abordar un tema cercano y relevante para los alumnos. Me di cuenta de la importancia de validar las experiencias previas de los alumnos como punto de partida para la construcción de aprendizajes significativos. También fue un recordatorio sobre el poder de la palabra y de escuchar a los alumnos cuando comparten sobre sí mismos. Esta base emocional positiva será fundamental para el desarrollo del resto del proyecto.

Sesión 2: Indagando a través del tiempo.

Fecha: 30 de enero de 2025

Duración: 50 minutos

Observaciones generales:

En esta sesión se trabajó con el texto 'Paso a paso hacia el futuro', que invita a reflexionar sobre el futuro personal y los sueños profesionales. Desde el inicio, se percibió que el nivel de atención era menor que en la primera sesión. Algunos alumnos estaban inquietos, hablaban entre ellos y cambiaban de lugar sin autorización. Esto afectó el ritmo de la clase, aunque no impidió que se llevara a cabo la actividad central. Al pasar a la fase de escritura, la mayoría logró enfocarse. Se observó que varios alumnos tenían dificultad para identificar metas personales o profesiones de interés. Algunos mencionaban oficios porque los escuchaban en casa, pero sin una idea clara de lo que implicaban. A pesar de esto, también surgieron intervenciones enriquecedoras: una alumna expresó su

deseo de ser doctora y explicó que quería 'ayudar a los niños que se sienten solos'. Otros escribieron aspiraciones como ser policías, arquitectos o maestros. La diversidad de respuestas reflejó tanto el contexto sociocultural como las influencias familiares.

Reflexión docente:

La inquietud observada podría deberse a la menor carga lúdica de esta sesión. Fue un recordatorio de que la atención de los alumnos se sostiene mejor cuando hay una dinámica activa o emocionalmente atractiva. Considero necesario equilibrar la reflexión interna con actividades que favorezcan la expresión libre y creativa.

Sesión 3: Entrevistas que transforman.

Fecha: 18 de febrero de 2025

Duración: 50 minutos

Observaciones generales:

La clase inició con un incidente de mala conducta protagonizado por el alumno A10. Sin embargo, tras una intervención espontánea de sus compañeros, quienes lo invitaron a participar y mantenerse tranquilo, su actitud mejoró notablemente. Por primera vez en el proyecto, A10 finalizó su actividad, lo que fue reconocido por el grupo.

La dinámica de las entrevistas permitió una conexión valiosa entre los alumnos y sus familias. Varios alumnos compartieron detalles sobre los trabajos de sus padres o abuelos. Se observó una mayor comprensión sobre las diferencias entre oficios y profesiones, y un aumento en la colaboración entre pares. Se destacó el respeto con el que describieron los oficios familiares y la

admiración hacia el esfuerzo que estos implicaban. Durante la socialización en clase, se generaron espacios de escucha activa y empatía, y se reforzó la idea de que todas las profesiones tienen valor. Fue una sesión con fuerte carga emocional, que promovió la valoración del entorno y la identidad comunitaria.

Reflexión docente:

Lo vivido con A10 fue un claro ejemplo del poder de los vínculos entre compañeros como herramienta pedagógica. El hecho de que sus propios pares lo integraran y le ofrecieran apoyo me hizo reflexionar sobre la necesidad de fortalecer estos lazos en el aula.

La actividad de entrevistas superó mis expectativas. No solo promovió el desarrollo de habilidades comunicativas, sino que fortaleció el respeto hacia el trabajo de sus familias. La conexión entre lo aprendido en clase y la vida cotidiana le dio sentido al aprendizaje. Esta experiencia refuerza mi convicción de que la educación debe partir del contexto real del alumno para lograr transformaciones auténticas.

Sesión 4: Transportándome al futuro.

