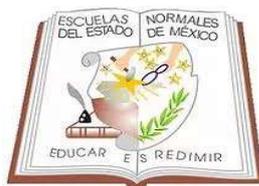




ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA



TESIS DE INVESTIGACIÓN

Comprensión Lectora Mediante Ambientes de Aprendizaje Físicos en Alumnos de Sexto Grado

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA

RUBI MONSERRAT ORTEGA RESENDIZ

ASESOR

Dra. Karem Vilchis Pérez

TOLUCA, MÉXICO

JULIO DE 2022

ÍNDICE GENERAL

Introducción	7
CAPÍTULO I	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	9
Diagnóstico	11
Contexto social.....	12
Contexto interno institucional	13
Contexto áulico.....	16
Contexto familiar	18
Contexto grupal	19
Planteamiento del problema	26
Objetivo general.....	28
Objetivos específicos	28
Hipótesis de acción.....	28
Marco de Referencia.....	29
Metodología de la investigación.....	35
Plan de Acción	37
Intereses.....	39
Asignaturas	40
Propósitos	40
Actividades	41
Interacción.....	42
Organización	43
Evaluación.....	44
CAPÍTULO II	
PRIMER CICLO DE INTERVENCIÓN	46

Parte fundamental para dar inicio a una acción. Asignaturas	49
Elementos para el desarrollo de la acción: propósitos, actividades, interacción, y organización.....	51
Primera aplicación. Redactar un consejo a un compañero	51
Segunda aplicación. Doy un final a un texto.....	63
Tercera aplicación. Oraciones compuestas en un texto.....	67
Evaluación	70
Resultados del plan acción	71
Un nuevo camino. Reconstrucción del plan acción.....	77
CAPÍTULO III	
SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN	83
Primer momento. Diseño de la planeación	85
Segundo momento. Intervención	87
Primera aplicación. Clima, flora y fauna	88
Segunda aplicación. Carta de opinión	95
Tercera aplicación. Caída del imperio romano	100
Cuarta aplicación. Cadena alimenticia	103
Tercer momento. Seguimiento.....	106
Conclusiones	111
REFERENCIAS	115
ANEXOS.....	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	
<i>PORCENTAJE DE ACIERTOS POR ALUMNO EN MATEMÁTICAS.....</i>	<i>21</i>
Figura 2	
<i>PORCENTAJE DE ACIERTOS POR ALUMNO EN ESPAÑOL.....</i>	<i>22</i>
Figura 3	
<i>PORCENTAJES OBTENIDOS EN LA PRUEBA PLANEADA POR ALUMNOS DEL SEXTO GRADO GRUPO A EN LECTURA.</i>	<i>23</i>
Figura 4	
<i>PORCENTAJE DE ACIERTOS POR UNIDAD DE ANÁLISIS EN LECTURA ..</i>	<i>24</i>
Figura 5	
<i>AUTORES QUE SUSTENTAN EL PLAN ACCIÓN EN CADA UNO DE SUS ELEMENTOS</i>	
Figura 6	
<i>ÁRBOL DEL CONOCIMIENTO.....</i>	<i>58</i>
Figura 7	
<i>TEXTO Y CONSEJO SOBRE LA IMPORTANCIA DE ESTUDIAR.....</i>	<i>59</i>
Figura 8	
<i>TEXTO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA GENERAR UN CONSEJO CON BASE EN DECISIONES RESPONSABLES.....</i>	<i>61</i>
Figura 9	
<i>TABLERO CON LOS NOMBRES DE LOS ALUMNOS PARA QUE PUDIERAN VALORAR SU AVANCE Y DESEMPEÑO.....</i>	<i>62</i>
Figura 10	
<i>TABLERO CON LOS NOMBRES DE LOS ALUMNOS PARA QUE PUDIERAN VALORAR SU AVANCE Y DESEMPEÑO.....</i>	<i>63</i>
Figura 11	
<i>FINAL ESCRITO A PARTIR DE LA LECTURA DEL INICIO Y DESARROLLO DE UNA HISTORIA</i>	<i>66</i>

Figura 12	
<i>IDENTIFICA ORACIONES COMPUESTAS EN EL TEXTO</i>	69
Figura 13	
<i>RESULTADOS OBTENIDOS POR UNIDADES DE ANÁLISIS EN EL PRIMER CICLO DE INTERVENCIÓN</i>	76
Figura 14	
<i>IDENTIFICA EL CLIMA, LA FLORA Y FAUNA DE UNA REGIÓN NATURAL</i> ..	89
Figura 15	
<i>ORGANIZACIÓN EN PAREJAS DE LOS ALUMNOS DE 6° A</i>	90
Figura 16	
<i>CUADRO COMPLETO DE ZONAS CLIMÁTICAS</i>	91
Figura 17	
<i>CRUCIGRAMA SOBRE LAS REGIONES NATURALES, SU CLIMA, FLORA Y FAUNA</i>	95
Figura 18	
<i>ACTIVIDAD PONLE EL ELEMENTO A LA CARTA</i>	97
Figura 19	
<i>OPINIÓN GENERADA A PARTIR DE LA NOTICIA SOBRE LA DISCRIMINACIÓN</i>	99
Figura 20	
<i>PLANTILLA DE INSTAGRAM SOBRE LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO</i> .	103
Figura 21	
<i>MAPA CONCEPTUAL SOBRE LA CADENA ALIMENTICIA</i>	105
Figura 22	
<i>RESULTADOS OBTENIDOS POR UNIDADES DE ANÁLISIS EN EL SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN</i>	109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	
<i>OEGANIZACIÓN PARA LA ENTRADA Y SALIDA ANTE EL REGRESO A CLASES.....</i>	14
Tabla 2	
<i>MATRÍCULA DEL PERSONAL DE LA ESCUELA PRIMARIA.....</i>	15
Tabla 3	
<i>ENFOQUE Y CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS EN LAS QUE SE INTERVINO</i>	50
Tabla 4	
<i>RESULTADOS OBTENIDOS DEL PRIMER CICLO DE ACCIÓN.....</i>	72
Tabla 5	
<i>RESULTADOS OBTENIDOS EN UN PRIMER CICLO DE INTERVENCIÓN... </i>	74
Tabla 6	
<i>REESTRUCTURACIÓN DEL PLAN ACCIÓN: DESARROLLAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE FÍSICOS PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA.</i>	81
Tabla 7	
<i>ORGANIZACIÓN DE LAS ASIGNATURAS PARA LA INTERVENCIÓN CON EL PLAN ACCIÓN.....</i>	86
Tabla 8	
<i>RESULTADOS OBTENIDOS EN UN SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN</i>	107
Tabla 9	
<i>CONTRASTE DE LOS RESULTADOS DEL PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN.....</i>	110

Introducción

La educación en pleno siglo XXI se encuentra sumergida en constantes cambios, donde el papel del docente es fundamental para lograr desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que atienda las necesidades actuales de los estudiantes, después de enfrentarse a una pandemia de más de un año y el regreso escalonado a las aulas ante la presencia del virus denominado Covid-19, dejando en claro lo fundamental que es hoy en día diversificar y modificar los ambientes educativos.

Debido a lo anterior y a las dificultades que enfrentaba un grupo de alumnos de sexto grado en la comprensión lectora de acuerdo al diagnóstico realizado es que la presente investigación guiada bajo un enfoque de investigación-acción pretende dar respuesta a la siguiente interrogante, ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en alumnos de sexto grado?, para lo cual se diseñó e implementó un plan de acción, sustentado en un marco teórico-metodológico, en el cual se involucró el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos como un recurso favorable para contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora, en los alumnos de sexto grado grupo A de la Escuela Primaria “Juan Escutia”.

La presente investigación se trabajó en tres capítulos. En el primer capítulo se describe el contexto, el planteamiento del problema, así como el estado actual del objeto de investigación mediante la revisión bibliográfica y la metodología, a partir de la cual se desarrolló el plan de acción que tiene como fin atender y mejorar la problemática detectada describiendo el diseño de cada uno de los elementos donde se integraron las estrategias sustentadas en el estudio teórico desde los ambientes de aprendizajes físicos para fortalecer la comprensión lectora.

En el segundo capítulo se lleva a cabo la presentación del primer ciclo de intervención mediante el análisis de cada uno de los elementos planteados en el plan de acción a partir de procesos de análisis y reflexión con el fin de reorientar el proceso y lograr la mejora de la problemática detectada rediseñando el primer plan acción.

Se presenta el tercer capítulo donde se lleva a cabo la narrativa del segundo ciclo de intervención atendiendo al plan acción rediseñado, por lo que se analizó nuevamente cada uno de los elementos considerados con el fin de evaluar las estrategias aplicadas y reflexionar la intervención para dar sustento a los resultados de la presente investigación.

Posteriormente, se cuenta con un apartado de conclusiones que dan respuesta a la pregunta que guío el presente trabajo de investigación y los avances que se obtuvieron y tras la implementación de dos ciclos de intervención, así como una serie de áreas de oportunidad que pueden ser consideradas y atendidas de manera oportuna en posteriores investigaciones para fortalecer la comprensión lectora mediante ambientes de aprendizajes físicos. Por último, se muestran las referencias bibliográficas que se emplearon como base teórica y metodológica para dar soporte a la investigación, así como los anexos que ayudaron en el proceso de intervención.

CAPÍTULO I

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los cambios que se presentan en la sociedad exigen que diversos entornos del contexto respondan a las necesidades que se van presentando, en este entendido, en el campo de la educación se requiere que los docentes estén capacitados para atender las que se presenten en el aula, tal y como sucedió con la pandemia de Covid-19 donde se pasó de una modalidad presencial a una distancia diversificando la educación que se estaba acostumbrados a brindar.

Durante ese periodo fue notorio que alumnos, docentes y padres de familia se vieron en la necesidad de realizar modificaciones a su estilo de vida y hacer de sus hogares espacios para continuar con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo, a finales del año 2021 se retomaron las clases presenciales, lo que presentó nuevamente un cambio, debido a que los alumnos ya estaban habituados a trabajar desde casa con el uso de las TIC y las TAC, lo que hizo que los docentes también entraran en un proceso de adecuaciones a su práctica docente, actualizaciones y reflexión constante de su práctica. Fue mediante la reflexión, el diagnóstico y la observación de los alumnos en el regreso a clases presenciales que se detectó como principal necesidad educativa fortalecer la comprensión de la lectura.

Con la finalidad de desarrollar la presente investigación, en torno a una metodología de tipo cualitativa desde un enfoque de investigación acción el capítulo se dividió en los siguientes cinco apartados: diagnóstico, planteamiento del problema, marco de referencia y plan acción.

El primer apartado trata sobre el contexto específico en donde se desarrolló la investigación y del cual se recuperó el diagnóstico que permitió identificar la problemática. Incluye la descripción de cinco dimensiones: social, interno, institucional, áulico, familiar y grupal.

En el segundo apartado se describe la problemática detectada a partir del diagnóstico, también se plantea la pregunta de investigación, el objetivo general, así como los objetivos específicos. En el tercer apartado, se plasma el marco referencial en el cual se describen los antecedentes sobre la implementación de ambientes de aprendizaje para fortalecer la comprensión lectora.

La metodología se trabaja en el cuarto apartado, siendo la que guió el desarrollo de la presente investigación destacando que es de tipo cualitativa bajo el enfoque de investigación-acción buscando obtener mediante la intervención una mejora específica en tanto conseguir fortalecer la comprensión lectora.

Finalmente se describe la propuesta de acción en la cual se da a conocer el plan acción que responde a lo propuesto por Latorre (2005), cuyo propósito principal es incidir en la mejora de la problemática detectada, que en este caso se refiere al fortalecimiento de la comprensión lectora.

Diagnóstico

En toda investigación educativa es importante conocer los factores que se hacen partícipes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De manera que para conocerlos se elaboró un diagnóstico que de acuerdo con Arriaga (2015) “debe tener como referente inmediato tanto aquellas variables internas constitutivas del alumno, como aquellas otras externas o ambientales que inciden en él y que pueden condicionar, e incluso, determinar sus logros académicos” (68-69) por esto es que se contempló dividir los datos obtenidos en cinco dimensiones.

El desarrollo de la presente investigación se situó en la Escuela Primaria “Juan Escutia” ubicada en la Calle Juan Escutia No. 9, Colonia Niños Héroe, C. P. 50100, en la localidad de San Mateo Oxtotitlán, en el municipio de Toluca de Lerdo, Estado de México.

Para realizar el diagnóstico se llevó a cabo la recolección de datos en línea mediante el empleo de las TIC a partir de una entrevista a la docente titular del grupo de 6° A mediante la aplicación de WhatsApp, una guía de observación y los resultados de PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), de los cuales obtuve la información que a continuación se presenta.

Contexto social

La comunidad se encuentra en un contexto urbano en el que se cuenta con todos los servicios públicos como: agua potable, recolección de basura, seguridad, alumbrado, energía eléctrica, servicio de salud, transporte público, servicios de emergencia y servicios educativos como: preescolar, primaria, secundaria y media superior. Tiene espacios como: canchas de fútbol y basquetbol; y, un parque que se encuentra cerca de la iglesia principal. La comunidad tiene como idioma oficial el español y como parte de sus tradiciones su principal festividad es la feria de San Antonio de Padua donde celebran al santo del amor del 18 al 22 de septiembre.

De acuerdo con la base de datos de los alumnos elaborada por la titular, la condición económica de la comunidad se ubicaba en un nivel socioeconómico medio-medio bajo, en tanto el 40% de padres de familia se desempeñaban como servidores públicos (docencia, enfermería, derecho, entre otras) o en cargos destinados a diferentes empresas puesto que cuentan con preparación superior y, media superior.

La principal actividad económica del 60% restante era el comercio minorista que Bocanegra define como "la actividad comercial donde el oferente y el consumidor se enfrentan en el mercado" (2008: 102) dedicándose a la venta de diversos productos y en el caso de mujeres al trabajo doméstico.

Bajo algunas características observadas y la información de la base de datos que recuperé durante la jornada de observación, en la comunidad se carece de problemas económicos que impidan a los alumnos a acceder a las clases o el incumplimiento de materiales, sin embargo, la ausencia actualmente a las clases se presentó por el miedo a un contagio por Covid-19.

Contexto interno institucional

La Escuela Primaria con C.C.T. 15DPR1504W, pertenece a la zona escolar P154, es de tipo general pública, de organización completa, turno matutino. Para el ciclo escolar 2021-2022 la matrícula era de 818 alumnos de los cuales 431 son mujeres y 387 hombres.

La institución en el momento de la investigación contaba con agua potable la cual en algunos momentos llegó a escasear para el lavado de manos y uso de sanitarios. Había canchas de deporte que se empleaban para practicar handball; estacionamiento; biblioteca; 2 centros de cómputo (con computadoras, bocinas y cañón); 2 tiendas escolares; consultorio dental; 4 módulos de sanitarios; aula de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular); dirección; supervisión de la zona; áreas verdes; un patio complementario para diversas actividades; y 22 aulas.

Ante el regreso presencial a clases, se hicieron algunos ajustes para que de manera voluntaria los alumnos que así lo desearon, regresaron de manera escalonada. En la Escuela Primaria se presentó una organización por tiempos de acuerdo al grado tanto en la entrada como en la salida para evitar aglomeraciones y mantener la sana distancia. Los horarios que se establecieron fueron de la siguiente forma (Tabla 1).

Tabla 1

OEGANIZACIÓN PARA LA ENTRADA Y SALIDA ANTE EL REGRESO A CLASES

Grado	Hora de entrada	Hora de salida
1° y 2° grado	8:00 a.m.	12:45 p.m.
3° y 4° grado	8:15 a.m.	12:55 p.m.
5° y 6° grado	8:30 a.m.	13:00 p.m.

Nota. Elaboración propia.

Las indicaciones para los alumnos que no asistieron a clases presenciales fue atender las actividades del programa Aprende en casa 4 y los viernes de cada semana las docentes les dedicarían tiempo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. para resolver dudas que tuvieran sobre algún tema, sin realizar evaluación mientras mantuvieran su trabajo a distancia. El director explicó desde el inicio de clases que cuando decidieran presentarse se les aplicaría un examen de conocimientos y conforme a sus resultados se les asignaría una calificación.

Para el acceso a la institución se establecieron tres filtros: el primero al salir de casa el cual realizaban los padres de familia; el segundo el ingresar a la escuela dirigido por directivos y especialista de salud; y, el tercero lo realizaba cada docente con sus alumnos antes de que ingresen al aula. En los dos filtros correspondientes al personal docente se les proporcionaba gel antibacterial, se desinfectaba al alumno con una solución en alcohol y se les medía su temperatura.

La institución en el momento de la intervención contaba con director, subdirectora, secretaria escolar, personal de apoyo y una plantilla de 22 docentes a cargo de 1° a 6°, la matrícula de la institución a continuación se distribuía de la siguiente forma (Tabla 2).

Tabla 2**MATRÍCULA DEL PERSONAL DE LA ESCUELA PRIMARIA**

Escuela Primaria "Juan Escutia"	
Cargo	Total
Director escolar	1
Subdirector(a) escolar	1
Secretaria escolar	1
Docentes a cargo de 1° Grado "A, B, C, D"	4
Docentes a cargo de 2° Grado "A, B, C, D"	4
Docentes a cargo de 3° Grado "A, B, C"	3
Docentes a cargo de 4° Grado "A, B, C"	3
Docentes a cargo de 5° Grado "A, B, C, D"	4
Docentes a cargo de 6° Grado "A, B, C, D"	4
Promotor de educación física.	3
Promotor de educación artística.	
Promotor de educación para la salud.	
Encargados del aula de medios (aula 1 y aula 2)	2
Auxiliar de aula de medios	1
Intendente	2
Psicólogo	1
USAER	1
Trabajador social	1
Especialista en odontología	1
Matrícula de alumnos	818

Nota. Elaboración propia.

El director con apoyo de la subdirectora y de la secretaria se encargaban de la gestión escolar; verificaban el cumplimiento de los protocolos de sanidad, registraban y revisaban la planeación quincenal de los docentes; en colaboración con los docentes desarrollaban las actividades establecidas en las guías para las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE); y apoyaban en el replanteamiento del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) mismo que era revisado y modificado en las sesiones de CTE.

En el caso de la planeación los docentes se organizaban para elaborarla, pues podía ser por paralelos o individual. En el caso del sexto grado grupo A y C se

trabajó por paralelos con la finalidad de mejorar la práctica al compartir estrategias.

Contexto áulico

El grado y grupo asignado en el ciclo escolar 2021-2022, fue el 6° grado grupo A con el que mediante un diagnóstico que se implementó desde la virtualidad y se completó presencialmente, se obtuvieron datos del aula en tanto su organización, preparación profesional de la docente, el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos; intereses y necesidades.

El aula tenía aproximadamente 48m² espacio que resultaba insuficiente porque los alumnos debían de cuidar su distancia para evitar un posible contagio de Covid-19 ya que al contar con 31 alumnos y con la necesidad de una distancia obligatoria se requería de un lugar más amplio. Contaba con un pizarrón de marcador de agua, 17 pupitres dobles, librero, estante con materiales como hojas de color, hojas blancas, marcadores de agua, borrador y kit de sanidad personal, así como los recursos (desinfectante, gel antibacterial, toallas desinfectantes, termómetro) para realizar el 3er filtro de sanidad, un escritorio para la docente, un librero para los libros de los alumnos, que por cuestiones de sanidad no se usaba, no se contaba con recursos tecnológicos como cañón o bocinas.

La docente a cargo del grupo tenía 29 años de edad y 7 años de servicio, contaba con la Licenciatura en Educación Primaria y era egresada de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Con base en un cuestionario comentó que le agrada la profesión porque puedes “estar y formar a los alumnos, poner su granito de arena para hacer una sociedad más empática y reflexiva, e impartir clases con creatividad para interesar a los alumnos y evitar la deserción escolar” (Ortega, 2021), lo que deja ver que está interesada en el aprendizaje de los alumnos.

Observé que no se trabajaba mediante la metodología por proyectos, sino por secuencias didácticas semanales. Se incorporaban en la planeación juegos, pausas activas, canciones, uso de libros de texto para el tratamiento de los contenidos de las asignaturas, y uso de imágenes para despertar el interés de los alumnos.

En el grupo había 31 alumnos de los cuales 15 eran hombres y 16 mujeres. Al inicio del ciclo escolar la matrícula era de 32 alumnos, pero una alumna después de la primera junta que se realizó con padres de familia se dio de baja por cuestiones personales.

Los alumnos oscilaban entre los 10 y 11 años de edad lo que de acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget corresponde a la etapa de operaciones concretas que abarca de los 7 a los 11 años de edad de la cual Piaget (como se citó en Trujillo) menciona que “los niños son capaces de llevar a cabo operaciones y razonamiento lógico reemplaza al intuitivo mientras que el pensamiento pueda aplicarse a ejemplos específicos o concretos” (2015: 45), lo que corresponde a que el alumno puede generar un juicio haciendo un contraste entre lo que observa y la realidad ya que recurre a la lógica, además es capaz de solucionar problemas que se presentan de manera concreta, siendo más precisos en el análisis.

El grupo se dividió en dos constituyéndose en grupo A y B, cada uno se presentaba cada tercer día, dejando los viernes para retroalimentar los temas vistos y atender las dudas de los alumnos que estaban trabajando desde casa mediante WhatsApp. De igual manera, entre cada semana se alternaban los días, es decir, en una semana el grupo A asistía lunes, miércoles y viernes, y a la siguiente los martes y jueves, con la finalidad de que ambos pudieran tener su clase de educación física ya que esta solo se impartía los martes.

A partir de esta organización durante la semana del 30 de agosto al 3 de septiembre, la asistencia de manera presencial fue de 14 alumnos el día lunes y 12 alumnos el día martes, con una totalidad de 26 alumnos bajo la modalidad presencial, 4 trabajaron desde la modalidad virtual y de 1 no se tenía comunicación. Lo que me permitió advertir que pueden existir cambios constantes en tanto la asistencia, debido a que posterior al regreso voluntario a clases iba variando cada semana.

Contexto familiar

La estructura familiar se constituye en algunos casos por familias de organización completa, padre, madre e hijos y corresponde a un 64.5%; en algunos casos ambos padres son generadores de ingresos e interviene la tía o los abuelos en el cuidado y atención de los menores lo que corresponde a un 32.5% y hay un caso donde el alumno está totalmente al cuidado de sus abuelos porque sus padres así lo decidieron tras su separación lo que corresponde a un 3% del grupo, lo que me permitió notar que al menos se cuenta con el apoyo de un familiar por cualquier situación que se presentara.

Los padres de familia brindaron su apoyo desde casa para que el regreso a clases presenciales fuera seguro, ya que se encargaban de realizar el primer filtro de sanidad y cerciorarse que el alumno no presentara síntomas de cualquier tipo y evitara mandarlo a la escuela en un estado vulnerable.

De acuerdo con la información obtenida por la docente, algunos de los padres de familia al inicio del ciclo cuando se les solicitó el apoyo para el aseo del aula o de alguna área de la escuela no se presentaron o fue escasa su participación. Por lo que se comentó que el aseo era fundamental para la permanencia de sus hijos en la escuela, se les invitó a participar o apoyar de manera económica, situación que no funcionó porque decían que para eso estaba un conserje y se excusaron con no tener tiempo ni los recursos económicos para pagarle a alguien más lo

que afectó el uso de sanitarios tomando como medida solicitar la participación por grados.

Contexto grupal

Para conocer al grupo se realizó un cuestionario en Google Forms que se compartió mediante un link en el grupo de WhatsApp. Se recibieron 22 respuestas lo que representa una participación del 71% de los alumnos del grupo. El 100% de los 22 alumnos respondió sentirse feliz de regresar a la escuela, 9 (40.9%) dijeron haber extrañado todo, 3 (13.7%) interactuar con la maestra, 7 (31.9%) a sus compañeros/amigos, 1 (4.5%) las tareas y 2 (9%) respondieron que las clases presenciales porque aprenden más.

Respecto al cuestionamiento de que si cuentan con algún dispositivo móvil propio como lo es un teléfono móvil, tablet o computadora, el 86.4% de los alumnos respondió poseer uno, en tanto el 13.6% expresó compartir el dispositivo con su mamá o hermanos.

Los alumnos comentaron que en sus tiempos libres realizan diversas actividades como: patinar, dibujar, pintar, ver películas, leer, editar, estar con su familia, ver videos, jugar fútbol, jugar con sus mascotas, jugar o escuchar música, de esta última rescaté que les gustan géneros como: reggaetón, banda, pop y K-pop, rap, cumbias, electrónica y la mayoría expresó escuchar de todos los géneros.

En torno al apoyo que reciben para el desarrollo de tareas el 95% expresó recibir ayuda de su mamá, papá, ambos o de algún hermano, abuelitos y en un caso de una tía, mientras que un alumno (5%) comentó que no recibe apoyo para la realización de tareas por parte de un familiar. Para mantener un diálogo familiar, el 95% de los alumnos expresaron que hablan sobre sus sentimientos principalmente con sus mamás, menos 1 alumno (5%) el cuál dijo no expresar sus emociones.

Durante el confinamiento por pandemia un total del 68% de alumnos no tuvieron la pérdida de algún familiar, mientras que el 32% de los alumnos si las tuvieron, en el caso de una niña expresó haber perdido a 3 familiares y los otros 6 mencionaron que fue solo un familiar. Relacionado con el ámbito académico expresaron que las asignaturas que menos les gustan o se les dificultan están en un 40.9% Historia, 45.6% Matemáticas, 9% Español, y el 4.5% Geografía.

Al iniciar el ciclo escolar durante las dos primeras semanas se realizó la prueba SisAT (Sistema de Alerta Temprana), mediante la cual se identificó que al rededor del 60% no dominan las tablas de multiplicar lo que impide avanzar en la multiplicación, y fracciones.

Respecto a la lectura únicamente 4 (14%) alumnos de 31 tenía un nivel esperado en lectura en la prueba de SisAT. Bajo esta prueba se detectó que un alumno tenía una necesidad educativa puesto que a partir del examen diagnóstico se identificó que su aprendizaje se encontraba entre primer y segundo grado, ya que no leía y aunque identificaba letras, contaba hasta el 100, identificaba las sumas, aún las llegaba a confundir con las restas. Esta situación me hizo advertir que un 86% de los alumnos requieren trabajar en el aspecto de la lectura.