Fecha: 19 de febrero de 2025

Duración: 50 minutos

Observaciones generales:

Durante esta sesión se trabajó con la creación de un collage sobre el futuro. Al pedir a los alumnos que pasaran al frente para participar, la mayoría se mostró renuente. Esto generó un momento de tensión y limitó la participación colectiva. Sin embargo, los productos individuales mostraron introspección y esfuerzo. Pese a ello, cuando se les permitió trabajar desde sus lugares, la mayoría retomó la

actividad con interés. Se elaboraron collages creativos y reflexivos, donde los alumnos expresaron sueños como viajar, ser veterinarios, tener su propia casa o ayudar a su comunidad. Las expresiones gráficas revelaron elementos personales significativos, aunque con menor interacción oral.

Reflexión docente:

Esta sesión fue un llamado de atención sobre la necesidad de conocer y respetar los ritmos emocionales del grupo. Forzar la participación al frente fue un error, y me hizo notar que la exposición pública aún genera mucha ansiedad en algunos alumnos. El trabajo individual fue valioso y me permitió conocer las aspiraciones de muchos alumnos. A nivel docente, entendí que es posible trabajar la expresión de ideas sin recurrir necesariamente a la exposición. Esta experiencia refuerza mi compromiso de seguir creando espacios seguros donde cada alumno pueda sentirse cómodo para compartir.

Sesión 5: Cápsulas de vida.

Fecha: 26 de febrero de 2025.

Duración: 50 minutos

Observaciones generales:

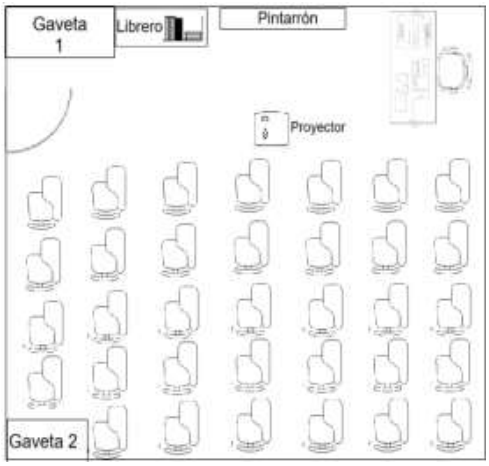
En esta última sesión se retomó la actividad del collage, pero se modificó la dinámica: en lugar de pedir que los alumnos pasaran al frente, se pasó una cartulina por las filas para que cada uno pudiera agregar su aporte desde su lugar. Este pequeño ajuste resultó muy efectivo: la participación fue mucho mayor y el ambiente fue más relajado y colaborativo. Posteriormente, se realizó la actividad de la 'cápsula del tiempo', donde los alumnos escribieron una carta a su 'yo del futuro'. Esta actividad generó momentos de silencio profundo y reflexión. Algunos

alumnos compartieron fragmentos de sus cartas, y varios expresaron emociones ligadas a la esperanza, el deseo de superación y el amor por sus familias. Para cerrar, se reconoció a los lectores más constantes con un pequeño premio, lo que fue recibido con alegría por todos. El aula se llenó de una sensación de logro y satisfacción colectiva.

Reflexión docente:

El cambio en la estrategia del collage confirmó que pequeñas adaptaciones pueden marcar grandes diferencias. Comprendí que cuando los alumnos se sienten cómodos y no presionados, la participación fluye de manera natural. La experiencia reafirmó la importancia de la flexibilidad en la práctica docente. El cierre fue muy emotivo y dejó huella en los alumnos. Los elementos afectivos y simbólicos fueron fundamentales para fortalecer el vínculo con la lectura y la construcción de su identidad.

Apéndice I. Registro de observación videograbado: etapa de intervención



Registro de observación 1 (R1).

Lugar: Aula de 6° grado de la Escuela Melchor Ocampo

Fecha: 17 de enero de 2025.

Duración: 50 minutos.

Propósito de la sesión: Analizar y reflexionar sobre su identidad, desarrollo y crecimiento propio y desarrollo de su futuro

Asistentes: 2 profesores, 28 alumnos

Coordina la sesión: investigadora

I: Buenos días.

G: Buenos días.