El día 5 de septiembre registré a los alumnos en la plataforma Evaluación Diagnóstica para los Alumnos de Educación Básica que corresponde a la evaluación PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) para que realizaran la evaluación de manera virtual ingresando a la plataforma que constaba de 5 módulos: 2 de lectura, 2 de matemáticas y un cuestionario general del alumno. Para la evaluación solo 18 alumnos (59%) contestaron los 5 módulos solicitados, 4 (14%) solo 1 módulo, 3 (10%) contestaron 2, 1 (3%) contestó 4 y 4 (14%) no ingresaron a la plataforma para realizar la evaluación, por lo que los resultados llegan a variar, no están completos y algunos son muy bajos.

De los módulos evaluados, observé mayor necesidad en Lectura, por lo que es necesario diseñar y aplicar estrategias que permitan fortalecer la comprensión lectora la cual es un proceso relacionado directamente al momento de leer, puesto que no requiere solamente de una decodificación de símbolos, sino va más allá y requiere de un significado (Solé, 1992).

En los 2 módulos de matemáticas se recuperaron los porcentajes obtenidos de acuerdo a los aciertos de 18 (59%) alumnos que realizaron su evaluación (Figura 1). 10 (55.5%) alumnos obtuvieron entre 51 al 80% de aciertos, 7 (38.8%) obtuvieron entre 26 al 80% de aciertos y 1 (5.7%) obtuvo entre el 0 al 25% de aciertos.

Figura 1

PORCENTAJE DE ACIERTOS POR ALUMNO EN MATEMÁTICAS

Porcentaje de aciertos por alumno ordenado de mayor a menor			
Posición	N° Lista	Nombre del alumno	Porcentaje de aciertos
1	31	XINGU PALAFOX ESPERANZA ABIGAIL	73.3 %
2	8	GUTIERREZ CONTRERAS ALEJANDRO MANUEL	68.8 %
3	10	HERNÁNDEZ GARCIA MARÍA GUADALUPE	68.8 %
4	11	LÓPEZ ESCOBAR ANDREA	68.8 %
5	3	CARDENAS MENDEZ GIOVANI	64.4 %
6	20	MORENO BERNAL ABIGAIL	64.4 %
7	24	REYES MONTES DE OCA MARÍA JOSÉ	62.2 %
8	17	MARTÍNEZ ROMERO FRANCISCO XAVER	57.7 %
9	29	VIEYRA BERNAL MARIANA	57.7 %
10	9	HERNÁNDEZ CORNEJO MONSERRAT DILERY	53.3 %
11	22	PALMA LOPEZ LITZI IVONNE	48.8 %
12	1	AVILA REYES OSCAR DANIEL	44.4 %
13	18	MEJIA HUERTA GILBERTO	37.7 %
14	6	GALVEZ MEJIA CESAR RODRIGO	35.5 %
15	14	MARTÍNEZ DE LA CRUZ JUAN PABLO	33.3 %
16	26	VALLEJO GUADARRAMA PERLA RUBI	31.1 %
17	19	MEJIA OCHOA ERICK EMILIANO	28.8 %
18	15	MARTÍNEZ HERRERA SHAROL JHOVANA	20.0 %

Nota. MEJOREDU- Evaluación Diagnóstica (2021).

Esta figura muestra los resultados de los 18 alumnos que realizaron la evaluación PLANEA de matemáticas.

En los módulos de Lectura fueron 26 alumnos (87%) los que realizaron su evaluación, obteniendo como resultados que el porcentaje más bajo de aciertos fue de 10% siendo mucho menos que el de Matemáticas y el porcentaje mayor de aciertos fue de 80% (Figura 2). Del porcentaje de aciertos es que los separé por 4 niveles, del 81 al 100% de aciertos en *logrado*, del 51 al 80% en *esperado*, del 26 al 50% de aciertos en *requiere apoyo* y del 0 al 25% en *nulo* (Figura 3).

Figura 2

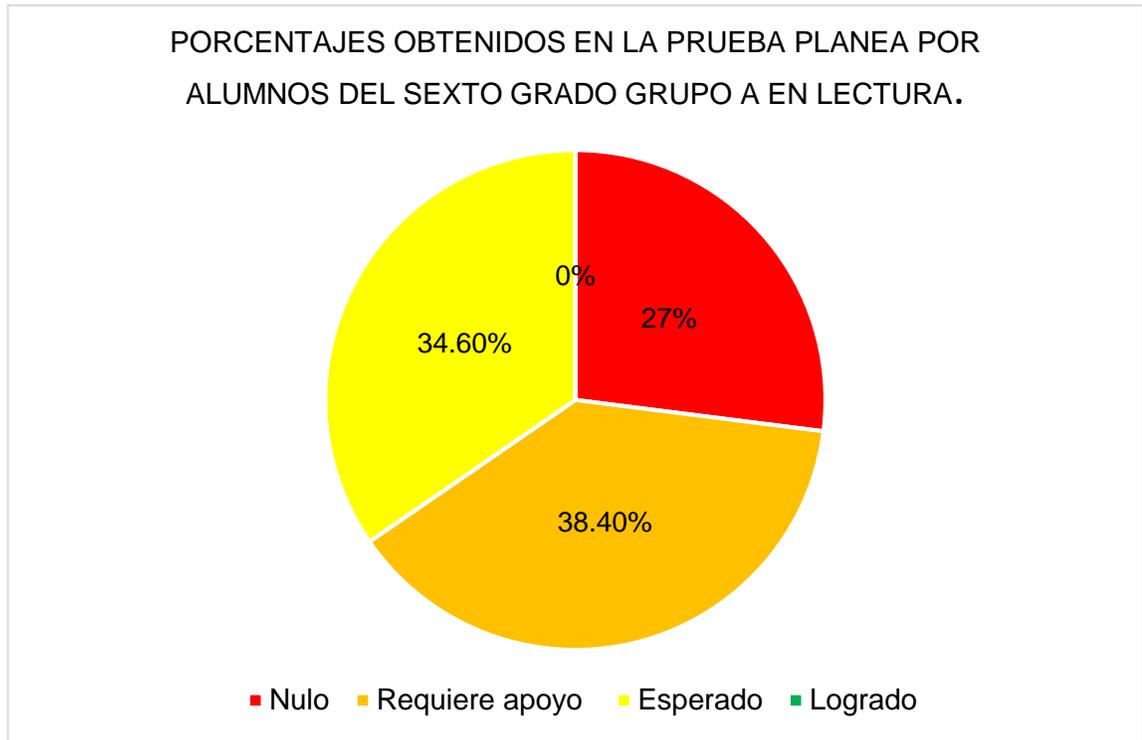
PORCENTAJE DE ACIERTOS POR ALUMNO EN ESPAÑOL

Posición	N° Lista	Nombre del alumno	Porcentaje de aciertos
1	20	MORENO BERNAL ABIGAIL	80.0 %
2	31	XINGU PALAFOX ESPERANZA ABIGAIL	80.0 %
3	5	DE LA CRUZ LOPEZ EDWIN ALEXANDER	75.0 %
4	3	CARDENAS MENDEZ GIOVANI	70.0 %
5	24	REYES MONTES DE OCA MARÍA JOSÉ	65.0 %
6	15	MARTÍNEZ HERRERA SHAROL JHOVANA	62.5 %
7	9	HERNÁNDEZ CORNEJO MONSERRAT DILERY	60.0 %
8	22	PALMA LOPEZ LITZI IVONNE	60.0 %
9	11	LÓPEZ ESCOBAR ANDREA	55.0 %
10	1	AVILA REYES OSCAR DANIEL	50.0 %
11	19	MEJIA OCHOA ERICK EMILIANO	50.0 %
12	17	MARTÍNEZ ROMERO FRANCISCO XAVER	47.5 %
13	10	HERNÁNDEZ GARCIA MARÍA GUADALUPE	45.0 %
14	16	MARTÍNEZ HUITRON LEONARDO	45.0 %
15	14	MARTÍNEZ DE LA CRUZ JUAN PABLO	40.0 %
16	8	GUTIERREZ CONTRERAS ALEJANDRO MANUEL	35.0 %
17	26	VALLEJO GUADARRAMA PERLA RUBI	35.0 %
18	23	PERÉZ GONZÁLEZ CRISTOPHER SAMUEL	30.0 %
19	29	VIEYRA BERNAL MARIANA	27.5 %
20	18	MEJIA HUERTA GILBERTO	25.0 %
21	30	VILLAR VALENCIA JISELLE SILU	22.5 %
22	4	CORRAL CAMACHO JOSE HERNAN	20.0 %
23	6	GALVEZ MEJIA CESAR RODRIGO	17.5 %
24	7	GARCIA QUIROZ EDGAR	17.5 %
25	28	VELAZQUEZ ALARCON ABBY SAYURI	15.0 %
26	2	BERNAL SEGUNDO JOSE ADAIR	10.0 %

Nota. MEJOREDU- Evaluación Diagnóstica (2021)

Figura 3

PORCENTAJES OBTENIDOS EN LA PRUEBA PLANEA POR ALUMNOS DEL SEXTO GRADO GRUPO A EN LECTURA.



Nota. Elaboración propia.

Mediante los resultados de la evaluación diagnóstica de PLANEA recuperé que los alumnos obtuvieron porcentajes muy bajos de aciertos en la evaluación de Lectura. Observé que fueron más alumnos los que se evaluaron en esta asignatura, en comparación con los que fueron evaluados en Matemáticas y aun así ningún alumno se posicionó en el nivel cuarto nivel *logrado* y hubo 7 alumnos en el nivel *nulo*, mientras que en matemáticas solo fue 1.

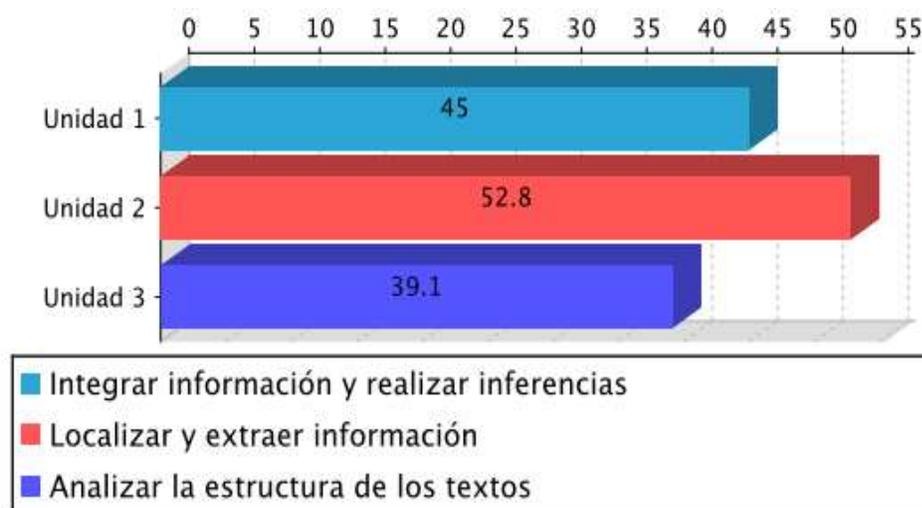
Los datos obtenidos en la prueba PLANEA me permitieron conocer, que los alumnos no han logrado la comprensión lectora. Al respecto la Secretaria de

Educación Pública (2011) hace mención que si se fortalece la comprensión lectora los alumnos estarán en mejores posibilidades de adquirir información del contexto en el que viven, así como mejorar sus trabajos y si no se atiende será una situación que repercutirá no sólo en su desarrollo académico, sino también su desarrollo personal y profesional.

Las unidades de análisis de la prueba fueron 3: Integrar información y realizar inferencias, Localizar y extraer información y Analizar la estructura de los textos (Figura 4).

Figura 4

PORCENTAJE DE ACIERTOS POR UNIDAD DE ANÁLISIS EN LECTURA



Nota. MEJOREDU- Evaluación Diagnóstica (2021).

Esta figura muestra los resultados obtenidos por unidad de análisis de los 26 alumnos que realizaron únicamente la evaluación de lectura. Las unidades de análisis que considera PLANEA para la lectura están encaminadas a valorar la comprensión lectora en tanto se evalúa si se logra hacer inferencias, localizar y extraer información y analizar la estructura de los textos, identificando de acuerdo a los bajos porcentajes que los alumnos tienen mayor dificultad en analizar la estructura de los textos.

Respecto al análisis de lectura de acuerdo a PLANEA considero que las tres unidades de análisis con las que se evaluó son las que permitirán dar seguimiento y hacer una comparativa posterior a la aplicación del plan acción, por lo que se conceptualizaron para la evaluación en cada ciclo de intervención y se realizaron de manera genérica porque no se tienen los resultados de manera individual de cada uno de los alumnos. Cabe mencionar que las unidades de análisis están ligadas a la comprensión lectora y fue como específicamente de los resultados obtenidos que detecté como necesidad educativa de sexto grado grupo A trabajar en fortalecer la comprensión lectora.

Aunado a ello cuando se realizó el primer acercamiento con los alumnos de manera presencial, logré identificar que los alumnos al leer indicaciones tenían cierta dificultad para entender lo que se les estaba solicitando, lo que da cuenta que a pesar del grado y edad no comprenden lo que leen. Tal situación se observa sobre todo en la comprensión de instrucciones donde solo decodifican símbolos y tienen una comprensión literal la cual se entiende como una identificación de ideas “sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector” (Cervantes, et. al., 2017: 77).

También se observó mediante instrumentos de información como: fotografías de los trabajos de los alumnos, notas de campo y el diario del profesor; que los estudiantes del grupo de práctica tienen dificultades para cumplir un propósito, a partir de leer textos o instrucciones y de manera constante requieren de un apoyo externo para que puedan comprender lo que leen.

Planteamiento del problema

En México la presencia de Covid-19 dio lugar a un periodo denominado contingencia sanitaria que duro más de un año y medio. Su aparición dejó diversidad de cambios en los diferentes ámbitos sociales, uno de ellos fue la educación.

La contingencia sanitaria obligó a que en el ámbito educativo se diera un aprendizaje a distancia confinando tanto a estudiantes como a docentes a sus hogares para el cuidado de su salud y la atención al aprendizaje mediante medios virtuales. Forzó a que se buscaran estrategias para brindar atención y educación a los alumnos desde casa hasta agosto de 2021, ya que debido al proceso de vacunación contra el virus SARS-CoV-2, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dispuso que el ciclo escolar 2021-2022 se atendiera en modalidad híbrida.

En esta modalidad se trabajó con dos tipos de enseñanza y aprendizaje, uno de manera presencial mediante el contacto cara a cara con grupos reducidos y el otro en línea, cabe mencionar que el segundo sólo consistió en revisiones y asesorías una vez por semana y de manera general, en tanto el trabajo presencial sólo era previa manifestación de voluntad de los padres de familia para que sus hijos acudieran a las aulas.

Cada escuela desde que se inició el ciclo escolar 2021-2022 desarrolló estrategias acordes a las características que se les presentaron. De manera específica en la Primaria “Juan Escutia”, donde desarrollé mis prácticas profesionales, la atención era de manera presencial y para los alumnos que decidieron continuar en casa fue mediante el programa Aprende en casa 4, resolviendo dudas únicamente los viernes mediante WhatsApp.

Las primeras dos semanas del ciclo escolar que me fueron asignadas del 30 de agosto al 10 de septiembre de 2021, correspondieron a una evaluación

diagnóstica que me permitió conocer el desarrollo de los estudiantes en la evaluación diagnóstica PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes). De los datos que se obtuvieron en 5 módulos las habilidades y competencias en cuanto a lectura y matemáticas, recuperé que los alumnos de 6° A en las unidades de análisis que se evaluaron los alumnos obtuvieron de una totalidad de 100% en cada una, en la primera *Integrar y realizar inferencias* tienen 45% de aciertos, en la segunda *Localizar y extraer información* 52.8% y en la tercera *Analizar la estructura de los textos* 39.1%, siendo la unidad de análisis con el más bajo porcentaje en aciertos.

Tal situación me permitió identificar como principal necesidad reforzar la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado, pues es de suma importancia ya que permite “la construcción de los demás aprendizajes, que podemos afirmar que quien no entiende lo que lee, no puede tener un aprendizaje significativo, en el mejor de los casos, su aprendizaje se convierte en un acto mecánico y memorístico” (Ibarra, 2004: 27).

De manera que, comprender lo que leemos es una de las competencias para la vida. Leer es parte de nuestro hacer cotidiano y cuando se hace de manera crítica y consciente se presenta en beneficio de nuestra vida personal y académica, lo que nos ayuda a su vez a ser seres en búsqueda de una mejor calidad de vida.

A partir de los resultados de la prueba PLANEA, de lo observado en las prácticas docentes y acorde a los propósitos del Español se pretende que los alumnos “lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento” (SEP, 2011: 16), de ello que surgió como pregunta de investigación **¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en alumnos de sexto grado?**

Objetivo general

Para dar respuesta a la pregunta de investigación durante todo el desarrollo de esta investigación diseñé como objetivo general: **Fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado mediante ambientes de aprendizaje físicos**

Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo general fue necesario el diseño de objetivos específicos que van ligados con todo mi proceso de investigación, y se esbozan de la siguiente manera:

- Diseñar un plan de acción para el fortalecimiento de la comprensión lectora mediante el diseño de ambientes de aprendizaje físicos.
- Implementar el plan de acción para fortalecer la comprensión lectora mediante ambientes de aprendizaje físicos.
- Evaluar y reconstruir el plan acción con base en los resultados obtenidos de la implementación del plan acción.

De tal manera que del desarrollo de los objetivos antes mencionados se logré generar conocimiento con base en los resultados obtenidos del desarrollo de un Plan acción de acuerdo a metodología que rige esta investigación y es la de investigación-acción.

Hipótesis de acción

Por ende, se pretende confirmar o refutar mediante esta investigación que mediante los ambientes de aprendizajes físicos se fortalece la comprensión lectora en alumnos de sexto grado.

Marco de Referencia

Con el objetivo de conocer cómo y qué tanto se ha trabajado sobre la comprensión lectora empleando ambientes de aprendizaje físicos, se realizó una investigación en distintos documentos como artículos y tesis del año 2017 al 2021. Se identificó que se han trabajado algunas investigaciones con base en el desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos para el desarrollo de la comprensión lectora.

En su mayoría lo que se encontró fueron investigaciones sobre el desarrollo de la competencia lectora, el proceso lector o la lectura mediante ambientes de aprendizaje o ambientes virtuales de aprendizaje lo que abre una posibilidad a abordar ambientes de aprendizaje en el trabajo presencial para la comprensión lectora en tanto se logre atender el rezago en los alumnos en tanto a la lectura y por ende a su comprensión lectora, tal y como se contempla dentro del Plan de estudios de Educación Básica del año 2011.

En la tesis *Diseño de un Ambiente Virtual De Aprendizaje para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de los grados 3°, 4° Y 5° de la Institución Educativa Combia, Sede La Siria bajo modalidad Pedagógica Escuela Nueva en la ciudad de Pereira* desarrollada bajo una metodología cualitativa mediante el estudio de casos, Montes, Andrade y Arboleda (2017), diseñaron e implementaron un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) como herramienta tecnológica para ayudar a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, mostraron que la incorporación de las TIC modificaron y reestructuraron las formas de pensar, aprender y las formas de enseñar. Su conclusión fue que los estudiantes necesitan de otros espacios o metodologías donde se considere la imagen y el sonido para potenciar habilidades y destrezas a partir de la articulación de las competencias en lectura y escritura mediante las TIC.

Acosta, Duarte y Sarduy (2017), en su artículo *Reto educativo: comprensión textual en Ambientes Virtuales de Aprendizaje* bajo la metodología cualitativa presentaron como propósito explicar cómo influye la multimedia en ambientes virtuales de aprendizaje, para reforzar la comprensión de textos, de manera que se relacione lo leído con las experiencias o vivencias de los alumnos. Concluyeron que la multimedia debe convertirse en una idea pedagógica crucial para comprender los textos, ya que ésta permite a los alumnos analizar y construir significados, como entes dinamizadores para favorecer el proceso de enseñanza, permitiendo hacer más dinámicas las clases para así obtener actividades imaginativas y creadoras de aprendizaje desde la experiencia.

En Perú, Moreno (2018), desarrolló una tesis denominada *Proyecto de Innovación Educativa: “Capitanes de la Lectura: Desarrollando estrategias de lectura para la vida en ambientes lúdicos desde sesiones de clase motivadoras”* en las que diseñó sesiones de aprendizaje en ambientes de aprendizaje lúdicos, mediante juegos y música con el objetivo de motivar a los alumnos a trabajar la comprensión lectora de manera continua y lograr que se fortaleciera. Presentó como conclusión que los ambientes de aprendizaje lúdicos que contribuyen a la comprensión lectora son aquellos que se adaptan a las necesidades de los alumnos, consideran el juego, las interacciones y los alumnos son expuestos a libros que corresponden a su contexto y que hayan tenido una lectura previa por parte del maestro y sean identificados para vivenciar y lograr aprendizajes significativos.

En la tesis *Desarrollo de Habilidades Metacognitivas para Fortalecer la Comprensión Lectora a Través de un Ambiente de Aprendizaje en Niños de Tercer Grado Apoyado por TIC* Lozano (2018) realizó una investigación de tipo cualitativa mediante el estudio de casos, valoró la eficiencia del uso de recursos y medios disponibles como el mejor acercamiento que pueden tener los alumnos para generar el placer y la eficacia en la lectura logrando la comprensión lectora

en ambientes de aprendizaje. Su conclusión fue que para lograr la comprensión lectora se hace necesario tener acercamiento directo con la forma de aprender del alumno, brindarle recursos que sean de su interés y tener actividades planeadas con anterioridad a la clase, donde se promueva que los alumnos investiguen, creen, imaginen o expongan, pero por voluntad y no por obligación.

Coronado (2018) en su tesis de investigación *Ambientes de aprendizaje para fortalecer la comprensión lectora en segundo grado*, analizó la manera en que los ambientes de aprendizaje favorecen la comprensión lectora cuando se incluye en el proceso la participación de los padres de familia y se expone a los alumnos ante diferentes tipos de textos que complementen sus conocimientos y que generen el interés de leer evitando ver a la lectura como una obligación. Su investigación fue de corte cualitativa, concluyó que los ambientes de aprendizaje que fortalecen la comprensión lectora son aquellos en los que el docente se encarga de darle sentido y significado a la lectura, con actividades lúdicas, ejercicios motrices y hasta el uso de diversos cantos infantiles que sean del gusto de los niños.

En 2019, Martínez en su tesis de investigación de tipo cualitativa denominada *Ambientes de aprendizaje basados en estrategias emocionales para potenciar la lectura y la escritura*, implementó estrategias emocionales en distintos ambientes de aprendizaje, lo que le permitió potenciar los procesos de lectura y escritura en alumnos de entre 8 y 11 años de edad, concluyó que generar ambientes de aprendizaje basados en emociones donde se propicie el contacto con cuentos, posters y carteles potencializa la motivación de los alumnos para leer, y permiten abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales, mejorando también mediante un vocabulario sólido la comprensión lectora y con ello el desempeño y los resultados de los alumnos en pruebas finales de distintas asignaturas.

Benito (2019) desarrolló una tesis bajo una metodología mixta denominada *La Lúdica como herramienta pedagógica para favorecer la comprensión de lectura en el proceso de las capacidades del pensamiento y óptimos resultados en el rendimiento académico en niños y niñas de 3ro de primaria del Colegio INEM de Kennedy*. Implementó actividades culturales, artísticas y literarias como herramienta pedagógica y estrategia para el diseño de ambientes de aprendizaje que favorecieran la comprensión lectora.

Su conclusión fue que alcanzar una buena comprensión lectora es uno de los principales retos educativos, ya que de ella dependerá la calidad del aprendizaje de todas las asignaturas, el éxito personal y profesional futuro de los alumnos, pero considerar la innovación en técnicas y estrategias que consigan que el aprender sea un proceso que disfruten los alumnos y trabajarlas desde la lúdica, da la oportunidad de comprender lo que se lee, adquirir vocabulario, y desarrollar habilidades comunicativas que den oportunidad a un aprendizaje continuo.

En la tesis *Ambientes de aprendizaje desde la neuroeducación para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora* Escobar y Monroy (2020), en su investigación desde una metodología mixta, estructuraron ambientes de aprendizaje a partir de estrategias y criterios basados en la neuroeducación, que permitieron al alumno tener una experiencia significativa estimulando la parte más sensible e importante de su cuerpo: el cerebro.

Concluyeron que es fundamental considerar la neuroeducación como saber para el desarrollo de la comprensión lectora desde ambientes de aprendizaje con un sentido y un propósito que acompañe los objetivos de aprendizaje, donde sin importar los recursos físicos se considere como recurso más importante al cerebro y a la forma de aprender de los alumnos.

Pérez y Ricardo (2021), en su artículo *Características de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en el ciclo de la Educación Básica*, el cual tuvo como objetivo indagar sobre las características de los ambientes de aprendizaje y el papel del docente en su implementación para favorecer la comprensión lectora, mediante una metodología cualitativa-descriptiva.

Finalizaron su artículo concluyendo que los docentes deben ser los primeros en formarse como lectores críticos con dominio en competencias tecnológicas y de lectura crítica, para ser capaces de generar ambientes de aprendizaje que vinculen las tecnologías digitales con juegos interactivos y textos que sean basados en los gustos de los alumnos y en el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) el cual presenta un aspecto inclusivo que favorece el aprendizaje y presentar un alcance mayor en la comprensión lectora.

Becerra, Botello, Peñaranda, y Vásquez (2020), desarrollaron una tesis bajo una metodología cualitativa con enfoque investigación-acción denominada *Ambientes de aprendizaje mediados por las TIC para fortalecer la competencia inferencial en los procesos de lectura de los estudiantes de grado quinto del Colegio San José, sede Mercedes Abrego en Cúcuta, Norte de Santander*, diseñaron ambientes de aprendizaje mediados por las TIC apoyados de aplicaciones y recursos digitales como: Padlet, Kahoot, Educaplay (videoquiz), Microsoft Forms, Quién quiere ser millonario y Blogs, donde realizaron ejercicios de comprensión lectora enfocados en la competencia inferencial, le dieron al alumno la oportunidad al alumno de leer y analizar diversas caricaturas e historietas.