I: Primero, me presento nuevamente, mi nombre es I y voy a estar trabajando con ustedes durante cinco sesiones donde vamos a estar explorando y trabajando sobre que es la identidad y el fomento de la lectura. Desde hace rato están viendo que estaba ahí poniendo unos instrumentos y materiales en el librero del salón. Les voy a explicar qué vamos a hacer con ellos para que se ganen uno de los tres premios que se encuentran sobre el librero. Para conseguirlos hay que leer un libro de la biblioteca del aula, por cada libro que ustedes lean de aquí tiene un valor de dos puntos, pero me tienen que hacer un reporte de lectura para ver que realmente están leyendo.

Aquí les puse unas hojas de reporte, estas tienen dibujito y tienen varios rectángulos, es para estos libros. Cada que ustedes lean un libro del librero, van a poner sus datos, que es el nombre, el grado y el grupo, el título del libro, autor, el número de páginas, cuando comenzaron a leer el libro, cuando lo terminaron, van a realizar un dibujo que esté relacionado con el libro y les van a pedir un resumen de lo que viene en la historia, en el principio, el desarrollo y lo que es el cierre. Y les pregunta que cuál es su parte favorita del cuento. Y en la parte final de esta hoja, de este reporte de lectura, vienen unos corazoncitos, estos los van a colorear dependiendo cuánto les haya gustado la historia. Una vez que hayan terminado de llenar su un reporte, lo van a doblar y lo van a poner en la cajita de reportes de lectura.

Entonces, quien guste participa de manera voluntaria en esta actividad que durará el tiempo que nos lleve realizar las 5 sesiones de este proyecto, estos libros tienen un valor, cada uno vale dos puntos. Ahora, en esta caja de acá, vienen unas lecturas, estas lecturas solo se podrá tomar una diaria por alumno. Es decir, van a sacar el papelito, lo leen y van a hacer su reporte en estas hojas de acá. Estas son diferentes. Con estas lecturas cortas, la dinámica que se va a usar es con la ruleta de la lectura. Entonces, ¿qué van a hacer?

Sacan una lectura al azar de la caja, la leen, después agarran su hoja de estas, en donde hay tres recuadros en donde se seleccionarán tres preguntas distintas de

manera aleatoria al girar la ruleta y las van a colocar en cada uno de los recuadros y por supuesto que las van a contestar. Y ya al final viene un cuarto recuadro con la siguiente cuestión. ¿Qué temas o problemas se abordaron en la historia y cómo se resolvieron?, ustedes me van a explicar qué es lo que venía en la historia que leyeron de la caja. También es opcional. Estos son tres puntos, nada más una diaria.

Después de leerla, la vuelven a colocar aquí para que otro compañero, si quiere hacer la actividad, este la haga. Quien saque una lectura repetida, pues lo vuelve a doblar y saca otra hasta que, si es que quieren a completar la sinopsis de la semana, que serían 15 puntos extra. Aquí también voy a dejar el registro de préstamos de libros, para que se anoten quienes se lleven algún libro o novela a su casa, y tener un control de quien se los está llevando. Pero necesitan leer los libros para ir acumulando más puntuación y poder obtener un premio, ¿Alguna duda sobre las dinámicas?

G: No.

I: Entonces, después de estas cinco sesiones que vamos a hacer en conjunto, donde vamos a tratar el tema de la identidad y la importancia que tiene para ustedes y fomentando la lectura, en la quinta sesión y ultima voy a hacer el conteo de los reportes de lectura y sumar los puntos de los alumnos que hayan realizado más reportes y les voy a decir quiénes van a ser los tres alumnos que leyeron más y se van a llevar los premios. Esa es la forma en cómo van a conseguir esos premios.

A 29: Maestra y ¿cuántos puntos debemos conseguir para ganar los premios?

I: ¿Cuáles puntos?

A 34: Para conseguir los premios de allá.

I: No, aquí es quien logre más es quien se gana el premio, no hay que alcanzar una puntuación. También les traigo unas novelas. Estas son mías. Estas novelas se las voy a prestar, quien quiera leerlas las voy a dejar aquí en el librero. Quien se las quiera llevar a sus casas o quiera leer aquí en sus tiempos libres, pueden este tomarlas para empezar a realizar la lectura. Como son libros más grandes, estos quien termine de leer un libro completo, les voy a dar cinco veces el valor de los libros de allá. Es decir, que, si los libros de allá valen dos puntos, ¿cuántos puntos van a valer estos libros?