Presentaron como conclusión que la implementación de actividades de aprendizaje lúdicas que son del agrado de los alumnos en ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, incentiva el desarrollo de la competencia

inferencial en los procesos de lectura estimulando la participación activa. Se destaca que es el docente quien está encargado de diseñar juegos que en su aplicación impliquen el aprendizaje, oportunidades de accesibilidad, desarrollo de la competencia inferencial a partir del contacto con textos escritos y altos niveles de interacción propios de un ambiente de aprendizaje.

En Colombia, Castellanos y Guataquira (2020), en su tesis de investigación de tipo cualitativa con un enfoque etnográfico denominada *Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la IED el Porvenir*, presentaron como objetivo identificar los factores que causan dificultad en la comprensión lectora en niños de cuarto grado. Su propuesta fue generar ambientes de aprendizaje basados en actividades lúdicas, creativas e innovadoras considerando la participación de padres de familia y el núcleo social de los alumnos. La investigación finaliza con identificar que una de las dificultades que presentaron los niños de cuarto grado en la comprensión de lectura, dependían directamente del medio que los rodea: hogar, escuela y sociedad, que directa o indirectamente influye en el proceso académico y desempeño de los estudiantes.

De los textos recuperados advertí que se ha trabajado mediante diferentes tipos de investigaciones, entre ellas se encuentran dos artículos y nueve tesis cuyo objetivo fue trabajar la comprensión lectora en beneficio del aprendizaje en diferentes niveles educativos con el reto de encontrar estrategias en ambientes de aprendizaje que permitan lograr el aprendizaje en los alumnos acorde a sus necesidades.

Las investigaciones recuperadas dejaron claro que el ámbito educativo requiere cierta flexibilidad, ya que se debe dar respuesta a los cambios y necesidades sociales que se presentan de acuerdo con el contexto. Se observó que las TIC's se presentan como una oportunidad para el desarrollo y fortalecimiento de la

comprensión lectora dentro de ambientes de aprendizaje considerando la situación de contingencia por la que pasaron los alumnos.

Se retomaron investigaciones que trabajaron desde ambientes de aprendizaje que incluyeron estrategias emocionales, la neuroeducación, las habilidades metacognitivas o la lúdica que en conjunto se retoman para el mismo fin, que es fortalecer la comprensión lectora en los alumnos, considerando en cada caso los estilos de aprendizaje, los recursos, las características, las necesidades y los objetivos de aprendizaje de cada caso.

Resalta entonces entre todas las investigaciones el diseño de los ambientes de aprendizaje dado que son considerados un recurso flexible potencialmente enriquecedor que se adapta a las necesidades de un centro educativo o de un grupo en específico y que los resultados han de ser positivos en medida de que las estrategias o actividades que se consideren para su desarrollo sean del interés de los alumnos.

Metodología de la investigación

La presente tesis se desarrolló bajo la metodología de investigación – acción concebida por Latorre (2005) como “un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (23). Es entonces que a través de la investigación-acción se pretendió la atención, transformación y mejora de una problemática detectada dentro del ámbito educativo mediante el análisis y la reflexión en todo el proceso de intervención, centrando la atención en dar solución a una problemática que en el caso específico de esta investigación es fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado mediante acciones en favor del conocimiento, desarrollo social y personal de los alumnos y que a su vez favorezcan mi proceso de formación.

Bajo esta metodología, se ubicaron diversos autores los cuales han trabajado el enfoque de investigación-acción, sin embargo, consideran fases, momentos y procesos distintos en su desarrollo. Entre ellos se encuentran Elliot (1993); Kemmis (1984); Lewin (1946), Kemmis y McTaggart (1988), Zuber-Skerritt (1992), (citados en Latorre, 2005), que de manera general “deben ser constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2005: 32) las cuales trabajé y después de tener una primera valoración mediante la reflexión de los resultados obtenidos me permitió modificar el plan acción y volver a comenzar el ciclo de intervención.

Para planificar previo al desarrollo del plan acción, se consideró el diagnóstico desde el cual se identificó la problemática, al respecto Latorre (2005) considera que es de suma importancia iniciar de esta forma para la objetividad del proceso investigativo que dio pauta a la pregunta de investigación. Se tuvo presente la búsqueda que se realizó para conocer qué y cómo se había trabajado el objeto de estudio, que en este caso consistió en fortalecer la comprensión lectora mediante ambientes de aprendizaje físicos en diferentes campos educativos. Posteriormente se construyó un marco teórico que permitió construir un plan acción y al mismo tiempo se diseñaron instrumentos que permitieron la evaluación, valoración y reflexión de lo que se hizo considerando en cada uno un propósito específico.

En la acción: después de diseñar el plan para fortalecer la comprensión lectora se llevó a cabo su implementación en sexto grado grupo A de la Escuela Primaria “Juan Escutia”. Se tenía pensado intervenir tres días a la semana con una hora como mínimo con contenidos de las diferentes asignaturas (Español, Matemáticas, Geografía, Historia o Formación Cívica y Ética) mediante la ambientación del aula con sonidos, colores, relaciones interpersonales, y distribución del grupo.

El periodo de observación sirve para recoger evidencias que permitan evaluar, requiere llevar un diario para registrar el proceso de la acción y sus efectos (Latorre, 2015) por lo que se recogieron evidencias que me permitieron valorar la efectividad del plan acción mediante los instrumentos previamente diseñados, tales como: el diario docente, listas de cotejo, y guía de observación.

La reflexión se consideró una parte fundamental a que “puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo” (Latorre, 2015: 33), considerando la teoría en contraste con lo que se observó y los resultados de la práctica permitieron llegar a pensar la efectividad de las acciones implementadas e identificar qué tanto se logró el objetivo o qué limitantes se encontraron para la reconstrucción del plan acción y continuar otro ciclo que permita transformar o mejorar la problemática. De manera que fue importante contar con los insumos necesarios para una valoración final mediante la reflexión para dar credibilidad a la propuesta que se planteó como respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en alumnos de sexto grado?, y de manera conjunta fortalecer mis competencias profesionales para lograr el perfil de egreso docente.

Plan de Acción

En la metodología de investigación-acción el eje fundamental es la elaboración del plan acción (Latorre, 2005), el cual se implementó en un aula de clases y se incorporó en la planeación, con el objetivo de mejorar o darle solución a una problemática detectada en el diagnóstico y fue la falta de comprensión lectora.

Para dar respuesta a la problemática, se diseñó un marco teórico que sirvió como base para la construcción del plan acción considerando los programas de la SEP

y autores quienes describieron en qué consiste la comprensión lectora, qué es un ambiente de aprendizaje físico y qué elementos lo conforman.

Derivado del análisis y reflexión de las investigaciones de los autores anteriormente mencionados se consideró trabajar un plan acción que permitió el desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos para fortalecer la comprensión lectora y al mismo tiempo alcanzar el aprendizaje esperado en los alumnos. Los ambientes de aprendizaje se deben adaptar a las necesidades del contexto, considerando todo aquello que participa en el proceso de enseñanza y aprendizaje como: recursos, tiempo, espacios, asignaturas, interacciones, intereses y actividades (Duarte, 2003).

Derivado de lo anterior concluyo con que un ambiente involucra a todos los participantes, es por eso que el plan de acción lo trabajé en relación a siete elementos que formaron parte de la planeación: intereses, asignaturas, propósitos, actividades, interacción, organización y evaluación, retomando a cada uno los siguientes autores (Figura 5).

Figura 5

AUTORES QUE SUSTENTAN EL PLAN ACCIÓN EN CADA UNO DE SUS ELEMENTOS



Nota. Elaboración propia.

Los autores que se muestran en color azul responden a la comprensión lectora mientras que los que están en color negro se orientan a los ambientes de aprendizaje físicos.

Intereses

Para lograr el diseño de ambientes de aprendizajes físicos dentro del salón de clases “es fundamental que los recursos, metodologías y procesos que constituyan las mediaciones, se diseñen e implementen acorde con las características, intereses y contexto de los estudiantes” (Floréz, et. al., 2017: 251), los cuáles se obtuvieron a partir del diagnóstico que se realizó con el sexto grado grupo A. Se obtuvo que entre sus intereses estaban: los deportes, en específico el fútbol o basquetbol; los juegos; los videojuegos; las series televisivas; la evolución y los cambios en el mundo con la aparición de nuevas tecnologías o aplicaciones como Tik tok.

Se recuperó la edad de los alumnos, que oscilaba entre 10 y 12 años. De acuerdo con Piaget (Citado en Castilla) se caracterizan por “darle sentido a las cosas, especialmente por medio de la información recibida por los objetos y el entorno” (2014: 23), es decir, que son capaces de percibir las cosas de manera más real y menos fantasiosa, explicar a partir de lo que observan, aún se les dificulta dar sentido a cuestiones que no son tangibles. Los materiales que se incorporaron en la planeación y se usaron para ambientar el salón de clases fueron: lecturas sobre el contenido de una asignatura.

Se emplearon imágenes sobre deporte, historia, inventos, aplicaciones, video juegos o sobre un contenido que iban en torno a sus intereses, también se consideró un elemento que demostrara el conocimiento adquirido, que consistió en pegar un árbol en la pared del aula y cuando los alumnos realizaban una lectura e identificaban palabras desconocidas, se les solicitaba buscar su significado en el diccionario, escribirlo en una manzana de papel, la compartía con sus compañeros y la pegaba en el árbol del conocimiento, con la finalidad de ampliar su vocabulario, teniendo material físico para consultar el significado de determinadas palabras en algunas ocasiones.

Asignaturas

Para fortalecer la comprensión lectora fue necesario seleccionar asignaturas en las que median las actividades de esta. Se incorporaron estrategias de aprendizaje, recursos visuales, lecturas, cajas de colores para organizar las lecturas, y acondicionar el aula para que sea un espacio limpio y de trabajo, en busca de la mejorar la comprensión lectora, a la par del contenido que se tenía que desarrollar, tal y como sostiene Cáceres et al., la comprensión lectora “es un eje transversal de conocimiento” (2012: 136), lo que quiere decir que se puede trabajar desde diferentes temas o contenidos.

Duarte (2003) menciona que los ambientes de aprendizaje dan la oportunidad de atender necesidades escolares como lo es la capacidad de resolver situaciones problemáticas de cualquier asignatura. Para ello, se seleccionaron las asignaturas de Español y Formación Cívica y Ética, las cuales desde su aprendizaje esperado y contenido hacían mención de la necesidad de trabajar la lectura con los alumnos.

Propósitos

Para trabajar en el desarrollo de un ambiente de aprendizaje físico y llevar a los alumnos a la comprensión lectora “es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo” (Solé, 1992: 37), es por eso por lo que ante el desarrollo del plan acción se les compartía en el inicio de las sesiones un propósito que estaba relacionado con los contenidos del Programa de Estudios de sexto grado. Proporcionar el propósito a los alumnos les dio la oportunidad de saber para qué iban a leer, qué tenían que identificar de la lectura y qué se tenía que compartir sobre lo que leyeran.

Para el fortalecimiento de la comprensión lectora mediante un ambiente de aprendizaje físico, el contenido, los intereses y el propósito de la clase, permitieron el diseño de actividades en congruencia con los aprendizajes esperados de las diversas asignaturas, al respecto Solé (1992) menciona que la importancia de responder a las necesidades del lector con el diseño de propósitos permite mantener el interés al realizar la actividad de leer, porque al momento de leer también buscaban alcanzar un propósito en específico el cual requería de esfuerzo cognitivo para comprender lo que leían.

Actividades

Con la intención de generar ambientes físicos que integren actividades, que contribuyan a que “los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2017: 123) es que se propusieron actividades que propiciaron la lectura tales como: el juego, la libertad de elegir qué leer presentándoles diversos textos y cómo querían llevar a cabo la lectura para que les permitiera fortalecer su comprensión lectora.

En las actividades que se desarrollaron se consideró pegar imágenes en el pizarrón para que los alumnos decidieran sobre qué querían leer, se colocaron cajas de colores que diferenciaron el contenido de las lecturas presentadas y permitieran una fácil selección.

Para la concentración en la lectura y permanecer en un ambiente de aprendizaje, durante el desarrollo de los temas se aromatizó el aula, sobre todo cuando los alumnos regresaban de educación física, al respecto Ramírez, et. al. (2004), menciona que al tener actividades físicas los alumnos mejoran sus procesos cognitivos, sin embargo, después requieren tranquilizarse para atender las asignaturas, puesto que estos beneficios se ven después de una práctica constante y no inmediatamente, fungen como un elemento de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Interacción

Para que el alumno tuviera oportunidad de interactuar con el texto, entendido como lo que comprendió del mismo, se seleccionaron diversos textos, tal y como menciona Iglesias (2008), los recursos que se presentan en un ambiente de aprendizaje deben ser un reflejo de los intereses de los niños, niñas y adultos y se deben de adecuar al espacio en general de los alumnos, por lo que los géneros que se eligieron fueron: literario; científico; o informativo.

En algunas ocasiones se trabajó con contenido del libro de texto de Español debido a que la información permitía llevar al alumno a cuestionar las ideas del autor con respecto al tema visto en clase y lograr comprender un texto para alcanzar posteriormente un aprendizaje.

Se procuró que tuvieran contacto con la diversidad de textos por lo que se diseñó un pequeño rincón de lecturas momentáneo que se clasificó en colores, imágenes o temáticas que tuvieran relación con sus intereses y tuvieron libre acceso a los textos, respetando su distancia, para ello en ocasiones ya sea por filas o número de lista y así seleccionaron la lectura de su interés.

Las lecturas se clasificaron en textos literarios, informativos, pero de manera específica en las sesiones se trabajaban textos literarios con diferentes temáticas y para diferenciarlos se usaron imágenes o para su ubicación cajas de colores, para que se separaran por temática, que de acuerdo con SEP (2011), los alumnos deben de estar expuestos a diversidad de textos en clasificación a su información para que el alumno tenga oportunidad de diferenciarlos y poder reflexionar en torno a los mismo y practicar de manera correcta la lectura y la escritura. Se emplearon publicaciones de: jugadores de deportes, inventores de redes sociales, creación de aplicaciones o videojuegos, datos verídicos sobre la importancia de la toma de decisiones responsables o datos interesantes sobre la

evolución de la sociedad con el paso de los años, así como información sobre series televisivas o películas.

Organización

La organización del espacio físico se realizó con base en el propósito de la clase. Algunas veces se dio el trabajo en parejas para intercambiar información de la lectura, se acomodaron las bancas a un lado para que los alumnos se ubicaran como lo desearan, respetando la distancia y haciendo su lectura (acostados, hincados, recostados en una manta o sentados en un cojín) o se utilizaron otros espacios de la Escuela Primaria como el patio central, las bancas de la parte trasera de la entrada o las bancas que están atrás del salón de 6° A con el fin de diversificar los ambientes de aprendizaje físicos y permitirles realizar una lectura para llegar a la comprensión a partir del espacio físico en el que se trabajó.

En el aula, cuando se requirió el trabajo en equipo se organizaban de manera desigual cuidando únicamente que dejaran espacio para que yo pudiera pasar y moverme libremente y supervisar su trabajo. Para integrarse en equipos levantaron la mano de acuerdo a la selección de un texto de su interés, de esa manera podrían compartir saberes entre iguales y cuestionarse sobre los textos que a pesar de ser del mismo género su información era diferente.

Para el desarrollo de los temas se emplearon de 45 a 60 minutos considerando lo amplio del contenido, la dificultad de la actividad y de la cantidad de actividades en torno al aprendizaje esperado y a la lectura para la cual se ocuparon de 5 a 7 minutos para que los alumnos leyeran sus textos, tiempos considerados abarcando la dimensión de temporalidad en los ambientes de aprendizaje propuesta por Iglesias (2008), quien dice que considerar los tiempos en las actividades y respetarlos es fundamental para el desarrollo de ambiente aprendizaje físicos, lo que favoreció la lectura fluida y llegar a la comprensión de los textos respondiendo preguntas para posteriormente lograr el aprendizaje.

Evaluación

Para acompañar la comprensión lectora al final de cada uno de los textos se dejó una hoja de trabajo con un espacio libre compuesta por preguntas o imágenes, o bien, se les dio la indicación de expresar qué comprendieron del texto y les sirviera para entregarme una evidencia de su trabajo y así poder evaluar. La evaluación se realizó acorde a las unidades de análisis de PLANEA 2018, las cuales evaluaron la habilidad de los alumnos para localizar, comprender, interpretar y reflexionar sobre la información de diferentes tipos de texto, con el fin de alcanzar propósitos específicos y ampliar sus conocimientos, aspectos que se relacionan de manera general a comprender un texto.

Además de las unidades de análisis que establece PLANEA, se consideró evaluar si los alumnos lograron darle significado a la lectura respondiendo las preguntas del cierre relacionándolas con su realidad o contexto el cual está ligado a la comprensión lectora, de ello Montealegre menciona que una palabra sin significado:

Es un sonido vacío, el significado es un criterio de la palabra y su componente indispensable. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, o establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema (2004: 246).

Lo que quiere decir que la interacción entre el lector y el texto se da verdaderamente cuando el alumno es capaz de explicar qué había en el texto, en relación con sus acciones o vivencias diarias y lo comenta mediante ejemplos ante sus compañeros, oportunidad que se le presentó desde el inicio de la clase al decirles cuál era el propósito que se pretendía alcanzar, con la posibilidad de

hacerlo de manera diferente, por ejemplo, rescatando ideas clave, dibujos, diagramas, notas, preguntas, que le permitieron lograr comprender el texto.

En la valoración de las actividades con respecto al nivel de comprensión y aprendizaje que habían tenido los alumnos durante la clase se daba un tiempo de 7 a 10 minutos para que comentaran qué desconocían del texto, si les había parecido importante, por qué y cómo lo relacionaban con su día a día (significado) y responder la pregunta ¿Por qué fue necesario leer el texto?, de igual manera si el alumno durante la clase se hizo algunas preguntas, en la valoración podía comentarlas o anotarlas en su hoja de trabajo y entregármela antes de concluir de manera general con la asignatura para valorar qué tanto logró darle significado a la lectura que realizó inferencias y fue más allá de lo que el texto decía logrando darle un significado y relacionarlo con su aprendizaje.

Después de dar el tiempo a la valoración los alumnos me entregaron el producto que habían realizado sobre el texto que habían leído para hacer una evaluación con apoyo de instrumentos como: la guía de observación; lista de cotejo para valorar el desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos y la comprensión lectora.

Para que los alumnos lograran conocer su avance en el proceso de comprensión lectora se colocó un cartel que llevaba por nombre *La carrera del saber: paso a pasito a la meta llegaré* que se les comentó desde la primera clase, sin embargo, su avance lo valoraban cada semana cuando se les presentaba el tablero de posiciones, donde se plasmaron sus avances en la posibilidad de argumentar sobre lo que habían leído y si daban cuenta del aprendizaje adquirido, a partir de los textos abordados.

CAPÍTULO II

PRIMER CICLO DE INTERVENCIÓN

Una de las tareas fundamentales del docente es la creación de ambientes de aprendizaje físicos para el desarrollo de competencias de los alumnos (SEP, 2011), en tal sentido y derivado de un aprendizaje a distancia a causa de la pandemia por Covid-19, fue que se detectó que si bien se implementaron tareas para abordar los contenidos en diversas plataformas virtuales y otros medios de comunicación, algunas habilidades se quedaron desfasadas, tal y como es el caso de la comprensión lectora, tema de ésta investigación.

Para atender la problemática es que se diseñó y aplicó un plan acción para la creación de ambientes de aprendizaje físicos. Mi intervención se desarrolló en la Escuela Primaria “Juan Escutia”, ubicada en San Mateo Oxtotitlán, en el municipio de Toluca, contexto urbano, pública, de organización completa, turno matutino, la cual contaba con todos los servicios públicos y con una matrícula total de 818 alumnos, de los cuales trabajé con un total de 31 alumnos quienes estaban en el sexto grado grupo A. Los cuales fueron divididos en 2 subgrupos, el A que correspondió a los primeros 16 de la lista y el B que se integraba por los últimos 15 quienes se iban turnando un día sí y un día no para asistir a clases por cuestiones de salud.

La primera intervención con el grupo A y B de sexto grado constó de tres aplicaciones desarrolladas en el periodo del 5 al 20 de enero de 2022. La narrativa que se presenta corresponde al trabajo realizado con ambos subgrupos enfatizando en las diferencias que hubo entre uno y otro, ya que la planeación fue la misma con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado mediante ambientes de aprendizaje físicos. Los diálogos se presentan mediante acotaciones, utilizando EN para referirse al Estudiante Normalista y las iniciales de los nombres de los alumnos para señalar sus diálogos.

La recolección de datos e información surgió de las intervenciones, mediante: guías de observación, el diario de profesor, grabaciones a las clases y listas de cotejo para valorar los trabajos de los alumnos. El análisis y reflexión de las primeras intervenciones giró en torno a cada uno de los elementos (intereses, asignaturas, propósitos, actividades, interacción, organización y evaluación) que integraron el plan de acción de manera general, en la cual enfatice el desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Planear acorde a los intereses de los alumnos

Uno de los primeros elementos que consideré para la elaboración de la planeación fueron los intereses de los alumnos de sexto grado, puesto que “es necesario que los docentes conozcan con precisión las necesidades, inquietudes e intereses de los educandos para facilitar la mediación progresiva en el proceso educativo” (Reyes, 2017: 89), es decir, que cuando se consideran tales elementos es más fácil que el docente genere oportunidades de aprendizaje para los alumnos, debido a que estos se encuentran interesados en las clases, por lo tanto, la selección de recursos, instrumentos y estrategias de enseñanza y aprendizaje dependieron de los datos ofrecidos por los alumnos.

Reconocí que para que los alumnos encontraran agradable la lectura que a su vez permitieran favorecer su aprendizaje, los textos presentados tenían que ser diferentes, de ello que se eligieron textos de tipo informativo, literario y narrativo. Advertí que además de presentar diversos tipos de textos acorde a los intereses de los niños, fue necesario considerar otras características como presentarlos escritos con un lenguaje acorde a la edad de los alumnos para darles mayores oportunidades de darle un significado a la lectura. Cada texto empleado dentro de las sesiones fue recuperado de fuentes confiables de internet para que la información fuera real y actualizada sobre el cine, la música, los videojuegos y el

teatro, también sobre películas de fantasía, cambios en la sociedad, alimentación, embarazo, violencia, lecturas referentes a series televisivas.

Cabe mencionar que antes de compartir los textos los revisé para identificar qué palabras fueran del contexto y acorde a su edad para que tuvieran la oportunidad de entenderlas de acuerdo a los recursos con los que contaron en clase como el diccionario.

Al planear bajo un criterio de ambientes de aprendizaje físico me di cuenta de que se debe tener en cuenta que los alumnos llegan al aula seguros de que aprenderán algo nuevo, que conocerán sobre su entorno y lo relacionarán con su vida cotidiana siendo necesario que se cuiden los recursos que se presentan al aula, siendo un aspecto que se dejó de lado en el desarrollo de los ambientes de aprendizaje físicos, sin embargo los elementos que integraron el plan acción favorecieron el objetivo de esta investigación, solo se hace fundamental su organización y estructura de acuerdo a la planeación y el proceso de intervención.

Parte fundamental para dar inicio a una acción. Asignaturas

Para seleccionar las asignaturas donde se implementó el plan acción lo primero que hice fue analizar el Plan y Programa de Estudios (SEP, 2011) correspondiente al sexto grado de primaria y ubicar qué había sobre la comprensión lectora. Identifiqué que la lectura se enmarca como una actividad permanente en la signatura de Lengua Materna, Español, y los indicadores para la comprensión lectora se muestran en uno de los estándares curriculares de Español denominado: "Procesos de lectura e interpretación de textos" (SEP, 2011: 18).

Por lo tanto, una de las asignaturas donde se implementó fue Español, sin embargo, en el Programa de Estudios 2011 también se menciona que "leer sin entender es una deficiencia muy común, cuya solución no corresponde sólo a la

comprensión lectora de la asignatura de Español” (SEP, 2011: 69), es decir, que la comprensión lectora debe de convertirse en una herramienta transversal para que los alumnos aprendan desde distintas asignaturas.

Observar que la comprensión lectora podía ser abordada de las diversas asignaturas de sexto grado para seleccionarlas valoré el enfoque de cada una, el aprendizaje esperado y los contenidos que se abordaron fueron en relación la asignatura de Formación Cívica y Ética y la de Español (Tabla 3).

Tabla 3

ENFOQUE Y CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS EN LAS QUE SE INTERVINO

Asignatura	Enfoque	Contenidos
Formación Cívica y Ética	Propiciar la oportunidad de un desarrollo personal y social para que aprendan a actuar con juicio crítico y toma de decisiones responsables rigiendo su actuar bajo valores (SEP, 2011)	-Toma de decisiones responsables.
Español	Comunicativo mediante en el uso de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011)	-Emplea recursos literarios en su escritura. -Identifica oraciones compuestas.

Nota. Elaboración Propia.

Trabajar con otra asignatura me permitió presentar a los alumnos la oportunidad de valorar la lectura como una oportunidad de aprendizaje, siempre y cuando la comprensión lectora se logró dar para poder lograr objetivos específicos, en beneficio de su aprendizaje, tal cual se trabajó en el aula. Al respecto Escobar y Monroy mencionan que en los ambientes de aprendizajes físicos “sobresale la

necesidad de integrar la lectura en los ambientes de aprendizaje de forma transversal y utilizarla como recurso para abarcar contenidos de la mayor cantidad de áreas posibles” (2020: 115), puesto que tiene alta importancia en lo que refiere a la adquisición y construcción del conocimiento por parte del alumno y favorece en su desarrollo personal, social y académico desempeñándose mejor en la vida.

Elementos para el desarrollo de la acción: propósitos, actividades, interacción, y organización.

Para llevar a cabo la implementación de ambientes de aprendizaje físicos fue necesario trabajar los propósitos, las actividades, la interacción y la organización como elementos que guiaron en conjunto el proceso de intervención, tanto con el grupo A como con el grupo B.