G: 10 puntos

I: Entonces, cada libro de este tiene un valor de 10 puntos. Y quien guste llevarse el libro puede llevarlo para hacer la lectura en la casa. Se los voy a dejar ahí. Nada más si les voy a pedir que los cuiden, no los maltraten.

A 29: Maestra ¿y si se rompe qué pasa?

A 10: Empiece por allá siempre empieza por aquí.

I: No hay que romperlos, hay que tener cuidado con los libros. Yo lo voy a dejar ahí. Y lo pueden leer en el momento en el que ustedes quieran. Ustedes van a tomar las lecturas, nadie los va a obligar, es aquí por decisión propia. Quien quiera participar puede participar y quien no, no. Ahora, cada que vayan leyendo, no sé si vieron que estaba trabajando sobre este, está también el lectómetro. En esta parte de aquí van a colocar el nombre de cada uno de ustedes y pueden hacer un dibujo de su persona en este cuadrito chiquito. Y por cada libro que vayan leyendo van a ir coloreando un libro.

Esto sirve también para darnos cuenta sin que yo haya visto los reportes de lectura una

idea de cuántos libros h y también saber qué alumnos y cuántos están participando con los reportes. Entonces, cada que lean un libro vienen y lo colorean aquí, en donde anoten su nombre y hayan hecho su dibujo. Es un registro donde ustedes mismos van a ir este tomando nota de cuántos libros están leyendo.

Y ahora, vamos a empezar con otra actividad. Después de que terminemos esto, ya ustedes pasarán sin empujarse y sin maltratar libros. Recuerden siempre que no hay que maltratar los libros.

Bueno, ahora sí, vamos a pasar por la actividad del día de hoy. La sesión del día de hoy se llama “Explorando la identidad personal”. Recuerden que las actividades que se estarán trabajando con la biblioteca del aula, esto es una actividad diferente que se estará trabajando durante las 5 sesiones a la par de otras actividades en donde abordaremos el tema de la identidad. Ahora sí, vamos a trabajar con lo que es la identidad. Por ahí me estaban comentando que ya vieron el tema, ¿no?

A 10: Si.

A 34: Si.

I: ¿Quién nos puede decir qué es su identidad o qué entendieron por la identidad?

A 24: Son los rasgos de las personas.

A 16: Características

A 19: Valores y creencias

A 34: Género

A 19: Términos personales y sociales

I: Muy bien, Ahora vamos a ver un video corto sobre qué es la identidad y en base a ese video vamos a hacer este un mapa conceptual de su identidad, el cómo se identifican ustedes que hacen eh que caracteriza su identidad personal. El video es muy cortito dura 4 minutos en donde vamos a ver qué es la identidad.

Video:

Sabías que la identidad es lo que te hace ser una persona única en el mundo. Yo soy Elfy y hablaremos sobre identidad, no te lo pierdas.

Cuando nos presentamos o nos preguntamos quiénes somos, generalmente decimos nuestros nombres, pero nuestro nombre, aunque es muy importante, no es la única cosa que nos hace ser nosotros.

La identidad es la que te hace ser una persona única en el mundo y además de nuestro nombre hay muchas más cosas que nos hacen ser nosotros. Por ejemplo, lo que nos gusta, lo que no nos gusta, nuestras habilidades, nuestras dificultades, nuestra cultura, nuestra familia, el país donde vivimos, el idioma que hablamos o idiomas, las personas a nuestro alrededor, pero lo más importante de todo es el modo en que nosotros vemos el mundo o le ponemos nuestro sello a las cosas.

Por ejemplo, los gemelos idénticos, aunque físicamente podemos pensar que son iguales o casi iguales, en realidad cada uno de ellos tiene una visión del mundo distinta y cada uno le imprime su sello a las cosas. Pensemos en nuestros hermanos, tenemos la misma familia, el mismo idioma, la misma cultura y aun así no somos iguales a

nuestros hermanos, cada uno tenemos nuestra propia personalidad, nuestros propios gustos o intereses y somos diferentes personas con diferentes identidades.