La narrativa que a continuación se realiza corresponde a las intervenciones con el plan acción que fueron aplicadas en 8 sesiones atendiendo a ambos grupos con la misma planeación, por lo que describe enfatizando en las diferencias que se presentaron con ambos grupos en el desarrollo de los ambientes de aprendizaje físicos.

Primera aplicación. Redactar un consejo a un compañero

La primera aplicación del plan acción de los ambientes de aprendizajes físicos para el fortalecimiento de la comprensión lectora se desarrolló el 5 de enero con el grupo A y el 7 de enero de 2022 con los alumnos del grupo B, en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Inicié la clase comentando que la evolución implica un cambio, tanto el hombre como la sociedad, sobre todo hoy en día que estamos expuestos a mayores medios de información y conocer lo que pasa en nuestro Estado, País o a nivel mundial requiere saber a qué estamos expuestos como parte de un entorno.

A partir de lo comentado, solicité me dijeran qué fuentes de información conocían, cuáles usaban para estar informados y qué relación tendrían con la toma de decisiones responsables. De manera grupal comentaron que algunas de las fuentes de información a las que más recurren son los libros de texto, revistas, familiares o internet.

A continuación, de las fuentes de información les comenté el propósito de la clase que fue *a partir de lo que leyeron obtenido de diferentes fuentes de información escribir a un compañero o compañera un consejo para que sea feliz con base en la toma de decisiones responsables por cómo podría repercutir en su futuro*, teniendo relación con el estándar curricular de español que es “1.7. Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos” (SEP, 2011:18).

Para alcanzar el propósito de la sesión les presenté cuatro cajas de colores diferentes: verde, rojo, amarillo y rosa. Las coloqué al frente y les expliqué que funcionarían como estantes para lecturas. Les mostré que cada una tenía una nota que mostraba tema de los textos que en ellas se contenían, estos fueron sobre alimentación, embarazo, educación y violencia intrafamiliar.

Se dio un momento para el diálogo sobre las temáticas que se abordaron en clase teniendo en cuenta el propósito que se había presentado al inicio de la sesión, del cual advertí que en ambos grupos realizan inferencias con lo que observan siendo parte fundamental que no se estableció en la planeación, pero forma parte del inicio, en el grupo A:

- EN: De acuerdo al propósito, ¿Qué creen que tienen que hacer?
- H: Vamos a leer los textos que están en las cajas y vamos a decir que información hay.
- L: Yo digo que vamos a leer un texto, ya sé sobre educación, alimentación, el embarazo o la violencia y vamos a comentar de qué fuente de información de obtuvo.

- EN: Tienen la idea, pero recuerden el propósito, nos hace falta algo más ¿Qué es? ¿Para qué nos va a servir lo que vamos a leer?
- M: ¿Vamos a tener que darle un consejo a un compañero?
- EN: ¡Muy bien!, pero, ¿a partir de qué vamos a poder escribir ese consejo?, ¿Sería cualquier consejo o qué características debe tener?
- H: De lo que vamos a leer, maestra y debe ser para que nuestro compañero sea feliz.
- EN: Muy bien, así es, van a tener que leer algo sobre lo que ustedes elijan de los 4 temas que observan en las cajas, es información real y para cada uno será diferente, requiero que lean a consciencia y escriban su consejo recordando lo que hablábamos al inicio de la clase sobre la toma de decisiones ...
- G: ¡Responsables!
- JP: Responsables, maestra, porque debemos igual pensar en sus consecuencias.
- EN: ¿Por qué creen que leeremos sobre estos cuatro temas y no otros?
- C: Porque si estamos viendo lo de tomar decisiones, a veces tenemos que decidir qué estudiar o sobre lo que puede pasar en un embarazo, siento que podría ser eso.
- M: Yo creo que, porque son temas que están presentes en nuestro día a día, pero no sé.
- JP: Porque de esos tenemos que tomar decisiones.
- EN: Perfecto, cada uno tiene algo de razón, es porque son temas que se viven día a día y que en algunos casos requieren de ser analizados para poder tomar una decisión con relación a cada uno. (Ortega, 2022: 5 de enero)

De los argumentos de los alumnos sobre la temática y lo que pensaban iban a leer, teniendo presente el propósito que se les había comentado dan cuenta de que están haciendo inferencias la cuales, de acuerdo con Solé, (1992) son fundamentales para lograr la comprensión ya que son el punto de partida para que la lectura no se haga tediosa y se tengan mayores oportunidades de comprender. Por lo que advierto que considerar como elemento del plan acción un momento específico para recuperar sus inferencias como parte previa al desarrollo del elemento de *Interacción* en el proceso de intervención.

En el grupo B el diálogo que se mantuvo en torno a las lecturas y que dio lugar a la presencia de inferencias fue el siguiente:

- EN: De acuerdo al propósito, ¿Qué es lo que tienen que hacer?
- EA: Vamos hacer un consejo sobre educación, alimentación, la familia y el embarazo.
- EN: Muy bien, pero en realidad solo lo haremos sobre un tema, y ustedes van a elegir sobre cual quieren escribir.
- A: Ohh, entonces vamos a leer sobre un tema y de lo que leamos vamos a escribir un consejo a uno de nuestros compañeros.
- S: Yo digo que vamos a comentar de qué fuente de información de obtuvo porque sobre eso estamos hablando.
- EN: Perfecto, podemos rescatar algo de sus comentarios, si vamos escribir un consejo de lo que lean, pero recuerden, ¿Cuál es la finalidad del consejo?
- FX: ¿Tiene que ser para que la otra persona sepa cómo tomar decisiones?
- EN: ¡Muy bien!, y ¿qué características debe tener?
- EA: Debe ser para que nuestro compañero sea feliz, pero con información de fuentes de información, pero ¿Por qué sobre el embarazo?
- EN: Sí debe ser para que nuestro compañero sea feliz, y es porque recuerden que ustedes están ya en la pubertad y hablar de ese tema para ustedes no debe ser nuevo, deben conocer las consecuencias o limitaciones de un embarazo a su edad y sobre todo porque requieren de tomar decisiones responsables.
- E: Si maestra, porque tener hijos es una gran responsabilidad
- CS: Si no pensamos en las consecuencias podemos tomar decisiones que nos afecten después.
- PR: también maestra, por ejemplo, yo creo que un embarazo a esta edad sería muy complicado, porque requiere muchos cuidados.
- EN: Así es, por ejemplo ¿Dónde podemos saber que cuidados se requieren en un embarazo y cuáles son sus consecuencias?
- EA: En libros.
- PR: En el internet.
- CS: En el libro de Ciencias Naturales
- EN: ¿todas esas qué son?
- EA: Fuentes de información. (Ortega, 2022: 7 de enero)

Aquí observé que si bien en ambos grupos sus hipótesis sobre la temática varearon un poco en ambos casos hicieron inferencias sobre el contenido de los textos al compartir su opinión y comentar sus conocimientos los cuales, “le permiten iniciar un nuevo proceso de aprendizaje y definen al mismo tiempo, el proceso de enseñanza que se desarrollará por parte del docente, por lo cual, el

proceso de enseñanza aprendizaje no parte de cero, ni se considera que el alumno no sabe” (Pérez, 2019: 4).

De igual manera cuando los alumnos hacían comentarios sobre diferentes temáticas de los textos, me percaté que el propósito, junto con las cajas de diferentes colores y las imágenes acorde al contenido permitieron a ambos grupos hacer comentarios sobre lo que tenían que hacer, el contenido de las lecturas y de qué manera favorecería su aprendizaje.

A continuación, solicité a los alumnos pasar al frente por número de lista para que de esa manera tuvieran 10 segundos para elegir el texto de su interés guiándose por el color y las imágenes que observaron pegadas en el pizarrón. Dándoles la libertad de elegir sus textos, con la intención de que fuera de acuerdo a sus intereses, ya que Barboza menciona que existe mayor posibilidad de dar significado mediante la exposición de diversidad de textos ya que el alumno en un primer momento “recurre, irremediablemente, consciente o inconscientemente, a los conocimientos previos, a la información visual, ya esté impresa o en una pantalla” (2007: 118), por eso conocía los textos a los que podía acceder y después seleccionaba uno.

Posterior a elegir su texto, elegían una postura o lugar específico para realizar en un tiempo determinado la lectura, después comentaban de manera general qué le había parecido la lectura y bien qué ideas rescataba para poder generar un consejo. Les entregué un abate lenguas con el nombre de otro compañero (a) y les dije que debajo del texto que habían leído colocaran su nombre, luego el del compañero a quien les tocó escribirles y después el consejo que generaron a partir de la lectura.

Una vez que los alumnos leyeron los textos que habían seleccionado, en el momento que les realicé las preguntas para ver qué habían rescatado del texto y

si habían logrado comprender de modo que lo significaran para hacer su consejo, esto fue lo que comentaron en el caso del grupo A, se tuvo el siguiente dialogo:

-EN: ¿Qué entendieron de lo que leyeron?, ¿Corresponde a lo que ustedes pensaban iban a leer?, ¿Qué de lo que leyeron consideran importante para redactar su consejo?

-H: Mi texto habla sobre no dejar la escuela.

-EN: ¿Identificaste por qué es importante no hacerlo?

-H: mmmm...

-MD: En el mío vienen algunos beneficios de no dejar los estudios como “estar más preparado para la vida”

-EN: Muy bien pero entonces ¿Qué nos dicen de manera específica sobre la educación?

-JP: Lo que yo leí habla sobre la violencia, pero por lo que dicen mis compañeros yo creo que en educación habla sobre la importancia de seguir estudiando.

-EN: Excelente y en el caso de la violencia, ¿Qué más nos puedes decir sobre tu tema?

-JP: Nos menciona la importancia de los buenos tratos y el amor propio.
(Ortega, 2022: 5 de enero)

De las respuestas obtenidas por los estudiantes se advirtió que la mayoría de lo dicho fueron comentarios textuales. Se observó que no comprendieron el texto, sólo comentaron lo que el título decía, haciendo repetición de oraciones, al respecto Millán (2010), menciona que se trata de la falta de construcción de significados a partir de la interacción con el texto, la cual no fue consolidada en beneficio de la comprensión de textos y lo que se debe hacer es incorporar materiales que permitan al alumno trabajar en un ambiente de aprendizaje físico que le ayude a generar conocimiento acercándolo al conocimiento.

Sin embargo, con el grupo B se notó cierta diferencia ya que algunos alumnos dieron ejemplos de su vida cotidiana relacionándolo con lo que habían leído en los textos:

-EN: ¿Qué entendieron de lo que leyeron?, ¿La información es relevante?, ¿Qué de lo que leyeron consideran importante para redactar su consejo?

-EA: El mío habla sobre la vida sexual a temprana edad, de esto recuerdo que mi mamá me dijo que a esta edad ya podemos embarazarnos, entonces es muy importante saber cómo podemos cuidarnos, además dice que es una de las razones por la que muchas jóvenes dejan la escuela y yo creo que dejar la escuela ya está mal porque limita nuestras oportunidades y no tendríamos una estabilidad.

-EN: ¡Excelente!, casi casi ya identificamos el consejo para el compañero o compañera que te toqué. Muy bien, ¿Alguien más?

-PR: Yo leí sobre la familia y decía que una mala comunicación familiar es mala, eso a veces nos trae problemas.

-S: El mío habla sobre como nuestro futuro se ve afectado si no estudiamos porque no logramos conseguir un buen trabajo ni un buen sueldo.

-EN: Hasta ahorita vamos bien, algunos ya logramos darle un significado a lo que leemos porque ya lo entendimos y lo relacionamos con lo que se vive día con día, ¿Hay alguna palabra de la cual desconozcan su significado?

-EA: Sí, maestra, yo no recuerdo qué es “precoz”, creo que es algo que sucede rápido.

-EN: Bueno, todos vamos a investigarlo en el diccionario, veamos quién la encuentra primero.

-L: yo maestra, dice que ocurre o sucede antes del tiempo que se considera habitual o necesario.

-EN: Muy bien, pues para que no se nos olvide y nos sirva a todos, lo vamos a escribir en una manzana y la vamos a pegar en el árbol del conocimiento, ¡vamos a hacerlo!, recuerden que si hay alguna palabra de la cual desconozcamos su significado se hace más difícil la comprensión de todo el texto, por eso en las sesiones donde trabajemos la lectura trabajaremos con el árbol del conocimiento e iremos llenándolo con palabras nuevas que nosotros vayamos identificando e investigando durante la lectura, no se les olvide. (Ortega, 2022: 7 de enero)

Los niños al relacionar lo que leyeron con su vida cotidiana, según Solé (1992) es darle un significado a la lectura, lo que señala que es parte fundamental del proceso de comprensión lectora y se obtiene de la interacción que el alumno mantiene con las ideas del autor expuestas en un texto, lo que se dio en el momento en el que los alumnos relacionaron el contenido con sus vivencias diarias y de su contexto, lo que me hizo notar que la interacción es un elemento

fundamental en el desarrollo de ambientes de aprendizajes físicos para fortalecer la comprensión lectora.

Posteriormente les presenté el árbol del conocimiento, el que consideré un recurso que se pegó en la pared trasera del aula de clases para ampliar el vocabulario de los alumnos para una mejor comprensión (Figura 6), contenía algunas palabras identificadas en las lecturas. El árbol se ocupó para ambos grupos y una cuestión importante es que si existía una repetición de palabras solo se socializaba el concepto para recordar a qué se refería.

Figura 6

ÁRBOL DEL CONOCIMIENTO



Nota. Elaboración propia.

Se presenta el recurso que se utilizó para que los alumnos anotaron el concepto de palabras nuevas, con la finalidad de tener acceso a nuevo vocabulario y fortalecer su comprensión lectora al tenerlas visibles.

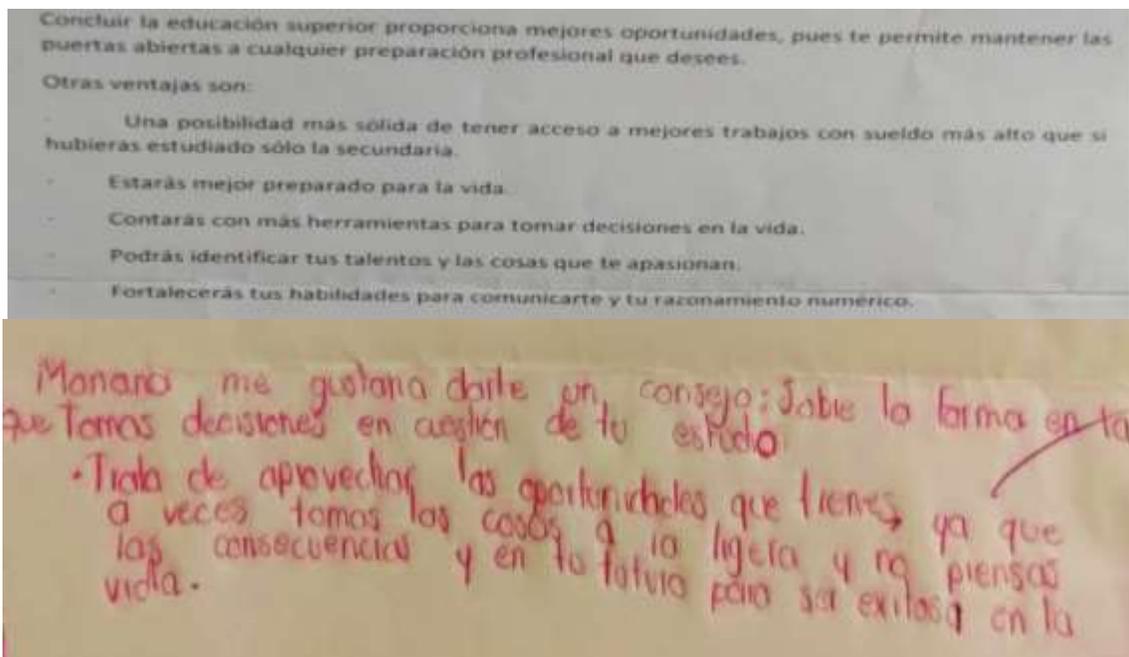
Al implementar el recurso dentro del aula percibí que tenía que ser de mayor tamaño, ya que resultó ser útil para lograr mayor comprensión lectora al momento de leer, ya que los alumnos de momento decían “¿Qué significa esta palabra

maestra?, es que no le entiendo” (Ortega, 2022: 7 de enero) y así fue en continuas veces, así que en el momento en el que hacían esos comentarios recurríamos al árbol del conocimiento y así todos socializábamos el concepto de manera que fuera conocido para el grupo.

Con el grupo A en una primera intervención los alumnos comentaron haber entendido todas las palabras, y continuaron con la siguiente actividad de redactar el consejo para su compañero, pero hubo quienes solo escribieron un renglón. En los textos no había relación con la información del texto que se les había presentado, dando cuenta que el ambiente de aprendizaje físico se había quedado en proceso de desarrollo, además de que considero los textos estaban muy sencillos y carecían de instrucciones, las cuales se mostraron necesarias por el tipo de producto que los alumnos elaboraron (Figura 7)

Figura 7

TEXTO Y CONSEJO SOBRE LA IMPORTANCIA DE ESTUDIAR.



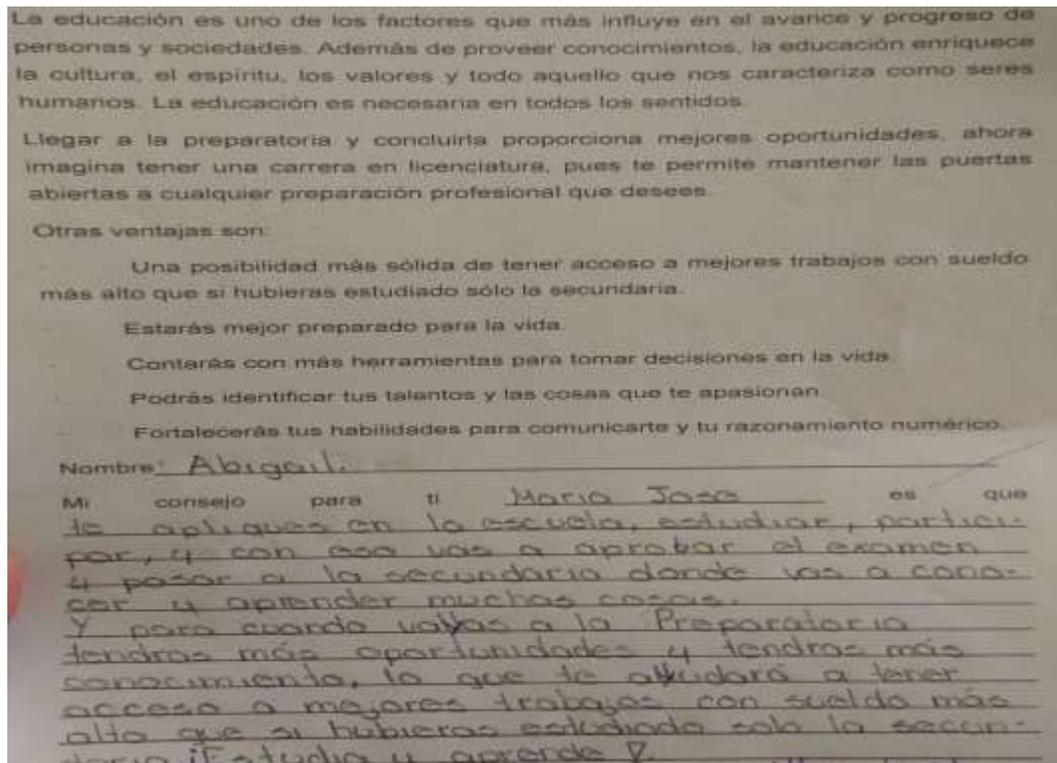
Nota. Toma propia

En el trabajo que entregó el alumno se observa que generó un consejo con relación a lo que leyó, dando cuenta que logró comprender y asignarle un significado, ya que consideró el impacto que tendría una mala decisión con su relación familiar, de ello Monroy y Gómez mencionan que “el sentido del texto no está sólo en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino que se conforma en la mente del autor y del lector cuando éste reconstruye el texto en forma significativa para él” (2009: 38), sin embargo, no presentó un orden, ni se cuidó la presentación.

De lo anterior en tanto al trabajo que realizaron los alumnos identifiqué que era importante darles un formato para recuperar sus ideas y lo que comprendieron de la lectura para que de esa manera se presente en orden y permita valorar más fácilmente el logro de comprensión lectora, lo que se pudo comprobar cuando con el grupo B, los alumnos lo relacionaron con sus experiencias, esto porque hubo diálogo, y los textos ya los había cambiado y les di un formato para completar la actividad y permitió que el producto final de la clase cumpliera con el propósito (Figura 8).

Figura 8

TEXTO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA GENERAR UN CONSEJO CON BASE EN DECISIONES RESPONSABLES.



Nota. Toma propia.

Se presenta un consejo mejor redactado en la segunda aplicación debido a las modificaciones que se hicieron en el formato.

De lo escrito por la alumna se logra ver que dio mayores argumentos, en relación a lo que leyó para generar el consejo para su compañera sobre la importancia de no dejar de estudiar, lo que deja ver en contraste con la evidencia mostrada del grupo A que se trabajó mejor con el grupo B en la redacción teniendo un formato para escribir el producto final y de manera general los de los demás alumnos del grupo están en las mismas condiciones.

Si bien la intención era evaluar a partir de los escritos de los alumnos más que de lo que comentaran, consideró que dentro de las actividades se deben tener presentes las ideas que dieran cuenta de lo que había comprendido para todo el grupo y se obtengan mejores resultados, puesto que a partir de lo que ellos mencionaban podían ser el ejemplo para lo demás (SEP, 2011), de igual manera porque de acuerdo con Solé (1992) es importante dar confirmación o refutar las inferencias, aspecto que identifiqué fundamental considerar para la reconstrucción del plan acción.

Con la finalidad de motivar a los alumnos y llevar un seguimiento, les presenté para finalizar la clase el tablero *paso a pasito a la meta llegaré* con los nombres del grupo A (Figura 9) y los del grupo B (Figura 10) comentándoles que de acuerdo a su desempeño y la calidad de los trabajos con relación a la comprensión lectora sus carritos irían avanzando hasta llegar a la línea de meta.

Figura 9

TABLERO CON LOS NOMBRES DE LOS ALUMNOS PARA QUE PUDIERAN VALORAR SU AVANCE Y DESEMPEÑO



Nota. Toma propia.

Los nombres de los alumnos corresponden al grupo A.

Figura 10

TABLERO CON LOS NOMBRES DE LOS ALUMNOS PARA QUE PUDIERAN VALORAR SU AVANCE Y DESEMPEÑO.



Nota. Toma propia.

Los nombres de los alumnos corresponden al grupo B.

Segunda aplicación. Doy un final a un texto.

La segunda intervención la llevé a cabo el 17 de enero con el grupo A y el 18 con el grupo B. Inicié la clase desinfectando el aula con ambos grupos, y les pregunté: ¿Qué características recuerdan de la biografía, cuáles de la autobiografía?, ¿qué semejanzas y diferencias encontramos entre cada una de ellas?, ¿consideran que ya cuentan con todos los elementos para redactar una biografía o una autobiografía?, ¿qué tiempo verbal se utiliza en la biografía?, ¿con qué palabras puedes unir las ideas para indicar la sucesión de hechos?, ¿cómo sirven las fechas para determinar tiempos de los acontecimientos?, ¿cómo puedes emplear adjetivos y adverbios para precisar la información?, escuché las respuestas de los alumnos las cuáles fueron acertadas, de manera general recuperé conocimientos previos.

Les comenté que ya habíamos visto que no se puede escribir como se nos ocurra, para eso se deben considerar usar oraciones compuestas, y les pregunté ¿Cuáles son las características de las oraciones compuestas?, ¿qué elementos nos faltarían para construir una biografía o autobiografía?, escuché las respuestas de los alumnos, y en el grupo A uno comentó “yo lo leí en el libro de español y decía que son los recursos literarios” (Ortega, 2022), mientras que en el grupo B fue mediante el acompañamiento que logramos llegar a los recursos literarios.

Posteriormente les pregunté qué sabían sobre los recursos literarios y les pedí lo anotaran en el cuaderno de Español. Al terminar de escribir de escribir leyeron lo que habían escrito, mientras les mostré un cartel con los tipos de recursos literarios y un ejemplo, pegándolo en el salón, ya que es necesario implementar “materiales de aprendizaje para estimular el interés dentro de un entorno de actividades” (Mancilla y Tavera, 2006: 32) de manera que estuvieron en posibilidad de comparar lo que habían escrito con lo presentado en el pizarrón, se socializó lo que entendían por cada uno de los recursos y cuál era su finalidad y generaron grupalmente otro ejemplo para cada uno.

Comenté que los recursos literarios no solo se usan para redactar biografías, ya que también son empleados en historia y un alumno en el grupo B dijo “también en los poemas maestra, porque yo leí que a veces decimos sus ojos son lindos como las estrellas y estamos relacionando el brillo de los ojos” (Ortega, 2022), de ello les dije que también se podían emplear en una historia.

El propósito de la clase fue *redactar el final que le darían a una historia después de haber leído el inicio y el desarrollo de la misma empleando recursos literarios*. Para que los alumnos pudieran seleccionar sus textos de género literario, les presente cajas con una imagen y les dije que los textos que contenían las cajas eran con base a una película de Netflix, esto de acuerdo a sus intereses, y por filas pasaron a tomar el texto de su preferencia.

Organicé al grupo para salir a la cancha que está a lado del estacionamiento y se ubicaron donde lo desearon. Les di indicaciones de que tenían 9 minutos para leer su texto e identificar palabras desconocidas y que se pudieran trabajar en el árbol del conocimiento, de manera que después de la lectura se preguntó, investigó y socializó el concepto de las palabras desconocidas para posteriormente escribirlas en una manzana de papel y pegarlo en el árbol una vez regresaron al aula.

Para evaluar si los alumnos habían comprendido la información brindada en el texto sobre el inicio y el final de la historia es que les di un formato donde como primer momento tenían que responder 3 preguntas: ¿Cuál es la idea principal del texto?, ¿qué de lo que leí me puede ayudar a inventar un final para la historia?, ¿si yo fuera quien hubiera escrito la historia, qué mensaje o qué es lo que le hubiera querido compartir a los demás a través de la historia?