¿Y cómo es que expresamos nuestra identidad?, es decir, como le decimos a los demás así soy yo, bueno pues hay muchas formas de las que expresamos más identidad. Por ejemplo, la ropa que usamos, el corte de cabello que tenemos, hablando nuestra lengua materna, todo eso es expresar nuestra identidad porque recordemos que nuestra cultura es parte de nuestra identidad.

También hay otras cosas que expresan nuestra identidad, como nuestros gustos y disgustos, por ejemplo, no todas las niñas les gustan las princesas las muñecas o el color rosa, y no todos los niños les gustan los autos, el color azul o los deportes, tus gustos y disgustos también te permiten expresar quién eres, la comida que te gusta, la que no te gusta, si escribes con la mano izquierda o derecha, los juegos que te gustan, las caricaturas que te gustan, eso también dice quién eres.

Pero también es importante entender que no solo el exterior dice quién eres, no sólo la ropa, el peinado, el idioma, tus gustos y disgustos a los demás dicen quién eres tú, sino también tus valores, si respetas a los animales, si no tiras basura en la calle, si respetas a las demás personas, si dices por favor y gracias, si compartes, si no dices mentiras, en fin, todo eso también expresa quién eres, así que es tan importante aprender a expresar lo que somos tanto en el exterior o las cosas que se pueden ver como en el interior, que aunque parece que no pueden verse, tus acciones hablan por ti, por ejemplo, ¿si cambian nuestros gustos o intereses, o nuestras habilidades y dificultades, o nuestras ideas y emociones, dejamos de ser nosotros?, claro que no, porque nada ni nadie va a cambiar tu cultura ,tu nacionalidad, la familia donde creciste y lo más importante, quién eres tú, como ves el mundo, como aprendes cómo, cambias cómo sientes y cómo piensa.

Aunque vamos creciendo y vamos cambiando, porque si, cambian nuestros conocimientos nuestras ideas, nuestras emociones, hasta nuestra edad y cómo nos vemos, pero nunca, nunca dejamos de ser nosotros y no hay ni habrá nadie exactamente igual a nosotros, así que nunca olvides lo especial que eres, te quiero, no olvides al like suscribirse y compartir y ayudarnos a que sigamos haciendo más vídeos como este a través de nuestro Patreon [Música]

I: Bueno, ya vimos el video donde nos explica más claramente qué es la identidad. Ahora, ¿quién me puede ayudar a leer lo que dice su libro de nuestro saber de la identidad?

A 32: La identidad se refiere a los rasgos y características únicas que definen a una persona o grupo coma tanto en términos personales como sociales. Es la imagen que un individuo tiene de sí mismo la cual está formada por sus valores, creencias, intereses, cultura, género, orientación sexual, entre otros aspectos. La identidad personal es la percepción que uno tiene de sí mismo, mientras que la identidad social se refiere al sentimiento de pertenencia y conexión con un grupo comunidad.

I: Bueno, ahora sí una vez que ya vimos el video, platicamos previamente de que era la identidad y leímos el texto que viene en su libro, vamos a hacer en una hoja del cuaderno, pero esa hojita la van a tener que arrancar, van a hacer un mapa conceptual, pero háganlo en una hoja donde no esté ocupada por el otro los con un escrito y que se pueda arrancar, porque me la van a entregar a mí. Van a hacer un mapa conceptual en donde van a poner mi identidad y todos los rasgos que a ustedes los identifican.

¿Qué es lo que pueden poner en su mapa conceptual?

A 34: Que comida nos gusta.

A 21: Nuestro nombre, yo me llamo A 21

I: Muy bien, ahora van a hacer un mapa conceptual, van a poner solo palabras claves, no van a ser un escrito, van a poner mi identidad y lo que los identifica, por ejemplo, me gusta bailar, el deporte, lo que los identifica a ustedes, ir al cine, el cómo es su familia, los valores que ustedes practican. En la parte de arriba van a colocar su nombre y su número de lista. Lo pueden hacer con colores, lo pueden hacer con plumones, nada más que les puede entender que sea legible, y lo pueden hacer como ustedes quieran. Si quieren poner algún dibujo de ustedes lo pueden realizar

A 26: Maestra ¿va a ser en horizontal o en vertical?

I: Como ustedes quieren. Aquí es libre. Como a ustedes se les haga más cómoda poner la información.

A 22: No entiendo

I: ¿Qué no entiendes?,

A 22: No sé cómo hacerlo, me puede dar un ejemplo

I: Vas a poner en la hoja mi identidad personal y ahí tú vas a escribes lo que te caracteriza, qué es lo que te hace ser tú, qué haces, que te gusta, puedes empezar poniendo tu nombre, los integrantes de tu familia, si tienes hermanos coma si tú eres el hermano más grande el chico o el del medio, y que entiendas la diferencia que, aunque son de la misma familia todos son diferentes, por ejemplo, tienes hermanos

A 22: Sí, un hermano

I: Bueno, ya desde ahí hay una diferencia porque tú eres niña y tu hermano es niño a pesar de haber nacido en la misma familia y siendo criados por los mismos padres tienen características diferentes y gustos propios

A 22: Ya entendí.

A 26: Maestra ¿qué vamos a escribir?

I: Vas a poner las características de tu persona, lo que a ti te identifica era como persona, es lo que le explicaba tu compañero, tu nombre es ya parte de tu identidad personal, porque a pesar de que tengas hermanos y lleven los mismos apellidos cada uno de ustedes se identifica con un hombre propio o aquí en la escuela qué características te distinguen a ti de los demás compañeros es decir qué características te hacen única a ti.

A 26: Gracias

I: El título es mi identidad personal. Y el mapa lo pueden hacer como ustedes quieran, para un lado, lo pueden hacer así de llave y poner cuadritos, lo pueden en lugar de cuadritos un círculo, el chiste es que en cada uno de tu identidad qué te caracteriza. Por ejemplo, yo le pondría, a mí me gusta leer, me gusta ir al cine, soy respetuosa. ¿Qué les gusta a ustedes?

A 2: Me gusta el fútbol

I: Muy bien, es parte de tu identidad, a mí en lo personal no me gusta.

A 19: Maestra, ¿cuántas son?

I: Tienen que escribir mínimo 6 características de su identidad

A 19: ¿Podemos escribir cuatro?

I: No, tienen que ser mínimo 6 los identifica, porque hay muchas cosas que conforman su identidad.

A 34: Maestra me ayuda

I: ¿Qué me puedes decir que te defina a ti?

A 34: Que soy despistado

I: Bueno, pero mencióname algo positivo que te define a ti, por ejemplo ¿eres de Tamaulipas?

A 34: No, soy de Campeche

I: Puedes describir características físicas, por ejemplo, de qué color son tus ojos, de qué color es tu cabello, de qué color es tu piel.

A 34: Soy bajito y moreno

I: Muy bien anótelo en su mapa conceptual

A 4: ¿Maestra qué puedo anotar?

I: ¿Qué es lo que te identifica a ti?, ¿qué cosas te hacen única?, ¿cuáles son tus características?, ¿qué valores practicas o practican en tu hogar? y ¿qué te hagan ser tú?

A 4: Gracias maestra.

A 19: Maestra A 8 está tirando bolas de papel

I: A 8 deje de estar tirando papeles y póngase a trabajar, usted trabaja muy bien es muy creativa, pero se distrae mucho.

A 19: Es que yo le hago los trabajos.

I: No esté diciendo mentiras, que eso es una característica negativa de su identidad, ya tomé asiento y póngase a hacer su trabajo. ¿Alguien tiene alguna duda para ayudarlo?

A 26: ¿Maestra escribo esto?

I: Puedes poner esto que es el título, pero lo demás vas a escribir las características que te definan a ti como persona

A 26: Muy bien

A 31: Maestra, si ya le puse mi nombre y mi comida favorita, ¿qué más le puedo poner?