Después de que respondieron les pedí observar a su alrededor, luego cerrar los ojos e imaginar el lugar que tu desees, un desierto, una selva, un bosque, unas montañas, un lugar mágico, al que desearían conocer. Puede que en un segundo momento el espacio que pensó y visualizó en su mente le ayudara a redactar un final a la historia, y les dije que no debían de perder de vista que debía de conectar con el inicio y el desarrollo, debes apoyarte de los recursos literarios para que sea un final novedoso y llamativo, terminando la clase leyendo algunos de sus finales, los cuales redactaron en el formato que les entregué en la parte trasera de la lectura (Figura 11).

Figura 11

FINAL ESCRITO A PARTIR DE LA LECTURA DEL INICIO Y DESARROLLO DE UNA HISTORIA

La tumba de las luciérnagas

La historia comienza con Seita un adolescente quien cuenta la historia de su vida. Seita, de catorce, y su hermana Setsuko, de cinco, son hijos de un oficial de la Armada Imperial Japonesa y viven con su madre. Un día, y tras un bombardeo, algo sucede. No consiguen llegar al búnker donde su madre los espera. De repente comienzan a caer bombas por todos lados y no la ven más, quedando solo ellos dos. Por lo menos hasta que regrese su padre de la guerra. Si es que regresa. Seita trata de proteger a su hermana pequeña Setsuko mientras la guerra se acerca a su fin y aguardan el regreso de su padre.

Cuando su madre muere en un bombardeo, Seita y Setsuko, incapaces de comunicarse con su padre, almirante de la marina, se refugian en casa de su tía, pero la convivencia no funciona como a los hermanos les gustaría y se marchan a vivir solos en una cueva poniendo en riesgo su vida. Allí, ambos malviven con el poco dinero que les queda después de la muerte de su madre.

Escribe como terminaría la historia

Pasaron unas semanas buscando a su papá pero no lo encontraron, sin embargo nunca se separaron, después encontraron a una ancianita y hicieron un trato, ellos le alludaban y la ancianita les daba de comer y un refugio.

Después de dos años Seita y Setsuko fueron a comprar cosas a la plaza para ella y para la ancianita, habían pasado en un pasillo y vieron que en una oficina estaba su papá, rápidamente entraron a la oficina y se abrazaron los tres.

Después su papá Seita y Setsuko fueron a la casa de la ancianita pero cuando llegaron la ancianita había fallecido, pero antes de fallecer la ancianita les había dejado una carta de agradecimiento, unas semanas después se fueron a vivir con su papá y vivieron felices por siempre.

Nota. Toma propia.

En la figura se muestra el final que redactaron a partir de la información en el texto y de las respuestas a las tres preguntas inicialmente colocadas en la primera cara de la hoja.

Los alumnos identificaron la idea principal del texto, sin embargo, olvidaron el propósito que era utilizar recursos literarios, de lo que identifiqué que enfocarme en fortalecer la comprensión lectora es fundamental ya que “integra herramientas esenciales para la vida diaria y para el desarrollo de aprendizajes en otras áreas del conocimiento” de acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018: 15), pero para lograrlo requerí de plantear propósitos más claros y poner mayor énfasis al inicio de las clases, aspecto que consideré en la reconstrucción del plan acción, pues también se busca desarrollar el conocimiento de los alumnos.

Tercera aplicación. Oraciones compuestas en un texto.

La intervención tres la apliqué el miércoles 19 con el grupo A y jueves 20 de enero con el B. El trabajo fue relacionado con el aprendizaje esperado “usa oraciones compuestas al escribir” (SEP, 2011:45). Sin embargo, al tratarse principalmente de comprensión lectora se trató de que el alumno pudiera identificarlas al leer.

Para iniciar la sesión les comenté que trabajaríamos con español, repasamos el tema sobre las biografías y autobiografías que había estado trabajando a lo largo de esa semana y les pregunté si sabían qué era una oración compuesta y cómo podríamos relacionarla con las biografías y autobiografías, a lo que ellos respondieron que no sabían exactamente cómo, que se imaginaban que era compuesta porque tenía muchas palabras revueltas y podía conformarse por varios significados y que se usaba en las biografías porque daban detalles muy claros de las personas quizá al combinar más de una descripción en una oración, comentarios recibidos del grupo A (Ortega, 2022: 19 de enero).

Con el grupo B después de recordar el tema que se había estado trabajando les realicé la misma pregunta, y les dije ¿Qué es una oración compuesta y cuál es su relación con las biografías y autobiografías?, a lo que se escuchó comentaron que creían se llamaba compuesta porque estaba escrita de manera distinta a

como estamos acostumbrados a escribir y estas oraciones juegan con cómo escribimos las palabras o si juntamos más de una oración en una y de esa manera se logra dar más información, eso podría ser. (Ortega, 2022: 20 de enero) en ambos casos mediante la pregunta obtuve los conocimientos previos de los alumnos y fui acercándolos a realizar inferencias.

Los alumnos como primera tarea leyeron el propósito de la clase el cual fue *conoce y expone un tipo de oración compuesta para posteriormente identificarlas en un texto sobre una serie de televisión*, una vez que conocieron el propósito, los organicé en tres equipos, y cada uno con ayuda de cartulinas, marcadores, libro de texto y textos informativos sobre los tipos de oraciones compuestas y su función se pusieron de acuerdo para realizar una exposición y pasar al frente a exponerla al grupo dando ejemplos.

Al trabajar en equipos y darles tiempo para ir exponiendo las características de cada una de las características de las oraciones compuestas observé que los alumnos habían logrado refutar sus inferencias sobre su primera concepción al preguntarles qué sabían sobre el tema, de manera que habían logrado avanzar, puesto que explicaron y dieron ejemplos de acuerdo a lo que habían leído, aspecto relacionado a la comprensión lectora (Solé, 1992) y que se vio reflejado en sus exposiciones. Para terminar la sesión, les dije que el trabajo en equipo favorece el aprendizaje, sin embargo el esfuerzo por aprender y estar atento en lo que se hace es de cada uno, y para saber qué tanto habían entendido lo que leyeron en los textos, en los carteles realizados y de lo que escucharon en las exposiciones realizarían un producto final identificando si en el texto sobre una parte de una serie de televisión había escritas oraciones compuestas subordinadas, coordinadas o yuxtapuestas y respondieron tres preguntas (Figura 12)

Figura 12

Identifica oraciones compuestas en el texto

Serie Elfos

Instrucciones: Lee detenidamente el siguiente texto e identifica al menos 3 oraciones compuestas.

Josefine y su familia van a pasar sus vacaciones de invierno en una isla remota, pero las cosas arrancan de una manera accidentada y extraña. Mientras Josefine intenta ayudar a una criatura herida que encontró, la excursión de su familia al bosque para encontrar un árbol de Navidad resulta problemática. Crecen las sospechas de Josefine cuando Karen invita a su familia de visita y empieza a cuestionar qué tan grande es el secreto que oculta la gente de la Isla. La familia de Josefine la busca después de que ella sigue a Kee-Ko al bosque, donde el terror que allí acecha pronto será revelado. El perímetro de seguridad del bosque se ve gravemente dañado, y los elfos empiezan a vagar libremente por la isla, armados con una sed de sangre y de venganza. Después de que Karen toma una medida drástica y atroz para intentar calmar a los elfos, todos los demás deben unirse para salvar a Josefine y a sí mismos.



¿Qué entendiste de lo que leíste, sobre qué trata la serie?
Entendí que Josefine y su familia fueron a buscar un árbol de Navidad resulta problemática

¿Con lo que leíste te gustaría ver la serie, por qué?
Sí, esta muy interesante

¿Qué fue lo que más te llamó la atención?
Cuando fueron a buscar un árbol de Navidad

Nota. Toma propia.

Advertí que en el desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos, la organización en equipo favorece el trabajo y la socialización de la información cuidando la dimensión física que se encarga de hacer del ambiente un espacio físico donde además de que el grupo se organicé se debe de ocupar lo que hay en el espacio (Iglesias, 2008), aspecto que en un primer momento se vio retomado, sin embargo para el resto de la intervención el trabajo se dio solo y con ayuda de material impreso, dejando de lado el uso de materiales didácticos que dieran cuenta del ambiente de aprendizaje físico, lo que identifiqué como área de oportunidad para mejorar mi proceso de intervención y fortalecer la comprensión lectora ya que nuestra función como docentes cambia y tenemos que generar recursos didácticos innovadores y propiciar ambiente en donde no solo el aula sea el medio donde se dé el aprendizaje sino donde el alumno interactúe, sienta y observe (SEP, 2011).

Evaluación

Para el seguimiento y evaluación del desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos retomé como insumo los trabajos realizados por los alumnos, así como el diálogo que ellos hacían sobre las lecturas, para poder ver si hubo una interacción y los alumnos lograron darle un significado a lo que leyeron (Solé, 1992) evaluándolo mediante una guía de observación Anexo 1 y una lista de cotejo para el producto final Anexo 2.

Al realizar el análisis y registro de los trabajos de los alumnos utilizando listas de cotejo, me percaté de que al menos el 20% de los alumnos no habían estado presentes en ninguna de las cuatro intervenciones que se realizaron con cada grupo, además de que algunos se mostraron desinteresados en la realización de los trabajos porque sus respuestas no tenían relación con lo que se les preguntaba o dejaban incompleto el trabajo, cuando el tiempo que se les daba les permitía poder realizar la actividad, por lo que consideré necesario el realizar

productos que sean más cortos y permitan valorar el nivel de comprensión de los alumnos.

También detecté que hacer uso del tablero *la carrera del saber: paso a pasito a meta llegaré* para al menos un 16% resultó ser motivador al ver que iban avanzando, sin embargo, para el resto, no fue significativo, ya que no les interesó saber que se habían quedado en el mismo lugar o habían podido avanzar muy poco en su comprensión lectora, lo que me dio pauta a considerar eliminarlo y trabajar directamente la motivación mediante las actividades y el diálogo.

De las listas de cotejo y de los diálogos obtenidos en las guías de observación identifiqué que los propósitos y las inferencias sobre la lectura de diversos textos se hace necesario sean de acuerdo a los intereses de los alumno porque permitieron guiar el proceso del desarrollo de ambientes de aprendizaje en la búsqueda de fortalecer la comprensión lectora, así como visualizar la funcionalidad de cada una de las actividades y de los recursos que se le dan al alumno para trabajar de manera que le permita plasmar información organizada y sistemática que dé cuenta no solo de lo que comprendió mediante la lectura, sino también del aprendizaje que está logrando.

Resultados del plan acción

En este apartado se encuentran los resultados obtenidos de este primer ciclo de intervención el cual constó de cuatro aplicaciones. Para la valoración del avance que los alumnos tuvieron en el primer Ciclo de Intervención, tuve la oportunidad de recuperar y comparar los resultados de los alumnos mediante la evaluación PLANEA en el área de Lectura.

La valoración permitió comparar cómo estaban los alumnos antes de la implementación de los ambientes de aprendizaje y cómo se encuentran posterior a ella. La primera fue realizada de manera virtual antes del primer ciclo de

intervención con la participación de 26 alumnos (83.87) y la realizada después de la intervención de manera presencial donde 24 alumnos (77.41%) participaron (Tabla 4).

Tabla 4

RESULTADOS OBTENIDOS DEL PRIMER CICLO DE ACCIÓN

N° de lista	% de aciertos antes del primer ciclo de intervención	% de aciertos después del primer ciclo de intervención
1.	50	-
2.	-	-
3.	10	40
4.	70	67.5
5.	20	27.5
6.	75	-
7.	17.5	30
8.	17.5	67.5
9.	35	-
10.	60	87.5
11.	45	70
12.	55	50
13.	-	32.5
14.	-	-
15.	40	50
16.	62.5	80
17.	45	27.5
18.	47.5	72.5
19.	25	50
20.	50	-
21.	80	92.5
22.	-	-
23.	60	82.5
24.	30	32.5
25.	65	30
26.	35	50
27.	-	42.5
28.	15	45
29.	27.5	35
30.	22.5	42.5
31.	80	82.5

Nota. MEJOREDU- Evaluación Diagnóstica.

Los porcentajes que se presentan fueron recuperados de la evaluación PLANEA en la página virtual de MEJOREDU. Los porcentajes del antes fueron obtenidos de un examen aplicado de manera virtual y el después de una aplicación del examen en el aula. Se evaluaron tres unidades de análisis: integrar información y realizar inferencias; analizar la estructura de los textos y localizar; y, extraer información.

Los porcentajes mostraron una comparativa de los alumnos, sin embargo, al no tener desde el diagnóstico, los niveles exactos en los que se ubicaba cada alumno fue que me di a la tarea de retomar las evaluaciones realizadas mediante las listas de cotejo para los trabajos desarrollados mientras se generaron ambientes de aprendizaje físicos en los que consideré en los aspectos a evaluar las tres unidades de análisis las cuales se relacionan directamente con la comprensión lectora: integrar información y realizar inferencias; analizar la estructura de los textos y localizar; y, extraer información, considerados desde la evaluación PLANEA, y agregué un aspecto más, el de *asigna un significado a la lectura* ya esté de acuerdo con Solé (1987) se alcanza cuando el alumno interactúa con el texto y logra relacionarlo con su quehacer cotidiano.

La finalidad de lo anterior fue para poder comparar como estaban los alumnos después de una primera intervención y cómo se posicionaron después de la aplicación de un reconstruido plan acción en una segunda intervención y lograr confirmar o refutar la hipótesis de esta investigación de acuerdo a los resultados, para ello, no consideré los aciertos tal cual evalúa PLANEA, sino que agregué 4 niveles: nulo, requiere apoyo, en desarrollo y logrado, para ser más específica en tanto no en todas las actividades se trabajó por reactivos, obteniendo los siguientes resultados (Tabla 5)

Tabla 5

RESULTADOS OBTENIDOS EN UN PRIMER CICLO DE INTERVENCIÓN

N° de lista	Asigna un significado a la lectura.				Hace inferencias				Localiza y extrae información específica del texto				Analiza la estructura de los textos para cumplir un propósito.			
	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado
1.																
2.																
3.																
4.																
5.																
6.																
7.																
8.																
9.																
10.																
11.																
12.																
13.																
14.																
15.																
16.																
17.																
18.																
19.																
20.																
21.																
22.																
23.																
24.																
25.																
26.																
27.																
28.																
29.																
30.																
31.																

Nota. Elaboración propia.

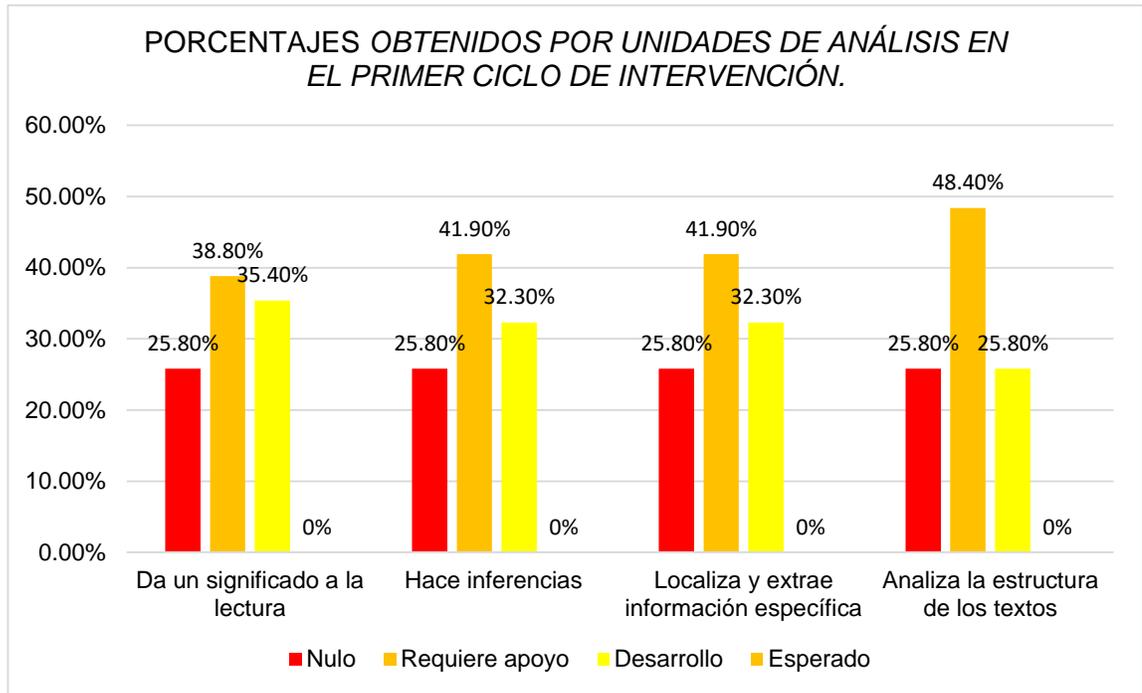
Se presentan los niveles alcanzados por cada uno de los alumnos a partir de los productos finales realizados.

De acuerdo a la tabla anterior puedo concluir que con siete alumnos no se tuvo comunicación ni participación en el desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos, ya que no asistían a la escuela y no contestaban a las llamadas, representando un 25.8% del grupo, ubicándose en el nivel nulo en los cuatro niveles, ya que no hubo trabajo a evaluar.

Dentro del aspecto *logra dar un significado a la lectura* un 38.8% de los alumnos que entregaron el trabajo se ubicaron en requiere apoyo, el 35.4% en el nivel de desarrollo y un 0% en el nivel esperado. Con relación al aspecto *hace inferencias* un 41.9% se ubicaron en el nivel requiere apoyo y 32.3% en el nivel en desarrollo, de igual manera ninguno logró alcanzar el nivel esperado. Respecto al aspecto *localiza y extrae información específica del texto* el 41.9% se ubicaron en el nivel requiere apoyo y 32.3% en el nivel en desarrollo y 0 en esperado. Finalmente, en *analiza la estructura de los textos para cumplir un propósito* el 48.4% se posicionó en requiere apoyo, mientras que un 25.8% en requiere apoyo, sin lograr alcanzar un nivel esperado (Figura 13).

Figura 13

RESULTADOS OBTENIDOS POR UNIDADES DE ANÁLISIS EN EL PRIMER CICLO DE INTERVENCIÓN.



Nota. Elaboración propia

Los resultados anteriores del primer ciclo de intervención los atribuyó al desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos y los propósitos establecidos para realizar a partir de la lectura, ya que me permitieron resignificar la información previa de los alumnos pudiendo establecer niveles más precisos que me permitan valorar mi proceso de intervención. Identifiqué que en los trabajos que obtuve mejores resultados lo que relaciono al uso de recursos como las imágenes, la selección de lecturas de manera libre, y a los distintos productos, donde identifiqué igual cuidar el aspecto de las indicaciones y el formato, siento también parte del ambiente de aprendizaje físico.

De igual manera logré identificar que casi el 50% del grupo están en el nivel de requiere apoyo y un alto porcentaje en el nivel nulo, pero menor al presentado en el diagnóstico, aunque es importante recordar que se recuperaron los porcentajes de manera genérica ya que son globales, pero en esta primera intervención trabajé la evaluación de manera individual permitiéndome hacer una comparativa entre el primero y el segundo ciclo de intervención.

Fue a partir de las imágenes que promoví el establecimiento de hipótesis o inferencias, que fueron refutadas a partir de la lectura durante el desarrollo de la clase lo que también favoreció la atribución de significado e interpretación a la información. Lo anterior y los resultados obtenidos, me permitieron notar que los aspectos en el ambiente de aprendizaje físico debían ser modificados en tanto su desarrollo en la clase cuidando los 3 momentos de la misma: inicio, desarrollo y cierre (SEP, 2011), puesto que de ello me permitiría realizar un proceso organizado, permitiendo fortalecer de manera más significativa la comprensión lectora de los alumnos, además de la necesidad de incorporar materiales.

Un nuevo camino. Reconstrucción del plan acción

A partir de la reflexión y análisis de los resultados obtenidos en el primer ciclo de intervención consideré necesario la modificación y reestructuración de algunos elementos que conformaban el plan acción.

En la propuesta de reconstrucción se observó que de los siete elementos que se consideraron en el plan acción como: intereses, asignaturas, propósitos, actividades, interacción, organización y evaluación, se llegaron a trabajar en desorden, lo que en algunas ocasiones no cumplieron con lo esperado, lo que me llevó a determinar que era necesario organizarlos en los momentos en los que suceden las acciones se debían trabajar en momentos y ahí agruparlos, ya que “las estrategias para los ambientes de aprendizaje tienen una temporalidad

que implica procesos de planeación, implementación y evaluación” (Flórez, et, al. 2017: 150) considerando esos tres procesos como momentos de la intervención.

En el plan acción que se planteó en el primer ciclo de intervención se trabajaron elementos por separado cada uno. Ahora se agruparon de acuerdo con su objetivo por momentos: ***Diseño de la planeación, intervención y seguimiento.***

En el primer momento ***diseño de la planeación*** de manera inicial consideré las asignaturas y actividades. Derivado del proceso de reflexión del primer ciclo de intervención, observé la necesidad de implementar un nuevo elemento denominado *recursos*, debido a que no siempre se usaron para generar un ambiente de aprendizaje físico, lo cual es muy importante porque forman parte fundamental del ambiente, por ello se consideró agregarlo en el que se consideró el uso de material grupal para recuperar conocimientos previos, conceptos clave y ampliar vocabulario, materiales tangibles relacionados al tema, imágenes a color, aromatizante, y notas o tarjetas de trabajo individuales para recuperar las ideas. Al respecto Morales (2012) menciona que es mediante el material didáctico que se facilita el acceso a la información y favorece la adquisición de habilidades y destrezas, por lo que aquí participan todos los recursos de lectura, así como aquellos que permitieron visualizar el ambiente de acuerdo al tema.

De igual manera en el primer momento, en el primer plan consideré los intereses, asignaturas, propósitos, actividades e interacción y se cambió por asignaturas, actividades y materiales de manera que se presentaran mejor organizados en la planeación, ya que al trabajarlos de manera separada retrasó el trabajo con las demás asignaturas e hizo necesario que fuera más sistemático lo que permitió intervenir en menor tiempo sin olvidar el objetivo general.

En el segundo, denominado ***intervención*** contemplé la organización para el desarrollo de las sesiones. En *asignaturas* trabajé en conjunto al diseñar el

propósito y considerar los intereses de los alumnos, porque una vez que se eligió en cual intervenir se pudieron diseñar y considerar ambos elementos en la planeación, al respecto la Secretaría de Educación Pública (2011) menciona que la comprensión lectora no debe ser vista como un proceso que se trabaje solo en la asignatura de Español, debido a que es un proceso transversal que se puede trabajar en cualquiera y tendrá beneficios para el desarrollo personal, académico y social de los alumnos. De acuerdo con (Floréz, et. al., 2017) los intereses son parte fundamental del ambiente y no se dejaron totalmente de lado, sin embargo, en beneficio de la motivación y de la organización las lecturas se orientan a los contenidos.

Para el elemento de *actividades generales* incorporé el desarrollo de inferencias en lugar de interacciones porque resultó ser confuso cómo se generaban, por ello se cambió, ya que Solé (1987) menciona que de las inferencias se da la posibilidad de interactuar con las ideas del autor incluso antes de haber leído directamente el texto. Se realizó mediante preguntas y diálogo de los cuales los alumnos generaron hipótesis o inferencias sobre un texto, posteriormente estuvieron en posibilidad de confirmarlas o refutarlas lo que dio pauta a ir generando un ambiente de aprendizaje físico para fortalecer la comprensión lectora y a su vez dar pauta a generar conocimiento.

La interacción se da entre el autor y el texto, pero “por muy lectores que seamos, no podemos comprender fácilmente textos en un dominio de conocimiento ajeno a nuestra formación” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, MEJOREDU, 2021: 11), por lo que en actividades en la planeación se cuidó que los tipos de textos presentados al grupo fueran de fácil acceso y entendimiento para los alumnos, los cuales en esta reconstrucción se retomaron de los libros de texto y algunos de complemento.

En *organización* realicé algunas modificaciones, se hizo necesario utilizar estrategias de participación, ya que Herrera (2006) dice que los ambientes de aprendizaje físicos será necesario poner mayor énfasis en la participación y la comunicación del grupo, ya que así proporcionarían las condiciones necesarias para que el ambiente sea favorable para el logro de objetivos establecidos.

Del mismo modo seguí considerando la temporalidad, al dar tiempo fijo para que los alumnos realizaran las actividades planteadas en la planeación, así como la organización física en tanto los alumnos se acomodaban dependiendo si el trabajo era colaborativo a manera de trabajar respetando su sana distancia (Iglesias, 2008). De manera general se consideraron dos de los momentos del desarrollo de la planeación propuestos por la SEP (2018) donde se da un inicio o apertura a la clase y el desarrollo.

El último elemento *evaluación* que alude a la evaluación formativa y sumativa, lo denominé así porque me di cuenta de la importancia que tiene el seguimiento del avance o retroceso de cada uno de los alumnos para poder dar cuenta de manera crítica y reflexiva de los resultados y la experiencia de todos los involucrados, además de llevar un control estricto con la entrega de evidencias para valorar que tanto fortalecieron su comprensión lectora mediante el ambiente de aprendizaje físico y no fuera de éste con una entrega tardía de trabajos o inasistencia.