I: Le puedes poner si practicas deportes, si te gustan los animales, qué costumbres tienes que provengan de tu hogar que no practiquen en otras casas, si hablas otro

idioma, qué te gusta hacer o qué no te gusta hacer, estos son unos ejemplos que te pueden definir como persona. Recuerden que al inicio de su hoja van a poner su nombre y si se saben el número de lista, el número de lista, bien. Y pueden ponerlo aquí su nombre si lo hicieron de manera horizontal o aquí se lo hicieron de manera vertical.

A 19: Maestra ¿y si lo puse abajo?

I: Esta bien, lo importante es que ya hayas puesto tu nombre, pero su nombre completo, quienes me hayan entregado su mapa se los voy a devolver para que de manera grupal hablemos de ellos y al final de la reflexión me los entregan.

Bien vamos a dar cinco minutitos más para terminar.

A 32: Maestra ¿cómo se escribe espagueti?

I: Ahorita te digo cómo se escribe. Anote cómo se escribe espagueti en el pizarrón. Ahora sí, vamos a exponer y platicar sobre lo que escribieron en sus mapas conceptuales sobre la identidad.

A 33: ¿A que estamos?

I: Mande

A 33: ¿Qué día es hoy?

I: 17 de enero de 2025. Bien vamos a sentarnos para platicar de lo que escribieron en sus mapas conceptuales. ¿Quién me puede decir qué es la identidad?, sin leer lo que está en su libro, y darme un ejemplo, pueden decirme algo que hayan escrito en su mapa.

A 16: Lo que me gusta y lo que no me gusta, mi comida favorita, mi color favorito mi bebida favorita, mi nombre, mis amigos.

I: ¿Qué pusiste en tu mapa?, ¿Cuál es tu color favorito cuál?

A 16: Mi color favorito es el negro

I: ¿Dónde naciste?

A 16: Aquí en Ciudad Victoria

I: ¿Cuál es tu fruta favorita?

A 16: El mango

I: Muy bien

A 34: Maestra yo quiero participar

I: Vamos a estar atentos para escuchar lo que dice su compañero

A 34: Yo puse mi color de piel, en donde nací.

I: Bueno, pero dime qué es ah lo que pusiste en tu mapa ¿Cuál es tu color de piel?

A 34: Mi color de piel es morena

I: Qué más no puedo decir ¿de qué estado eres?

A 34: Campeche

I: Han prestado atención que su forma de hablar es diferente, su acento al hablar es distinto al que tenemos nosotros los tamaulipecos. A ver ¿y tú que pusiste?

A 32: ¿Cómo te llamas cuál es mi nombre?, ¿cuándo cumples años?, ¿qué no te gusta?

I: ¿Qué no te gusta?

A 32: Que los demás hablen mal de mí y describo mi estatura

I: ¿Cómo la describes?

A 32: Bajita.

I: ¿Qué comida te gusta?

A 32: El espagueti

I: ¿Qué más escribiste?

A 32: ¿Qué quieres ser de grande?

I: Muy bien ¿y qué quieres ser de grande?

A 32: Psicóloga

A 13: En el mapa puse lo que me gusta a mí, me gusta leer, la música y que me gusta lo que hago en la tarde

I: Okey, y qué fue lo que pusiste en tu mapa, qué te gusta

A 13: Le puse que la música y mi comida favorita y lo que hago por las tardes

I: ¿Qué haces por las tardes?

A 13: Voy a una academia de taekwondo

I: ¿Practicas taekwondo?

A 13: Si

I: Muy bien, ¿Y qué más haces?

A 13: Me gusta escuchar música

I: Bien, para concluir, hoy descubrimos que todos somos diferentes, pero eso es algo que nos hace únicos y especiales. Que todos tenemos distintos gustos costumbres pasatiempos, incluso si formamos parte de una misma familia o una comunidad, todos somos diferentes y esas diferencias forman parte de nuestra identidad, y eso está bien. Y también es importante el respetar y apreciar las diferencias que existen entre nosotros. Así, podemos ser amigos y poder aprender uno de otro. Gracias por compartir aquellas características que los hacen únicos y conforman su identidad y por formar parte de esta clase. Ahora sí pasen a entregar su mapa conceptual. Nos vemos en la próxima clase (R1).