Lo anterior se logró a partir de algunos instrumentos de recogida de datos como las notas de campo, diario del profesor, guía de observación con la redacción de las grabaciones de clase, listas de cotejo, lista de valoración y los trabajos de lectura realizados por los alumnos. Se llevó a cabo el registro de cada una de las aplicaciones y la evaluación de los alumnos fue más precisa modificando la estructura de los aspectos a evaluar en una lista de valoración, para medir el avance de cada alumno para al final posicionarlos en *nulo, requiere apoyo, en*

desarrollo o logrado en relación con las unidades de análisis y los estándares presentados por PLANEA que van ligados a la comprensión lectora. Todos estos elementos se ven reflejados en la siguiente tabla (Tabla 6)

Tabla 6

REESTRUCTURACIÓN DEL PLAN ACCIÓN: DESARROLLAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE FÍSICOS PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Momentos de la intervención	Elementos del Plan acción del 1er ciclo de intervención	Elementos considerados en la reestructuración del plan acción.	Ejemplos y actividades
Diseño de la planeación	Intereses Asignaturas Propósitos	Asignaturas -Crear propósitos ligados al aprendizaje esperado de la asignatura. (SEP, 2011)	-Seleccionar asignatura teniendo presente su enfoque y el aprendizaje esperado para generar un propósito lector relacionado con los intereses de los alumnos como el uso de redes sociales y la socialización. (Floréz, et. al., 2017)
	Actividades Interacción	Actividades generales -Realizar inferencias para lograr la interacción entre el alumno y los diversos textos (Solé, 1987)	-Realizar preguntas detonadoras para que los alumnos formulen inferencias a través del diálogo grupal. -Seleccionar textos críticamente. (MEJOREDUC, 2021) -Considerar que las actividades deben ir contextualizadas
	Recursos	Materiales Implementar recursos que favorezcan el desarrollo de los ambientes de	-Elaborar un recurso para recuperar conceptos y ampliar vocabulario. -Libros de texto propuestos por la SEP.

		aprendizaje físicos. (Morales, 2012)	-Presentar imágenes o carteles llamativos. -Diseñar el texto y la ficha de lectura acorde con el contenido o tema a desarrollar. -Presentar material tangible acorde al tema.
Intervención	Organización	Organización Desarrollo dos momentos fundamentales de la planeación: apertura y desarrollo. (SEP, 2018)	1. Apertura: Recuperar sus conocimientos previos. Realiza inferencias. Presentar y comprender los propósitos. 2. Desarrollo: Focalizar en el contenido, ambiente de aprendizaje físicos: orden de participación, organización grupal, temporalidad, comprueba o refuta inferencias. (Iglesias, 2008)
Seguimiento	Evaluación	Evaluación Evaluar para posicionar a los alumnos en un nivel entre: nulo, requiere apoyo, en desarrollo o logrado	Evaluar en listas de valoración de manera más específica la entrega, las unidades de análisis retomadas de PLANEA, MEJOREDUDU (2021).

Nota. Elaboración Propia.

La tabla presenta las modificaciones u observaciones que permitieron reestructurar la propuesta de acción con el fin de desarrollar ambientes de aprendizaje físicos para fortalecer la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado.

CAPÍTULO III

SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN

Este capítulo describo da cuenta de la segunda intervención derivada de la reconstrucción del plan acción diseñado para el 1er ciclo de intervención para el desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

De lo anterior cabe mencionar que el segundo ciclo de intervención constó de cuatro aplicaciones, comprendidas en el periodo del 30 de marzo al 12 de mayo de 2022. Los grupos en la primera sesión de marzo aún estaban divididos en grupo A y B, pero para las otras tres intervenciones posteriores al periodo vacacional de abril por semana santa los alumnos ya se habían incorporado en su totalidad, lo que llevó a considerar ya una planeación por día y no para dos como se venía trabajando, lo que hacía que las actividades fueran más concretas y el tiempo fuera respetado para que permitiera concluir satisfactoriamente la intervención. Uso en el diálogo la acotación EN para referirme a mí como estudiante normalista y para los alumnos de sexto A usé las iniciales de su nombre.

Se presenta la descripción de los elementos que se consideraron en el diseño de la planeación en los cuales se presentó la necesidad de seguir considerando el enfoque de la asignatura desde la que se intervino, así como los intereses, los propósitos, el diseño de actividades, la interacción y los recursos lo que me permitió tener una conceptualización específica del tema a desarrollar, adaptarlo a las características y necesidades de los alumnos con el fin de cumplir un objetivo en específico para el beneficio de fortalecer la comprensión lectora.

Derivado de la reconstrucción contemplé poner énfasis en los momentos de apertura y desarrollo de la planeación SEP (2018), ya que en ambos busqué tener la motivación intrínseca de los alumnos mediante el desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos, donde además presenté los propósitos y recuperé las

inferencias e hipótesis realizadas por los alumnos. Del mismo modo se centró en el trabajo con el contenido, teniendo presente dar un orden de participación, modificar la organización grupal, cuidar la temporalidad en las actividades, y dar un momento para que los alumnos comprobaran y refutaran sus inferencias para al final realizar su producto final de cada intervención a fin de regular su proceso de comprensión lectora.

Primer momento. Diseño de la planeación

Para el desarrollo del primer momento fue necesario el diseño de la planeación ya que “es un proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias” (SEP, 2011: 247) y para lograr el objetivo de fortalecer la comprensión lectora de los alumnos debía cumplir y estar apegada a lo establecido en la reconstrucción del plan acción.

Las asignaturas que se trabajaron fueron Español, Geografía, Vida Saludable e Historia de las cuáles se consideró el aprendizaje esperado, el contenido y los intereses de los alumnos para la selección de lecturas, el diseño del propósito y el producto final que elaboraron (Tabla 7) y que diera cuenta de su comprensión lectora, así como el diseño de actividades que se buscaba favorecieran el aprendizaje, pero también cumplieran con el desarrollo de un ambiente de aprendizaje físico.

Tabla 7**ORGANIZACIÓN DE LAS ASIGNATURAS PARA LA INTERVENCIÓN CON EL PLAN ACCIÓN**

Asignatura	Aprendizaje esperado	Contenido	Propósito
Español	Escribir cartas de opinión para su publicación.	Identifica la estructura de las cartas de opinión	“Conoce e identifica la estructura de la carta de opinión para estar en posibilidad de escribir una sobre la discriminación”
Geografía	Relaciona los climas con la distribución de la vegetación y la fauna en la Tierra.	Relaciones de los climas con la distribución de la vegetación y la fauna	“Identificar cuáles son las características del clima, la flora y la fauna de una determinada región natural, para completar un crucigrama”
Vida saludable	Identifica la función y elementos de la cadena alimenticia.	Cadena alimenticia o trófica.	Elabora un mapa conceptual sobre la cadena alimenticia o trófica, y la importancia de preservar a todo ser vivo.
Historia	Explica las causas y consecuencias de la caída del Imperio romano de Occidente.	Causas de la caída del imperio Romano.	“Conoce las razones que causaron la caída del imperio Romano y genera un dato (sabías que...) para postearlo en una plantilla de Instagram”.

Nota. Elaboración propia.

Del mismo modo en el diseño de la planeación en las actividades se incluyó para cada intervención en la apertura de las clases un tiempo para que los alumnos realizaran inferencias las cuales fueron fundamentales al comprender un texto (Solé, 1992), por lo que el alumno tuvo la oportunidad de interactuar con los textos. Dentro de la planeación se emplearon materiales y recursos de apoyo

además de los diversos textos, se usaron los libros de la SEP de las diversas asignaturas puesto que se presentan como recursos didácticos y se “demanda el empleo de los libros de texto de las diversas asignaturas” (SEP, 2011: 177).

Empleé imágenes como recursos oportunos para detonar y activar conocimientos previos para lo cual la observación, atención y percepción se desarrollaron como parte complementaria. Consideré que para llevar a cabo el tratamiento y evaluación de la comprensión lectora era necesario que a partir de los ambientes de aprendizaje físicos se llevará a cabo la ejemplificación, relación y utilización de la información mediante distintos productos como crucigramas, textos de complemento, cuadros comparativos y fichas de trabajo.

Segundo momento. Intervención

En las actividades propuestas en mis planificaciones llevé a cabo el análisis de las sugerencias que propone la SEP (2011) para los momentos de apertura y desarrollo, los cuales solo modifiqué atendiendo el proceso del fortalecimiento de la comprensión lectora y del desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos. Consideré en cada intervención detonar los conocimientos e ideas previas del alumno, captar la atención, hacer inferencias, establecer el propósito para leer el texto. En el desarrollo mediante el ambiente de aprendizaje físico me centré en el contenido, se estableció un orden de participación, organización grupal diversa, temporalidad en las actividades, así como leer y trabajar sobre la información del texto para comprobar o refutar inferencias.

En el desarrollo, respecto a la organización del grupo, dependiendo del propósito, se organizó a los alumnos para trabajar de manera colaborativa o individual, así como la manera en la que se llevó a cabo la lectura asignando un tiempo para identificar si había alguna palabra de la cual desconocían su significado, y la compartieron e investigaron para ampliar el vocabulario y favorecer la

comprensión lectora. Cada sesión tuvo una duración de entre una hora y media o una hora con 45 minutos. Cabe señalar que las aplicaciones no se dieron de manera continua como se pretendía debido a que se interrumpió el proceso por suspensión de clases, aplicación de pruebas y actividades con promotores que no se tenían contempladas.

Primera aplicación. Clima, flora y fauna

La primera aplicación de este segundo ciclo de intervención la llevé a cabo con el grupo A el día 30 de marzo de 2022 y con el B el 31 dentro de la clase de Geografía. El tema era *relaciones de los climas con la distribución de la vegetación y la fauna*.

Inicié la clase recuperando conocimientos previos, preguntando ¿Qué es el clima?, ¿qué tipos de clima hay?, ¿cuál es el clima que predomina en México? ¿por qué?, ¿qué es la flora?, ¿qué es la fauna?, ¿qué es una región natural?, ¿qué es lo que determina el tipo de clima que se ubica en las distintas regiones del mundo?, temas que se habían abordado una clase anterior, para lo cual los alumnos no presentaron dificultades para dar respuesta.

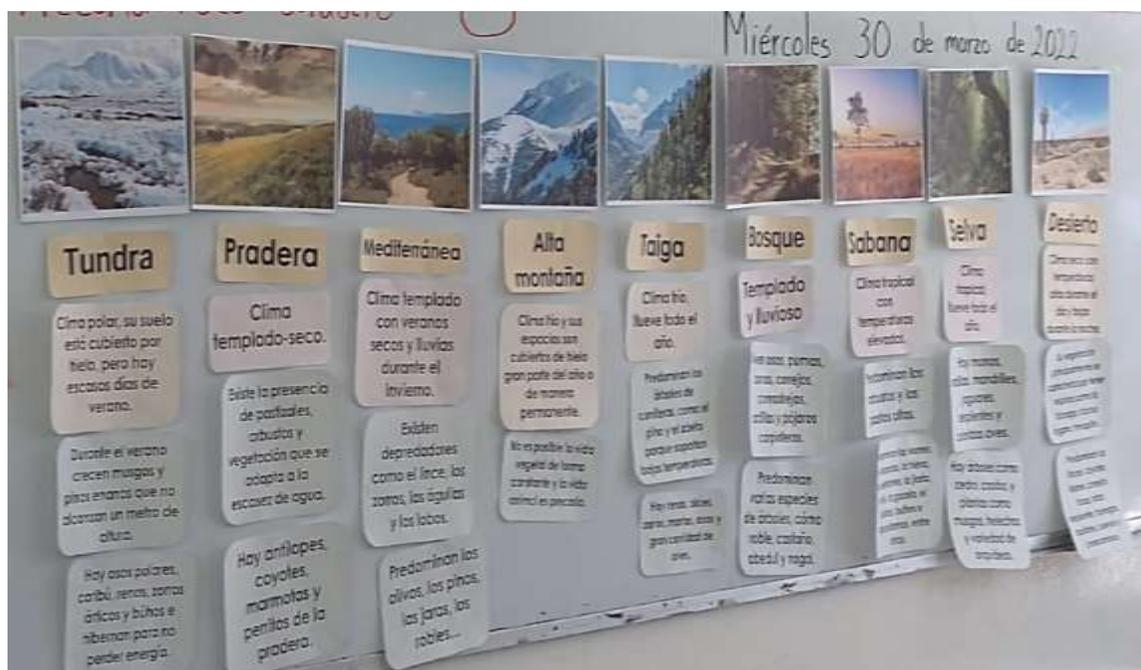
Para continuar, pegué en el pizarrón imágenes sobre las diversas regiones naturales (selva, tundra, bosque, sabana, alta montaña, mediterránea, pradera, desierto y taiga) y los alumnos respondieron a las siguientes preguntas: ¿Qué diferencias observan en cada una de las imágenes?, ¿en qué se parecen?, ¿por qué no observamos lo mismo en cada una de las imágenes?, ¿a qué región natural corresponde cada una?, ¿cuál es su clima?, ¿qué tipo de flora y fauna podemos encontrar?, ¿por qué no en todas hay los mismos animales?, posteriormente por orden de participación fueron pasando a colocar el nombre de cada región debajo de la imagen según creían.

Posteriormente y como estrategia de lectura (SEP, 2011) les escribí el propósito de la clase y les pedí leyeran nuevamente el nombre de cada región natural para que comentaran su respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del día?, ¿sobre qué aprenderán?, ¿qué información creen que van a analizar?, ¿qué más creen conocer sobre el tema?, los alumnos realizaron inferencias sobre lo que leerían siendo en la mayoría comentó que hablaríamos sobre la flora y fauna de las regiones naturales que hay en el mundo.

De acuerdo a lo que sabían sobre el clima, mediante la estrategia de la papa caliente de participación y los alumnos ordenaron notas descriptivas sobre el clima, flora y fauna con la región natural correspondiente (Figura 14).

Figura 14

IDENTIFICA EL CLIMA, LA FLORA Y FAUNA DE UNA REGIÓN NATURAL



Nota. Toma propia.

Una vez finalizada la actividad organicé al grupo en parejas (Figura 15) y solicité recoger su lugar, de manera se quedara únicamente con cuaderno, libro de geografía y lapicera para completar el cuadro sobre zonas climáticas del libro de geografía con apoyo de sus inferencias (Figura 16)

Figura 15

ORGANIZACIÓN EN PAREJAS DE LOS ALUMNOS DE 6° A



Nota. Toma propia.

Se muestra que organicé al grupo en parejas para completar un cuadro rescatado del libro de geografía mediante la lectura de las notas en el pizarrón.

Figura 16

CUADRO COMPLETO DE ZONAS CLIMÁTICAS

Zonas climáticas	Región natural	Vegetación y Fauna
<p>Tropicales Desde el ecuador hacia los trópicos, las temperaturas son superiores a 27°C. Presentan lluvias todo el año o lluvias en verano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selva • Sabana • Bosque tropical 	<p>cedro, caoba, musgos, helechos, araucarias, monos, ardillas, jaguares</p> <p>arbustos</p> <p>leones, jirafas, fúrcula, abedul, nogal, ardillas, zorros, conejos</p>
<p>Secos Regiones áridas y desérticas, registran temperaturas altas de día y bajas en la noche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pradera • Desierto 	<p>pastizales, arbustos</p> <p>antílopes, coyotes, marmotas</p> <p>biznaga, cactus, argemone, linces, coyotes, liebres, conejos, serpientes</p>
<p>Templados Regiones húmedas con lluvias todo el año.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pradera • Mediterránea • Bosque 	<p>pastizales, arbustos</p> <p>antílopes, coyotes, marmotas</p> <p>olivos, pinos, linces, zorro, aguilas, roble, abedul, nogal, osos, alamos, zorros, ardillas</p>
<p>Fríos La mayor parte del año presentan temperaturas inferiores a 10°C y todo el año tienen lluvias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alta montaña • Taiga 	<p>No hay mucha vida vegetal y los animales son pequeños.</p> <p>Coníferas, pino, abeto</p> <p>Renos, alcos, zorros, osos</p>
<p>Polares Se localizan cerca de los polos y en las partes altas de las cordilleras y montañas. Tienen bajas temperaturas, inviernos largos, y veranos cortos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tundra • Alta montaña 	<p>Musgos, pinos, osos polares, renos, zorro, lince</p>

Climáticas	Natural	Fauna
<p>Tropicales Desde el ecuador hacia los trópicos, las temperaturas son superiores a 27°C, presentan lluvias todo el año. • Lluvias en verano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selva • Sabana • Bosque tropical 	<p>Arboles como cedro, caoba y plantas como musgo helechos y variedad de orquídeas. Arbustos y palmas altas. Monos, ardillas, mapaches, jaguares, serpientes, colibríes, aves, leopardo, la morsa, los elefantes en las orillas.</p>
<p>Secos Regiones áridas y desérticas, registran altas de día y bajas de noche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desierto • Pradera 	<p>Cactus, órgano, mezquites, pastizales, arbustos que se adaptan a la escasez de agua. Se compone de fauna por linces, coyotes, liebres, conejos.</p>
<p>Templados Regiones húmedas con lluvias abundantes durante todo el año.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pradera • Bosque • Mediterránea 	<p>Pastizales, arbustos, cactus, mezquite noble, castaño, abedul y nogal. Otros, pinos, osos, pumas, ardillas, pajaros, comadrejas, linces, zorros, aguilas, lobos, coyotes, peritos de pato, etc.</p>
<p>Fríos La mayor parte del año presentan temperaturas inferiores a 10°C y todo el año tiene lluvias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Taiga • Alta montaña 	<p>Arboles de coníferas como el pino y el abeto y además en la alta montaña es difícilmente que tenga tanta variedad de flora y fauna.</p>
<p>Polares Se localizan cerca de los polos y en las partes altas de la cordilleras y montañas. Tienen bajos tem. inviernos largos y veranos cortos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tundra • Alto montaña 	<p>Mosgos y pinos enanos. Hay osos polares, reos, zorros y búhos que invernan.</p>

Nota. Toma propia.

La primera imagen corresponde al trabajo realizado por una alumna del grupo A y la segunda a un alumno del grupo B.

Con la recuperación observé que las indicaciones deben ser claras y precisas, ya que hacen más fácil el desarrollo de las actividades. Tener ambientes de aprendizaje físicos es una estrategia que se pudo diversificar ya que “es un proceso individual que puede ser enriquecido con actividades colaborativas tendientes a desarrollar en el individuo habilidades personales” (Lucero, 2003: 4).

Para dar continuidad entregué a los alumnos textos con relación a las regiones naturales y el clima. Dieron lectura al texto diseñado y posteriormente les realicé algunas preguntas de comprensión para que compartieran de qué dependía la flora y fauna en cada región natural, por lo que establecí el siguiente diálogo con el grupo A:

-EN: ¿Qué entendieron de lo que leyeron?, ¿Corresponde a lo que ustedes pensaban iban a leer a lo largo de la clase?

-H: Si maestra, porque en mi texto me habla sobre animales extraños que solo se dan en una región de clima tropical.

-EN: ¿De qué animal nos hablas?

-H: De los lémures, que por lo que leí creo que son los que salen en Madagascar.

-MD: Si es sobre lo que hemos visto maestra porque en el mío habla sobre el relieve y las zonas montañosas donde se siente más frío.

-EN: Muy bien, pero díganme entonces ¿De qué factores depende la diversidad del clima en el planeta?

-EA: Yo leí algo sobre la latitud y lo que dijo mi compañero del relieve, que depende del tipo de suelo o las elevaciones de la tierra.

-EN: Excelente, alguien más identificó algo más.

-JP: Sí, yo leí que también de la longitud y que de eso va a depender el clima y los animales que se encuentren en un lugar, por ejemplo, no habrá leones en el polo norte por el exceso de frío, ya ahí encontramos otros animales (Ortega, 2022: 30 de marzo)

Diálogo grupo B

-EN: ¿Qué entendieron de lo que leyeron?, ¿Corresponde a lo que ustedes pensaban iban a leer a lo largo de la clase?, ¿Cuál es el tema principal de la clase?

-L: Es sobre los animales y las plantas que hay en un lugar de acuerdo al clima y si es igual, porque yo leí sobre los animales que podemos

encontrar en una zona de clima seco y no son muy comunes o sí, pero con otro nombre como los camaleones.

-EN: Muy bien, a veces los animales reciben otro nombre porque, aunque son parecidos físicamente sus características en tanto a su adaptación al clima son distintas, ¿Qué más?

-Y: Yo leí que de la inclinación de la Tierra depende el clima porque de eso depende como nos da el Sol, por ejemplo, nosotros que estamos a la mitad no nos da tanto como a los de otros lugares.

-A: Es verdad maestra, y creo eso se relaciona con la latitud, que no entendí bien cómo es, pero decía que es por la inclinación de la Tierra y también del relieve, si vivimos en la cima de una montaña nos congelaríamos.

-EN: Muy bien, ya rescataron dos palabras clave, que son latitud y relieve, pero díganme entonces ¿De qué factores depende la diversidad del clima en el planeta?

-S: Yo digo que es del relieve, de la ubicación en la tierra, de la latitud y de relieve.

-EN: Excelente, alguien más identificó algo más.

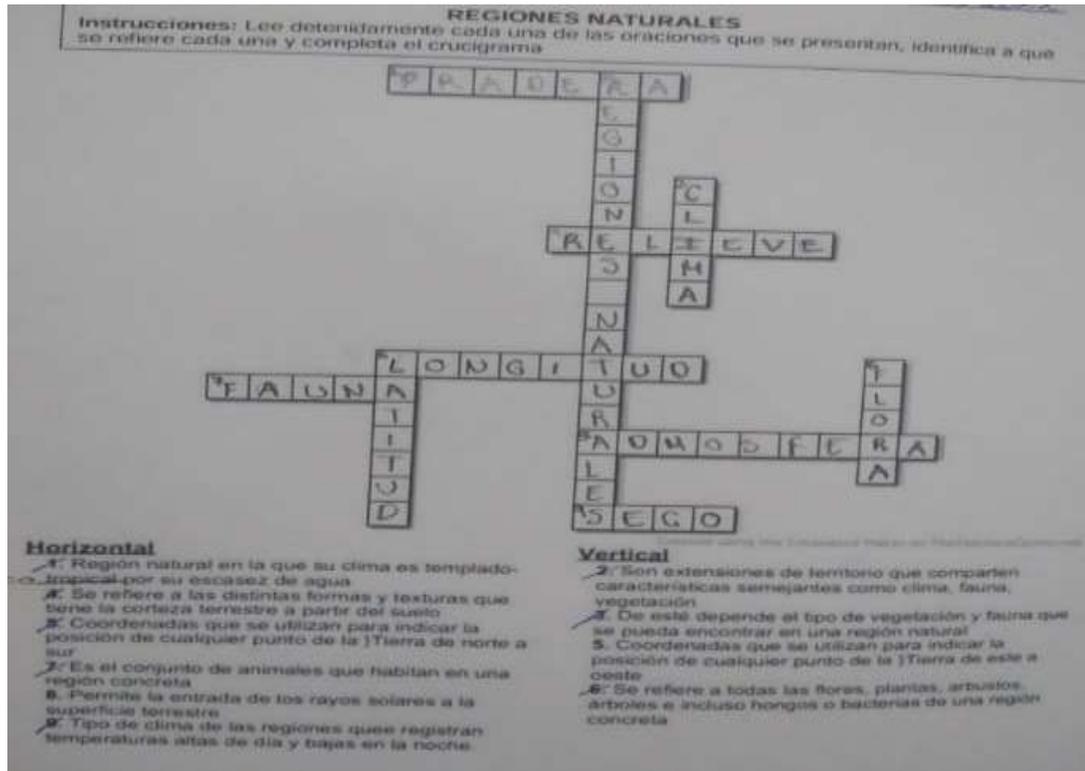
-MJ: Sí, yo leí que también de la longitud, pero, no sé a qué se refiera, siento que es por lo ancho o ubicación de la Tierra, porque algo así leí (Ortega, 2022: 31 de marzo)

Con los diálogos que recuperé de ambos grupos advertí que, si bien hacían una correcta relación entre latitud, longitud y relieve no tenían claro el concepto, por lo que trabajé en ambos grupos con el recurso árbol del conocimiento, para investigar el concepto de las palabras y anotarlos para que tuvieran una mejor comprensión del texto y así mismo del tema.

Las inferencias y los textos con la nueva información favorecieron la comprensión lectora, ya que “con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye (...) para ellos resulta necesario poder acceder al texto” (Solé, 1987: 5), aspectos que fueron tomados en cuenta y se reflejaron en la realización del producto final, en el cual de acuerdo a la comprensión de la nueva información y de sus conocimientos previos estuvieron en la posibilidad de completar un crucigrama (Figura 17), el cual completaron de acuerdo a lo leído y lo comentado en clase.

Figura 17

CRUCIGRAMA SOBRE LAS REGIONES NATURALES, SU CLIMA, FLORA Y FAUNA



Nota. Toma propia.

El crucigrama que se presenta corresponde a una alumna del grupo B.

Segunda aplicación. Carta de opinión

La segunda aplicación la llevé a cabo el día 3 de mayo de 2022 en la clase de español, iniciando con la práctica social del lenguaje *Escribir cartas de opinión para su publicación*. Para esta aplicación el grupo se presentó en su totalidad.

Les mostré a los alumnos una carta de opinión escrita en un papel bond la cual hablaba sobre la discriminación, solicité dar lectura de manera grupal para

posteriormente establecer un diálogo y recuperar sus conocimientos previos, saber qué es lo que pensaban sobre lo que leyeron y realizaron inferencias. Se mantuvo el siguiente diálogo:

- EN: ¿Qué datos observan?
- EA: Tiene la fecha, el nombre de quien escribe y envía la carta.
- EN: ¡Muy bien!, ya su compañera mencionó una palabra clave que nos ayuda a saber qué tipo de texto es, ¿Cuál será esa palabra?
- A: Es una carta sobre la discriminación.
- E: Sí maestra, es una carta.
- EN: Es correcto, es una carta, ¿Han realizado alguna?, ¿sobre qué temática?
- MD: Sí, yo le he realizado algunas a mi mamá o a mis amigos.
- EN: Muy bien, podemos hacerles cartas a nuestros seres queridos, pero con la que acabamos de leer podemos decir que ¿Se narra un hecho o se da una opinión?, ¿cuál es la diferencia entre uno y otro?
- CR: Que al narrar un hecho se está contando algo, así como lo hicimos con el relato histórico, que contamos un hecho.
- FX: En la carta se está dando una opinión porque en el inicio lo dice.
- EN: Exacto, se está dando una opinión, entonces ¿Sobre qué creen que aprenderán hoy?, ¿qué tanto saben sobre el tema del que nos habla el texto?
- AE: A hacer una carta de opinión y nos pasaron a dar una plática sobre la discriminación apenas, yo digo que la discriminación la vemos siempre, hasta con nosotros, porque a veces le hacen burla a L porque está chaparrito.
- CS: Además creo que todos en algún momento hemos o nos han discriminado maestra.
- EN: así es, yo creo que todos lo hemos presenciado o lo hemos sufrido, es por eso que el propósito de nuestra clase es que *Conozcan e identifiquen la estructura de la carta de opinión para estar en posibilidad de posteriormente escribir una sobre un problema que afecta mucho a las personas y es la discriminación.* (Ortega, 2022: 3 de mayo)

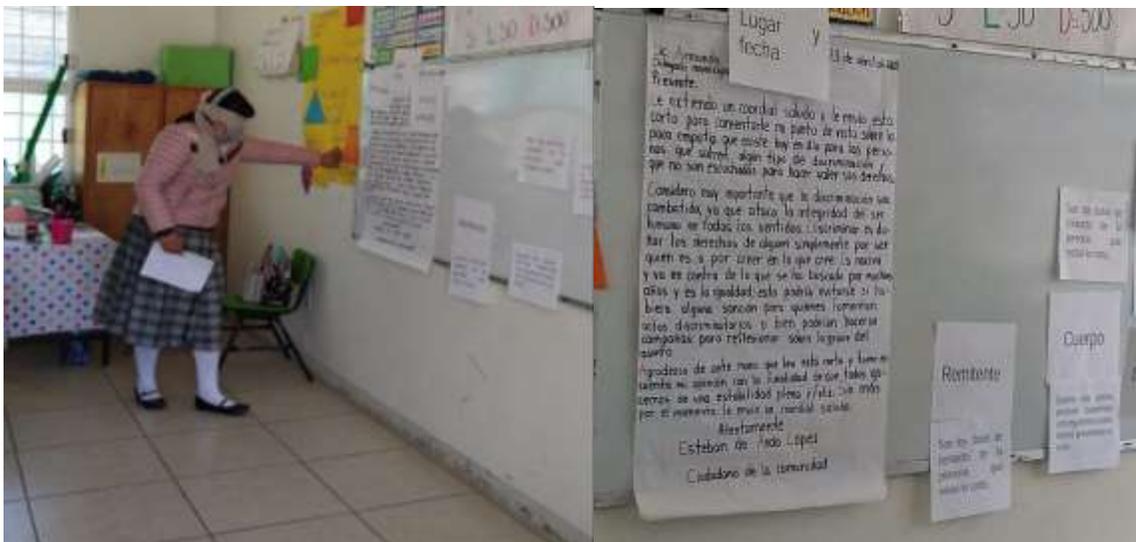
Del diálogo anterior observé que los alumnos identificaron lo que es una carta e hicieron inferencias acordes al tema. Mencionaron un ejemplo, lo cual es parte de darle un significado que le otorgan a la lectura, pues “el significado que cada

lector da a lo que va leyendo depende de lo que ha vivido” (Partido, 2007: 19), tal y como lo relacionaron a la discriminación entre compañeros.

En el desarrollo los alumnos identificaron que la carta tenía más elementos y para identificarlos jugamos *ponle el elemento a la carta* como si fuera poner la cola al burro, pero con diferentes materiales. Para la actividad pegué en el pizarrón los elementos de la carta y su función, los alumnos leyeron las notas y posteriormente mediante participaciones las ubicaron en donde correspondían (Figura 18).

Figura 18

ACTIVIDAD PONLE EL ELEMENTO A LA CARTA



Nota. Toma propia.

Con el juego me percaté de que a partir del empleo de la carta y las notas como recurso del ambiente de aprendizaje físico logré recuperar y activar los conocimientos y experiencias previas de los alumnos que fueron el fundamento esencial para guiar al tratamiento del tema en cuestión que era identificar los elementos de la carta de opinión mediante la lectura y como complemento incrementaron la motivación de los alumnos por leer los textos, puesto que los

alumnos al terminar el juego se escuchó comentaron “A qué hora vamos a leer maestra, yo quiero hacer ya mi carta”.

Continué realizando las siguientes preguntas: ¿Creen que conociendo los elementos de las cartas de opinión ya podemos estar en posibilidad de escribir una, por qué?, ¿de dónde consideran se obtuvo la información para poder escribir la carta?, a lo que los alumnos comentaron que el tema de discriminación sobre el que hablaba la carta formaba parte de lo que se vive día a día o bien de los que aparece en las noticias, comentario que fue base para partir a la actividad final de la intervención la cual consistió en solicitarles pasar por filas a tomar una noticia de las que se colocaron al frente en una mesa, de acuerdo al título que llamó su atención.

Posteriormente les pregunté por orden de lugar, ¿Cuál es el título de la noticia?, de acuerdo al nombre la noticia ¿De qué crees que trate?, a lo que ellos comentaron “la noticia habla sobre la discriminación a los policías, o a las personas enfermas que se enfermaron de Covid-19 o por no saber jugar futbol” (Ortega, 2022), los alumnos recuperaban palabras clave de los títulos para responder lo que da cuenta de que lograron “identificar y relacionar los conceptos claves, organizar la información relevante para dar lugar a que las ideas se conviertan en nuevos conocimientos” (Montes, et al., 2014: 270) ayuda también a la comprensión lectora puesto que comienza a relacionar lo que sabe con lo que puede llegar a aprender.

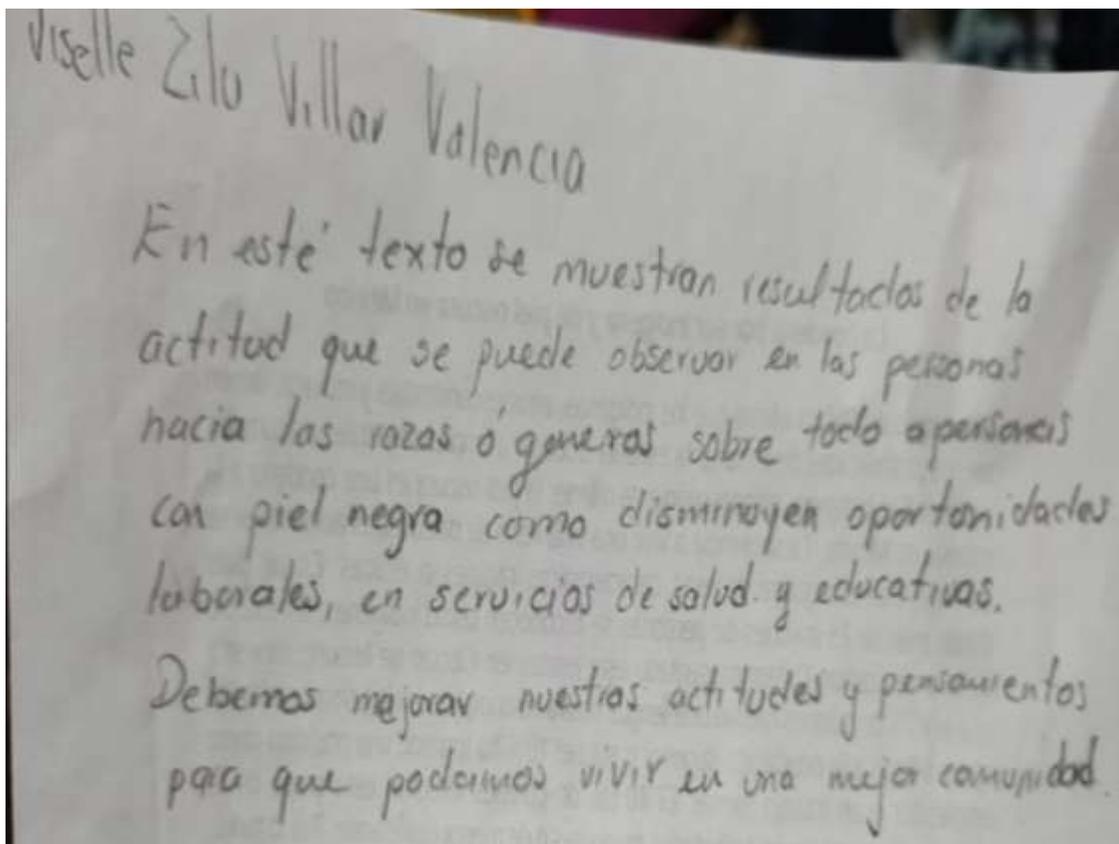
Después, eligieron un lugar del aula donde se sintieran a gusto para realizar la lectura de manera individual de la noticia que eligieron, para este caso los alumnos comprendieron en su totalidad el contenido de las noticias ya que las palabras estaban adecuadas a su edad y contexto, de manera que el recurso para ampliar el vocabulario no fue utilizado, lo que permitió pasar en seguida a

confirmar las inferencias que los alumnos habían realizado sobre el tema que pensaban iban a leer lo cual fue acertado ya que correspondía a situaciones de discriminación.

Como actividad final les di 15 minutos para que escribieran su opinión sobre la noticia que había leído, atendiendo a dos sentidos, el primero para trabajar en el alumno su capacidad de opinar y en segundo lugar para que me permitiera posteriormente evaluar qué tanto había logrado comprender el texto obteniendo en la mayoría del grupo comentarios como el que se muestra en la (Figura 19)

Figura 19

OPINIÓN GENERADA A PARTIR DE LA NOTICIA SOBRE LA DISCRIMINACIÓN



La condena por ser indígena y de piel oscura en México

Un estudio de Oxfam afirma que los indígenas, afrodescendientes y mulatos tienen menos posibilidades de terminar la escuela, acceder a empleos formales o acumular riqueza. Ser indígena, afrodescendiente o tener la piel oscura es una condena a la miseria en México. La sentencia a vivir una vida llena de dificultades aumenta si se es mujer con cualquiera de esas características raciales o étnicas. En un país donde más de 25 millones de personas se reconocen como indígenas, un estudio de la organización Oxfam presentado este martes en Ciudad de México, muestra que el 43% de quienes hablan una lengua nativa no completaron la primaria, el 8.5% apenas llegó a la educación superior y solo el 10% ha logrado una posición como empleador o un trabajo formal. El 40.5% de quienes integran este grupo de la población se emplean en actividades manuales o de menor calificación. Por lo tanto, es el sector más golpeado por la pobreza en la segunda economía de América Latina. Ser hombre, blanco y hablar español es la llave que abre las puertas a mayores oportunidades y privilegios en México.

"Sí hay un proceso de discriminación muy claro que tiene elementos de racismo, de clasismo, de machismo. Es una realidad muy dolorosa en el país. Hay una discriminación muy marcada que se traduce en dificultades en la educación, oportunidades laborales y distribución del ingreso y de la riqueza", explica Ricardo Fuentes Nieva, director ejecutivo de Oxfam México. "Es difícil entender esto si no es por cuestiones de oportunidades que vienen asociadas al color de piel, al género o a la lengua que se habla en la familia", agrega en conversación con EL PAÍS.

Nota. Toma propia.

Tercera aplicación. Caída del imperio romano

La tercera aplicación la llevé a cabo el 9 de mayo de 2022. Inicié mostrando a los alumnos cuatro imágenes, sobre la civilización Romana, y realicé preguntas para recuperar sus conocimientos previos, anotándolos en el pizarrón, posteriormente les solicité leer lo escrito y me comentaran sobre qué tema sería la clase, a lo que la mayoría respondió: *sobre la civilización romana y sus aportaciones al mundo*, a lo que yo les comenté el propósito de la clase que fue: Conoce las razones que causaron la caída del imperio Romano y genera un dato (sabías que...) para postearlo en una plantilla de Instagram.

En esta ocasión los textos no se los di, debido a que el tiempo era reducido para el trabajo porque los alumnos tenían que realizar un regalo para sus mamás, por

lo que un día antes me previne e imprimí datos sobre la civilización (origen, causas de separación, invasión, habitantes, organización y vida cotidiana) esto para que recordaran y conocieran información nueva, por lo que les di tiempo para que de manera individual y cada uno desde su lugar se acomodara para leer las notas distribuidas y pegadas en la pared del salón, esto me permitió agilizar el trabajo, ya que, todos leyeron por igual y no tuvieron que levantarse a tomar un texto.

Para que compartieran lo que habían leído les solicité comentar mediante la estrategia *colores*, al menos dos ideas de lo que más les había llamado la atención y el por qué, para entender mejor la división de la civilización romana en occidente y oriente, les pegué en el aula un planisferio tamaño cartulina e hicimos la representación (Anexo 3) y lo dejé pegado en el salón. Ese tipo de recursos les facilitó señalar dónde se habían establecido los romanos y de ahí surgieron los comentarios respecto al tema que era conocer las causas y consecuencias del imperio.

Para continuar con la clase y guiar a los alumnos a la construcción del producto final, les mostré una imagen de un bárbaro y les dije que si sabían a quienes correspondían las características de la vestimenta y qué tenía que ver con el tema, pero, los alumnos no respondieron, por lo que comenté que tenían que buscar la manera de responder quiénes eran y como pista consideraron que se trataba de uno de los causantes de la caída del imperio. Sirvió como reto, ya que los ambientes de aprendizaje físicos “requieren brindar experiencias desafiantes, en donde los alumnos se sientan motivados por indagar, buscar sus propias respuestas, experimentar, aprender del error y construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus pares” (SEP, 2011: 250).

Los alumnos estratégicamente pensaron en que la información estaba posiblemente en el libro de texto, así que fueron por el y buscaron, les dije que tendrían solo unos minutos más para poder responder y tendrían un sello extra de participación para motivarlos, acciones que me beneficiaron en la actividad, ya que estaban activos e interesados, recurriendo a los recursos de su entorno y a la lectura para encontrar la respuesta.

Realizaron la lectura del libro, como ellos se sintieran a gusto, después de un determinado tiempo, una alumna levantó la mano y dijo “se tratan de los bárbaros maestra, porque ellos invadieron Roma” (Ortega, 2022), a lo que yo les pregunté la página en la que lo habían encontrado y si sabía que significaba bárbaro, pero respondió que no, de modo que les dije que ya sabían que hacer al no conocer una palabra y esta fuera importante para ampliar nuestro vocabulario, de manera que trabajaron con el árbol del conocimiento, recuperando los conceptos en su cuaderno ya que es más fácil acceder a ellos, aunque se seguía trabajando de manera grupal. (Anexo 4).

Por último, leyeron su libro de texto y elaboraron una conclusión del por qué fue la caída del imperio Romano y cuáles fueron sus consecuencias de manera que con lo que comprendieran pudieran cumplir con el propósito de la clase realizando su plantilla de Instagram (Figura 20).

Figura 20

PLANTILLA DE INSTAGRAM SOBRE LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO



Nota. Toma propia.

Cuarta aplicación. Cadena alimenticia

La cuarta aplicación la realicé el 12 de mayo de 2022 en la asignatura de Vida Saludable, como los alumnos iban entrando de recreo, les hice preguntas con respecto a lo que habían comido y si sabían de dónde se obtuvo lo que habían consumido. De lo que ellos iban comentando de acuerdo a que un alumno dijo haber almorzado una torta de milanesa de pollo, con lo que yo los fui dibujando en el pizarrón, dibujé un pollo, un gusano, una planta y un sol, hasta que mediante los dibujos los alumnos lograron inferir que se trataba de la cadena alimenticia, y

de la cual todos formamos parte, porque en el grupo se mencionaron al menos dos ejemplos: dijeron que uno es cuando el hombre come conejo y el conejo zanahoria, o cuando el león come cebras y las cebras comen pasto (Ortega, 2022: 12 de mayo).

Al inferir correctamente el tema les comenté que el propósito de la clase era: elaborar un mapa conceptual con lo relacionado al ecosistema, la cadena alimenticia o trófica, y la importancia de preservar a todo ser vivo. Para eso les dije que de acuerdo a su número de lista pasarían al frente para tomar un texto que desearan donde se encontraba la descripción de unos animales extraños del mundo, pero de acuerdo a la información que leyeron iban a identificar el orden que seguiría la cadena alimenticia con esos animales y después comentaría al grupo por qué lo consideró así.

Una vez que leyeron, solicité a cinco alumnos ejemplificar la cadena alimenticia que se formaría de acuerdo a la información que leyó, recuperando de manera grupal que si hay un orden entonces debe de existir un nombre para cada consumidor. Después una alumna levantó la mano y dijo que en su texto venían los tipos de consumidores y recibían su nombre de acuerdo a la posición que se encontraran o a lo que consumieran, generando así sus propias conclusiones dando cuenta que “la comprensión lectora involucra, por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así como de dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen” (Salas, 2012: 31).

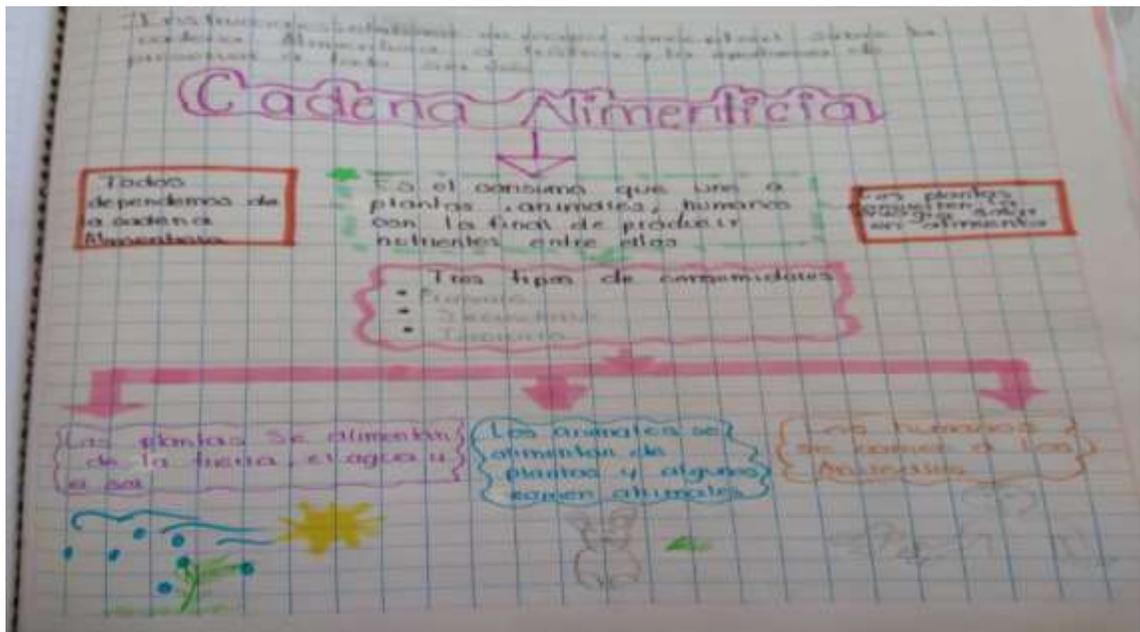
Les comenté que leeríamos de manera grupal, esto para realizar la lectura en dos momentos y trabajar la organización de manera diferente y que favoreciera el desarrollo del ambiente de aprendizaje físico (Iglesias, 2008), de manera que me apoyé del libro de Salud integral para casi jóvenes, leyendo la página 12 y

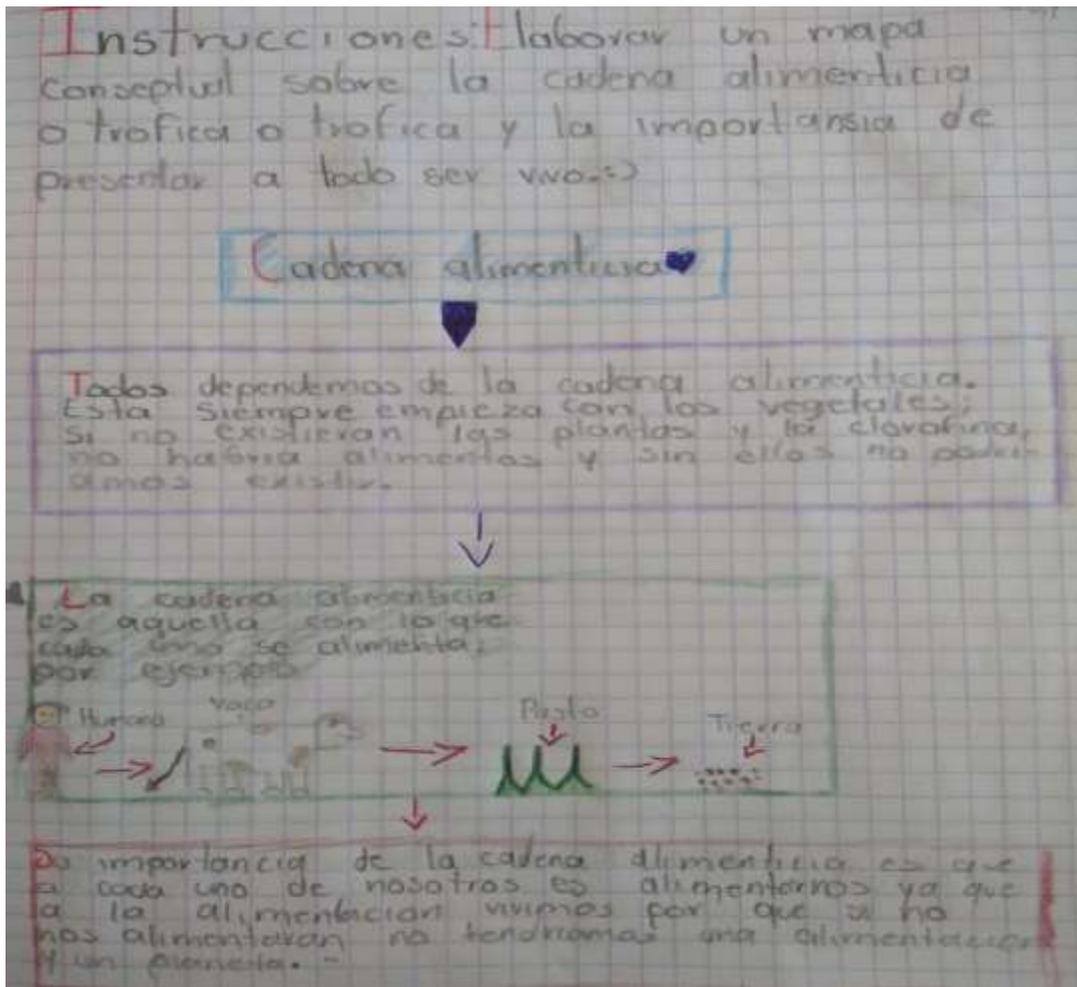
13, de manera que al terminar la lectura les pregunté: ¿Cuál es la idea principal del texto?, ¿qué información recuperamos para nuestro mapa?, ¿qué menciona sobre los consumidores de la cadena alimenticia?, y ellos de manera general comentaron que hablaba sobre el orden en el que los seres vivos somos alimentados por otro ser vivo, de manera que formamos una cadena alimenticia (Ortega, 2022: 12 de mayo).

Después, les di las indicaciones, para que elaboraran un mapa conceptual en el cuaderno de vida saludable de acuerdo a la lectura del libro, del texto que tomaron y lo que comentaron, lo que me di cuenta es que los alumnos no sabían diferenciar entre un mapa conceptual y uno mental porque me dijeron que, si podían poner dibujos, y nubes, de manera que hice un ejemplo en el pizarrón de cómo se estructuraba, coloqué líneas, conceptos y posteriormente realizaron el de ellos (Figura 21).

Figura 21

MAPA CONCEPTUAL SOBRE LA CADENA ALIMENTICIA





Nota. Toma propia.

Tercer momento. Seguimiento

En este segundo ciclo de intervención los trabajos de los alumnos determinaron la eficacia del empleo de ambientes de aprendizaje físicos para el fortalecimiento de la comprensión lectora, ya que fueron el insumo principal para evaluar las intervenciones y el nivel de comprensión habían alcanzado.

Para la evaluación de los trabajos consideré el uso de una lista de cotejo en la cual se consideraban las tres unidades de análisis (hacer inferencias, localizar y

extraer información y analizar la estructura de los textos) establecidas en la evaluación PLANEA con relación a la comprensión lectora y un cuarto aspecto que correspondía a darle un significado a la lectura que de acuerdo con Solé (1987) surge cuando el alumno relaciona lo que lee con los sucesos de su vida cotidiana.

De acuerdo a las ideas que los alumnos plasmaron en sus trabajos me permitió ubicarlos en el nivel nulo, esperado, en desarrollo y/o requiere apoyo. De esta manera comparé los resultados el primero y el segundo ciclo de intervención, a partir de las unidades de PLANEA y el diseñado de acuerdo con base en darle un significado a la lectura. A continuación, muestro los resultados que obtuve en este segundo ciclo de intervención ya con la valoración sumativa de todos los trabajos realizados (Tabla 8).

Tabla 8

RESULTADOS OBTENIDOS EN UN SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN

N° de lista	Asigna un significado a la lectura.				Hace inferencias				Localiza y extrae información específica del texto				Analiza la estructura de los textos para cumplir un propósito.			
	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado
1.																
2.																
3.																
4.																
5.																
6.																
7.																
8.																
9.																

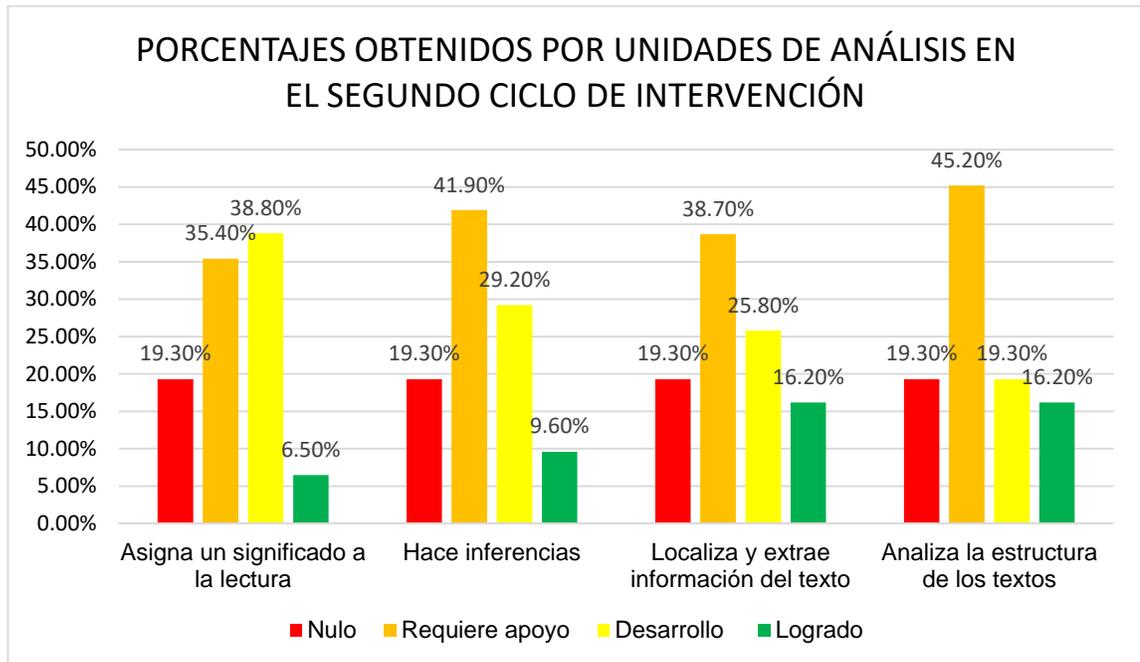
10.			Yellow				Green				Green			Green
11.			Yellow				Yellow				Yellow			Yellow
12.		Orange				Orange				Orange			Orange	
13.		Orange				Orange				Orange			Orange	
14.	Red				Red				Red				Red	
15.		Orange				Orange				Orange			Orange	
16.			Yellow				Yellow				Yellow			Yellow
17.		Orange				Orange				Orange			Orange	
18.			Yellow				Yellow				Green			Green
19.	Red				Red				Red				Red	
20.			Yellow				Yellow				Yellow		Orange	
21.				Green				Green				Green		Green
22.	Red				Red				Red				Red	
23.			Yellow				Orange				Yellow			Yellow
24.		Orange					Orange				Orange			Orange
25.		Orange					Orange				Orange			Orange
26.			Yellow					Yellow				Green		Green
27.		Orange					Orange				Orange			Orange
28.		Orange						Yellow				Yellow		Yellow
29.			Yellow				Orange					Yellow		Yellow
30.			Yellow					Yellow					Orange	
31.				Green				Green				Green		Green

Nota. Elaboración propia.

Con los trabajos de los alumnos identifiqué que existió una mejoría en la elaboración de esquemas, organizadores, textos, crucigramas, etc., sin embargo, esto no es representativo ya que menos del 50% lograron avanzar de un nivel a otro, además pude notar en las evidencias que aún existe desconocimiento sobre los componentes y estructura correcta de los organizadores gráficos, y en ocasiones solo se copiaba información plasmada en los textos o en libro de texto, de igual manera la inasistencia y falta de interés limitó el avance, por lo que los resultados no fueron en su totalidad los esperados en el fortalecimiento de la comprensión lectora, pero, si se logró el objetivo de la investigación, debido al avance que hubo y se vio reflejado en los resultados (Figura 22).

Figura 22

RESULTADOS OBTENIDOS POR UNIDADES DE ANÁLISIS EN EL SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN



Nota. Elaboración propia.

Al realizar la comparación de resultados obtenidos mediante la evaluación de los alumnos con sus trabajos, es que observé que al menos entre un 6.5% y un 16.2% de los alumnos transitaron del nivel desarrollado al esperado, lo cual reflejó a continuación (Tabla 9) donde de estar la última columna en 0% como en el primer ciclo de intervención en cada unidad de análisis, en el segundo si hubo alumnos en el nivel logrado en las 4 unidades.

Tabla 9

CONTRASTE DE LOS RESULTADOS DEL PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN

	Asigna un significado a la lectura.				Hace inferencias				Localiza y extrae información específica del texto				Analiza la estructura de los textos para cumplir un propósito.			
	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado
Porcentajes obtenidos en el primer ciclo de intervención.	25.8%	38.8%	35.4%	0%	25.8%	41.9%	32.3%	0%	25.8%	41.9%	32.3%	0%	25.8%	48.4%	25.8%	0%
Porcentajes obtenidos en el segundo ciclo de intervención.	19.3%	35.4%	38.8%	6.5%	19.3%	41.9%	29.2%	9.6%	19.3%	38.7%	25.8%	16.2%	19.3%	45.2%	19.3%	16.2%

Nota. Elaboración propia.

Al verificar qué tan capaces eran los alumnos de comprender un texto y realizar una actividad para cumplir un propósito, los pude ir posicionando en un nivel, para hacer la comparación anterior, pudiendo notar que hubo quienes sí fortalecieron su comprensión lectora, en tanto hubo alumnos que pasaron del nivel en desarrollo al esperado.

La evaluación me sirvió para validar su nivel de comprensión lectora con cuatro aspectos que también dieron cuenta de los aprendido por las ideas plasmadas en los trabajos, por lo que los ambientes de aprendizaje físicos beneficiaron en dos aspectos, el primero en fortalecer la comprensión lectora y el segundo en el logro de aprendizajes.

Conclusiones

A partir de los procesos de reflexión y análisis desarrollados a lo largo de la investigación es que doy respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora de alumnos de sexto grado?, identifiqué que a partir del desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos se puede desarrollar de manera diversificada los procesos de comprensión lectora en los alumnos.

A través del primer ciclo de intervención observé que el desarrollo de ambientes de aprendizaje físicos requiere de diversos elementos como son el espacio físico, la planificación, los materiales didácticos, los recursos, experiencias situadas y de interés para los estudiantes, la interacción, el diálogo y la comunicación, tal y como se verifico en el segundo proceso de intervención es importante dar mayor énfasis en la creación de materiales didácticos, generar actividades de juego y recursos, además es importante conocer las características, necesidades e intereses.

La implementación de ambientes de aprendizaje físicos permitió crear diferentes espacios para trabajar la comprensión lectora a partir de imágenes y lecturas del interés

Los alumnos después de una contingencia sanitaria de más de un año, se encuentran en rezago y esto se ve reflejado en cómo escriben, en cómo leen y sobre todo en la comprensión lectora que logran, reflejada en la calidad y contenido de sus trabajos

Para fortalecer la comprensión lectora se deben considerar tres aspectos en torno a los ambientes de aprendizaje físicos. En primer lugar, deben considerarse los procesos involucrados en el desarrollo de la comprensión lectora desde lo básico, como la activación, detonación y recuperación; de sus conocimientos

previos con la intención de que apliquen y signifiquen en su memoria a largo plazo la información proporcionada por los textos y el buen uso de los recursos proporcionados.

En segundo lugar, cuidar aspectos tanto de lectura fluida como de escritura, que si bien el aspecto de la escritura no está meramente ligado a la comprensión lectora facilitará la revisión de trabajos y ayudará al desarrollo del niño, y el tercer aspecto es, considerar los niveles enfocados en el proceso de comprensión lectora, lo que se deja como área de oportunidad para futuras investigaciones, ya que en la presente se atendieron unidades de análisis propuestas por PLANEA y dejaron de lado los elementos básicos que atienden al significado de la comprensión lectora.

Un área de oportunidad que debe atenderse para fortalecer la comprensión lectora en ambientes de aprendizajes físicos es buscar y diseñar los elementos adecuados que permitan abordar los textos, establecer las hipótesis, inferencias, predicciones y anticipaciones para consolidar el proceso de comprensión lectora de manera integral como plantea Solé (1987).

Es importante reconocer que el objeto de estudio en cuestión no es posible desarrollarlo durante un ciclo escolar, que es lo que ha durado esta investigación, sino que requiere de un trabajo continuo, puesto que en los ambientes de aprendizaje físicos coexisten diferentes elementos y componentes como lo son los materiales didácticos, los recursos, los estudiantes, el espacio, las interacciones, el maestro y el diálogo.

El desarrollo de ambientes de aprendizajes físicos para fortalecer la comprensión lectora requiere contemplar el tiempo de cada intervención y respetar los establecidos para las actividades, pues dependiendo del grado de dificultad de las actividades este puede diferir, hay que tomar en cuenta diversos factores

como las actitudes de los alumnos en cada actividad, factores climáticos y posibles intervenciones externas, que quizá no sean contempladas en su momento.

El espacio, es un elemento que le permite al maestro poder imaginar, crear, planear y desarrollar cualquier actividad pues de él influye el desenvolvimiento que el alumno pueda tener, así como su participación durante la intervención. Los recursos y materiales, son la parte medular de los ambientes de aprendizaje físicos, pues estos permiten generar nuevos conocimientos, además de activar y recuperar conocimientos previos teniendo como objetivo involucrar al alumno en la actividad, despertando su interés y gusto por la lectura para fortalecer su comprensión lectora.

Una de las limitantes a las que me enfrenté fue la inasistencia de los alumnos, ya que por miedo a un posible contagio por Covid-19 los padres de familia no los enviaban a la escuela, lo que limitaba el avance y valoración de la matrícula completa del grupo, lo cual requiere atenderse cuando se trabaja con ambientes de aprendizaje físicos, ya que estos requieren de un trabajo donde el alumno se sienta parte del ambiente.

Con relación a las competencias genéricas y profesionales, así como sus unidades de competencia que fortalecí fueron: *Usa pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones; genera ambientes formativos para proponer la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica y; aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.*

Considero que el aprendizaje y experiencia que tuve día con día en cada uno de los momentos de intervención me permitieron enriquecer la toma de decisiones ante diversas situaciones presentadas dentro del aula, cabe mencionar que para ello conté con el apoyo de mi maestra titular en todo momento. De igual manera mediante el proceso de investigación ya tengo noción de qué es un ambiente de aprendizaje físico, así como de sus elementos, lo que me permitió crecer como futura docente y como persona. Debo continuar preparándome en todo momento buscando estrategias diversificadas que me permitan saber cómo enseñar, cómo aprenden los alumnos y mejorar aún más en el proceso de planeación ya que el objeto de estudio forma parte del quehacer cotidiano de acuerdo a la relevancia que tiene en todos los contextos (SEP, 2011).

Concluyó que los ambientes de aprendizaje físicos permiten fortalecer la comprensión lectora desde la interdisciplinariedad, pero es necesario establecer actividades y estrategias diversificadas para atender a los distintos componentes: literal, inferencial, y crítico, los cuales se obviaron en la presente investigación, aunque se fortaleció en general el proceso para la enseñanza y el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acosta, I., Duarte, O., & Sarduy, D. (2017). Reto educativo: comprensión textual en ambientes virtuales de aprendizaje. *Márgenes*, 5 (4), 12-29. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/issue/view/642>
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3 (31),63-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>
- Barboza, Y. (2007). La lectura: herramienta fundamental para la formación de los futuros docentes en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Revista de educación Laurus*. 13 (24), 112-130. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485006.pdf>
- Becerra, C. L., Botello, L. K., Peñaranda, N. Y. & Vásquez, N. E. (2020). *Ambientes de aprendizaje mediados por las TIC para fortalecer la competencia inferencial en los procesos de lectura de los estudiantes de grado quinto del Colegio San José, sede Mercedes Abrego en Cúcuta, Norte de Santander*. [Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria los Libertadores]. Repositorio Institucional los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/3439>
- Benito, G. I. (2019). *La Lúdica como herramienta pedagógica para favorecer la comprensión de lectura en el proceso de las capacidades del pensamiento y óptimos resultados en el rendimiento académico en niños y niñas de 3ro de primaria del Colegio INEM de Kennedy*. [Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria los Libertadores]. Repositorio Institucional los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/2573>

- Bocanegra, C. O. (2008). Para entender el comercio minorista en México a partir de los noventa. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistanicolaitadeestudioeconomicos/2008/vol3/no2/5.pdf>
- Cáceres, A. S., Donoso, P. A. & Guzmán, J. A. (2012). *Comprensión lectora “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio UC. http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf
- Castellanos, M. E. & Guataquira, C. (2020). Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la IED el Porvenir. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UCC. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/16635>
- Castilla, F. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de piaget aplicada en la clase de primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. Sin repositorio. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf;jsessionid=D7DC88DF9274097B51FB6331F95CF0FF?sequence=1>
- Cervantes, R. D., Pérez, J. A. & Alanís, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. sistema Conalep: caso específico del plantel N ° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456039005>
- Coronado, E. O. (2018). *Ambientes de aprendizaje para fortalecer la comprensión lectora en segundo grado*. [Tesis de licenciatura, Centro Regional de

Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”]. Sin repositorio.
<https://crenamina.edu.mx/archivos%20pagina%20wordpress/estado%20del%20arte%20institucional/generacion%202014-2018/Pr%C3%A1cticas%20Profesionales/AMBIENTES%20DE%20APRENDIZAJE%20PARA%20FORTALECER%20LA%20COMPRESI%C3%93N%20LECTORA%20EN%20SEGUNDO%20GRADO.pdf>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). 2021. Comprensión lectora a partir del conocimiento del medio natural y social. Educación en movimiento # 5. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/boletin-05_2_ed_movimiento.pdf

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>

Escobar, D. & Monroy, L. X. (2020). *Ambiente de aprendizaje desde la neuroeducación para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora*. [Tesis de licenciatura, Universidad el Bosque]. Repositorio Institucional Universidad el Bosque. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/5488>

Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L. & Zea, L. (2017). Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones. En el contexto educativo de Bogotá. (1.a ed.). Rocca. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20%20IDEP%20-%20Ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>

- Herrera, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Iberoamericana educación*, 38(5), 1-19. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2623>
- Ibarra, C. A. (2004). *La comprensión lectora en el sexto grado de educación primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional de Sinaloa]. Repositorio Institucional UPN. <http://200.23.113.51/pdf/24328.pdf>
- Iglesias, L. M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana De Educación*. (47). 49-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2008). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/PlaneaDocumentoRector18.pdf>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. 3.^a ed. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-20. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2923/3847>
- Lozano, Y. H. (2018). *Desarrollo de habilidades metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de un ambiente de aprendizaje en niños de*

tercer grado apoyado por TIC. [Tesis de maestría, Universidad De La Sabana]. Repositorio US. <http://hdl.handle.net/10818/34601>

Mancilla, C., y Tavera, C. (2006). Utilidad del ambiente de aprendizaje en el proceso de enseñanza de lectura y escrita. [trabajo de grado, Universidad de la Sabana]. <https://www.iiis.org/cds2008/cd2008csc/sieci2008/paperspdf/x654im.p>

Martínez, J. A. (2019). *Ambientes de aprendizaje basados en estrategias emocionales para potenciar la lectura y la escritura*. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UCC. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/11317>

Millán, N. R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16),109-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151007>

Montes, A. M., Rangel, Y. & Reyes, J. A. (2014). Comprensión lectora. noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10 (5), 265-277. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134018>

Montes, P. A., Andrade, V. M., Arboleda, M. D. (2017). *Diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de la Institución Educativa Combia, Sede La Siria Bajo Modalidad Pedagógica Escuela Nueva en la Ciudad de Pereira*. [Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica De Pereira]. Repositorio UTP. <https://core.ac.uk/download/pdf/84108852.pdf>

Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *REMO*, 6(16), 37-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>

- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 243-255. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536205>
- Morales, P. (2012). Elaboración de material didáctico. Red Tercer Milenio. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Elaboracion_material_didactico.pdf
- Moreno, G. (2018). *Proyecto de Innovación Educativa: “Capitanes de la Lectura: Desarrollando estrategias de lectura para la vida en ambientes lúdicos desde sesiones de clase motivadoras”*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13225>
- Ortega, Rubi Monserrat (2021). Cuestionario para la docente titular de sexto grado, agosto de 2021. LEP
- Ortega, Rubi Monserrat (2022). Diario docente del 5 al 7 de enero de 2022. LEP
- Ortega, Rubi Monserrat (2022). Diario docente del 17 al 20 de enero de 2022. LEP
- Ortega, Rubi Monserrat (2022). Diario docente del 30 y 31 de marzo de 2022. LEP
- Ortega, Rubi Monserrat (2022). Diario docente del 2 al 12 de mayo de 2022. LEP
- Partido, M. (2007). Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura. *Revista de Investigación Educativa* 5, 1-21. https://www.uv.mx/cpue/num5/critica/partido_libros_escuela.html

- Pérez, A. (2019). Conocimientos previos e intervención docente. *Revista Acta Educativa*, 1-30.
file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Conocimientos%20previos%20e%20in
tervenci%C3%B3n%20docente.pdf
- Pérez, W. E. & Ricardo, C. T. (2021). Características de los ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en el ciclo de la Educación Básica. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(1), 278 – 300.
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7533>
- Ramírez, W., Vinaccia, S. & Suárez, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 67-75. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a08.pdf>
- Reyes, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Revista electrónica para maestros y profesores*. 14(1), 87-96.
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf>
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio UANL. <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2011). Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Sexto grado. (1.a ed.). SEP.
http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestro_sexto_grado.pdf

- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 6°. (1.a ed.). SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/6grado/1LpM-Primaria6grado_Digital.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Planear y evaluar. La importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo. 1ra ed. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernos/Evaluar-y-Planear-digital.pdf>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*. 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. (1.ª ed.). Editorial GRAÓ. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Trujillo, V. (2015). Aspectos del desarrollo cognitivo en estadios preoperacionales y operaciones concretas en niños del Colegio Tercer Milenio [Tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Sociales y Educación]. Repositorio Institucional Lasallista. http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1720/1/Aspectos_desarrollo_cognitivo.pdf

ANEXOS

Lista de cotejo para valorar ambientes de aprendizaje y comprensión lectora

<p>Objetivo de observación: Fortalecer la comprensión lectora en alumnos de 6° Grado mediante ambientes de aprendizaje físicos</p> <p>Fecha:</p> <p>Docente en formación:</p> <p>Instrucciones: Observar e identificar qué elementos y/o situaciones se logran dar en las actividades que se realizan en el proceso de la enseñanza y aprendizaje con el fin de fortalecer la comprensión lectora mediante ambientes de aprendizaje físicos.</p>			
Criterios	Escala		Observaciones
	Si	No	
Se consideran los intereses de los alumnos para la selección y presentación de lecturas.			
Los niños participaron cuando implementé las cajas			
Los niños levantan la mano para participar			
Las sesiones cuentan con un propósito claro.			
De acuerdo al tema/actividad se considera el trabajo en distintos agrupamientos: trabajo, grupal en equipos, en parejas o individual.			
Se contemplan los recursos con los que cuenta el alumno para el desarrollo de actividades.			
El tiempo para las lecturas fue suficiente			
Los estudiantes muestran interés durante la clase			
Las actividades surgen a partir de situaciones problemáticas, significativas y contextualizadas.			
Las indicaciones para el desarrollo de las actividades son claras.			
Las indicaciones para el desarrollo de las actividades son secuenciadas.			
Se hace uso adecuado de las imágenes.			
Las imágenes guardan relación con el contenido.			
Los alumnos logran elaborar versiones breves del texto leído.			

Hay reflexión por parte de los alumnos antes de responder o contrastar una pregunta.			
Cuando se desconoce una palabra buscan su significado.			
Las lecturas van acorde a su edad.			
La organización para darles la lectura fue la adecuada.			
Expresa lo que entendió de la lectura y lo ejemplifica			
Genera preguntas a partir de la lectura.			

Nota. Elaboración propia.

Anexo 2. Lista de cotejo

Fecha:

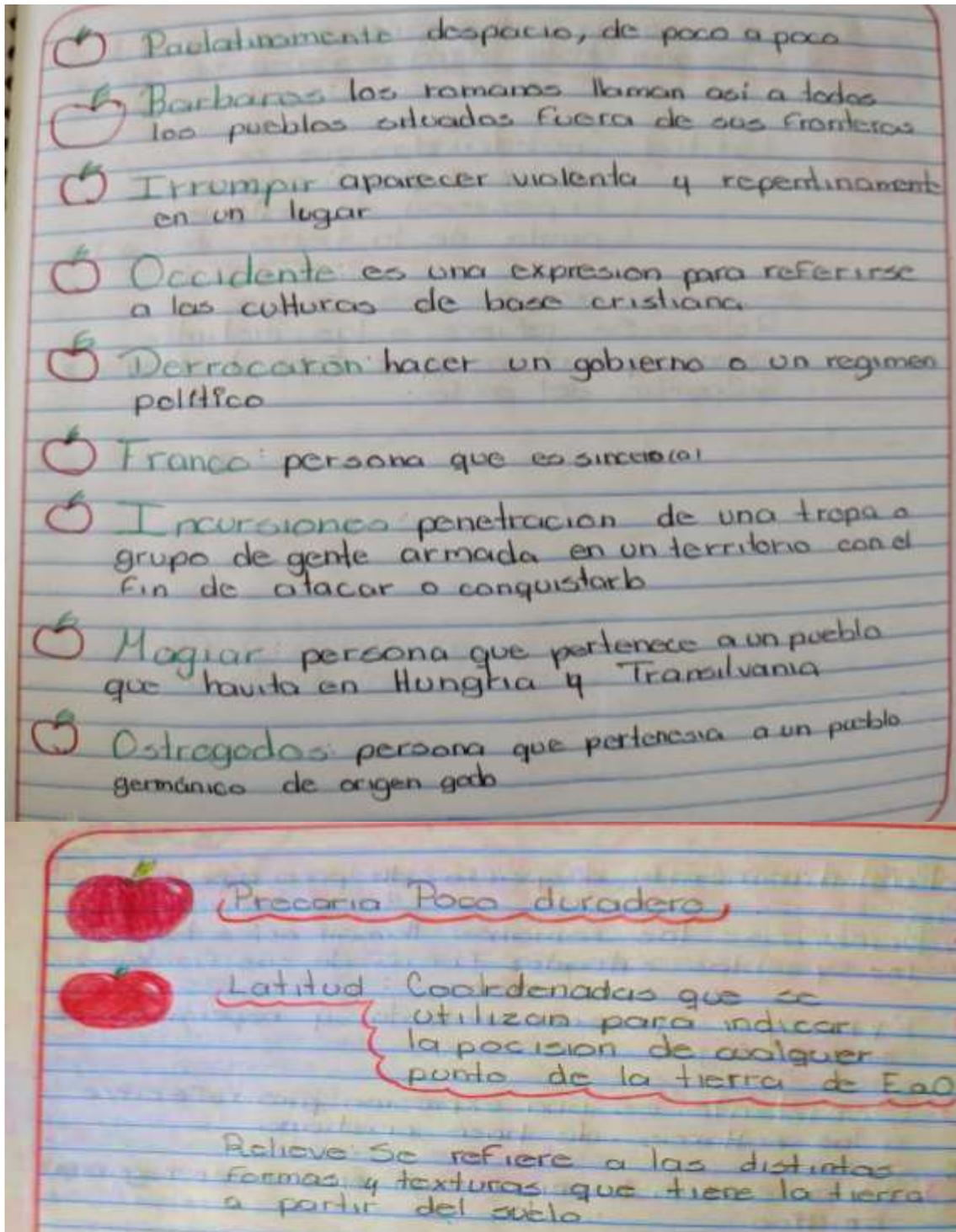
Asignatura:

Producto:

N° de lista	Asigna un significado a la lectura.				Hace inferencias				Localiza y extrae información específica del texto				Analiza la estructura de los textos para cumplir un propósito.			
	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado	Nulo	Requiere apoyo	Desarrollo	Logrado

Nota. Elaboración propia.

Anexo 4. Trabajo con el recurso *Árbol del conocimiento* en el cuaderno



Nota. Toma propia.

Asunto: Se asume responsabilidad.

Toluca, Méx., 30 de junio de 2022

**H. CUERPO DE SINODALES
P R E S E N T E**

Quien suscribe C. ORTEGA RESENDIZ RUBI MONSERRAT, estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, por este conducto, asume de manera total la responsabilidad de haber estructurado y elaborado el documento titulado: Comprensión Lectora Mediante Ambientes de Aprendizaje Físicos en Alumnos de Sexto Grado, conforme a las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. Con la supervisión del director de trabajo de titulación fue estructurado en la modalidad de: Tesis de investigación; así como de haberlo adecuado a las observaciones hechas por la Comisión de Titulación. Finalmente, defenderlo suficiente y de manera argumentada ante los sinodales, de tal forma que demuestre mis saberes categóricamente ante ellos, a través del diálogo académico que tenga lugar durante el desarrollo del examen profesional.

Agradece ampliamente el interés y el apoyo que siempre se me brindó como estudiante.

A T E N T A M E N T E



C. ORTEGA RESENDIZ RUBI MONSERRAT



Toluca, Méx., 15 de julio de 2022.

DR. SERGIO DOTOR FERNÁNDEZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
PRESENTE

El que suscribe **Dra. Karem Vilchis Pérez** Asesor del(a) estudiante **ORTEGA RESENDIZ RUBI MONSERRAT** matrícula **181517600000** de 8° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria quien desarrolló el **Trabajo de Titulación** denominado ***Comprensión Lectora Mediante Ambientes de Aprendizaje Físicos en Alumnos de Sexto Grado*** en la modalidad de **Tesis de Investigación**; se dirige a esta Comisión a su digno cargo para informar que este documento ha sido concluido satisfactoriamente de acuerdo con lo establecido en los documentos del Plan de Estudios 2018 rectores del proceso de titulación.

Sin otro particular, le envío un atento y cordial saludo.

ATENTAMENTE



Dra. Karem Vilchis Pérez
Asesor del trabajo de titulación

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA

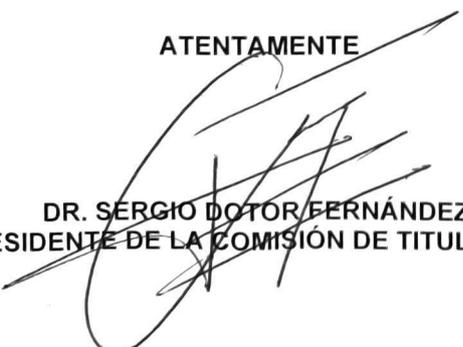
Toluca, Méx., 1 de julio de 2022

**C. ORTEGA RESENDIZ RUBI MONSERRAT
ESTUDIANTE DEL OCTAVO SEMESTRE (LEP)
P R E S E N T E.**

La Dirección de esta casa de estudios, a través de la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación Primaria del Ciclo Escolar 2021–2022, comunica a usted que una vez revisado el trabajo de titulación intitulado: **Comprensión Lectora Mediante Ambientes de Aprendizaje Físicos en Alumnos de Sexto Grado**, presentado en la modalidad de Tesis de investigación fue **Dictaminado Favorablemente**. Ello significa que a partir de la fecha podrá realizar los trámites correspondientes en el Área de Exámenes Profesionales para sustentar su Examen Profesional.

Sabedor de su alto sentido de responsabilidad, le envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE


**DR. SERGIO DOCTOR FERNÁNDEZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL No. 1 DE TOLUCA