



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
(LEIP)**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR
LA LECTOESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DEL AULA 4.º A, T.V.
DE LA PRIMARIA “JAIME NUNÓ” A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN
PROYECTO DE INTERVENCIÓN**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

**PRESENTA:
FERNANDO ORTUÑO BERMUDEZ**

**ASESORA:
DRA. ELIZABETH ROJAS SAMPERIO**

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2025



Ciudad de México, a 05 de febrero de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional del pasante **ORTUÑO BERMUDEZ FERNANDO** con matrícula **200924347**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO** bajo el título: "**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA LECTOESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DEL AULA 4TO-A T.V. DE LA PRIMARIA JAIME NUNÓ A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN**". Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. MONICA ANGELICA CALVO LOPEZ
Secretario	DRA. ELIZABETH ROJAS SAMPERIO
Vocal	DR. JOSE ANTONIO PADILLA DE LA PEÑA
Suplente 1	LIC. CESAR JOSSAFAT GREY RODRIGUEZ
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

el viernes 21 de febrero de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN EN LÍNEA

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

GABRIELA MARGARITA SORIA LOPEZ

RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Cadena Original:

||809|2025-02-05 04:00:21|092|200924347|ORTUÑO BERMUDEZ FERNANDO|N|LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA|1|M|2|5|ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA LECTOESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DEL AULA 4TO-A T.V. DE LA PRIMARIA JAIME NUNÓ A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN|DRA.|MONICA ANGELICA CALVO LOPEZ|DRA.|ELIZABETH ROJAS SAMPERIO|DR.|JOSE ANTONIO PADILLA DE LA PEÑA|LIC.|CESAR JOSSAFAT GREY RODRIGUEZ|||2025-02-21|10:00|1292|0|6SR57DE9BM||

Firma Electrónica:

yEqqjXiXqN75iIGgruSxNjObZjd71qxnmnWwZnFtCYzIk4wIQycWLqIvAm5U8aT7U0u1XsGZ4eUj1Ndsd+/Phv5s96CAo/4YV+FvgcKUmozd3Xh0ockGkb5qS3ArcUZk+sB2Qr7SnrF2hKnpQ0RBw7UwojvGRotPvaPnBe6aNqFRjRBzvmnDF5+M7If7Q/ZbR aRfRzYFdj1NlgwIY2dmfwAI6i8mx7rFHsEIXMdLusPmsykPuUvi04m+/5zUlGhfzZt2xgahmQHdkFyLEojAfTmbWkTfxQofK9P STBLIkubETfUzFNUGh4lb5NixnWaeuUotyQ1v6PZnphGjiOxXwtjfQLNriLbcKe/JreLj1Ozb9+DvU4axoJyAw6oxnG7I3hCPwn A7U+W/bpDmcEbAmp9INX/+iC/GydtQ7zj5UZVIVRTPGc9IhXNiU1mkMHxKC8sF6Y31ykcwiOk2aVm15nQaCXr+IC8P3AikLu3 k1mVChBrsjxcGHbExc6VSI+e4Nw8Ujt7hPyNjPAXK4Z1NcsEMLq4DbCCbZ5UehjcAqmwU6f7OfwfZyZtyMqu3a1vhTbEPc8WA DzRcl8zi0vY2Xxawj3DOjma/P2ksQXjZ7FbmcLNzYfrWjuaL2Zzm2FakH73pyaO7MfSTnXjZfnQsBut/9rsnRmXr/sM=

Fecha Sello:

2025-02-05 04:00:22



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación de conformidad con lo establecido en los artículos 17 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación." www.upn.mx



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
Diseño de investigación	6
Metodología.....	6
Objetivos.....	8
Instrumentos y técnicas de investigación.....	9
1. DIAGNÓSTICO INTEGRAL	12
1.1. La lectoescritura desde una mirada teórica.....	12
1.1.2. Lectura y escritura como procesos complementarios.....	18
1.1.3. Etapas de la escritura.....	20
1.1.4. Métodos para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.....	22
1.2. Los actores y sus prácticas desde su contexto.....	23
1.3. Cotidianidad del grupo.....	26
1.3.1. Características del grupo.....	28
2. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA	30
2.1. Problematización.....	30
2.2. Pregunta de investigación.....	37
2.3. Enfoque inclusivo hacia los problemas sociales.....	39
2.4. Análisis de resultados.....	40
3. TALLER DE LECTOESCRITURA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN	48
3.1. El taller como forma de aprendizaje activo.....	48
3.2. Propuesta: estrategia general.....	49
3.3. Propósito de esta propuesta.....	50
3.4. Planeación de la estrategia.....	52
3.5. Actividades.....	53
4. Metamorfosis proyectada: impacto y evolución tras la implementación de las estrategias	56
4.1 Coincidencias, discrepancias y ausencias en la intervención.....	62

4.2. Pertinencia de las actividades y los recursos utilizados.	64
4.3. Posibles modificaciones a la propuesta con base en los resultados de la evaluación.....	65
BIBLIOGRAFÍA.....	67
ANEXOS.....	69

INTRODUCCIÓN

La importancia de la lectura y escritura radica en que se trata de un agente imprescindible en la trasmisión cultural entre generaciones y personas en general, siendo el vehículo que permite adquirir información, cultura y aprendizajes de manera universal.

Las presentes estrategias didácticas de intervención surgieron a partir de la necesidad de atender la problemática de lectoescritura identificada en la escuela primaria “Jaime Nunó”, problemática que forma parte del contexto y es motivo para que los docentes y directivos generen estrategias para contrarrestarla ya que, después de la pandemia y al regresar a clases presenciales, se enfrentaron a nuevas problemáticas y otras (que ya existían) se intensificaron. De las principales problemáticas que se intensificaron, fue la lectoescritura. Considerando que ésta constituye un pilar básico en la vida, se convierte en la problemática central porque no sólo es necesaria para el desarrollo cotidiano de las personas y para interactuar con otros, sino que se trata de una herramienta indispensable para acceder a objetivos y contenidos educativos.

El desarrollo de las estrategias didácticas propuestas se centró en los alumnos que actualmente se encuentran en cuarto grado de primaria y que no habían logrado consolidar su proceso de lectura y escritura, teniendo como referencia que el tránsito de preescolar a primaria fue en la modalidad a distancia como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Por lo que la finalidad en la

aplicación de las estrategias presentadas fue contribuir a que los alumnos de cuarto grado de primaria logaran consolidar su proceso de lectoescritura, disminuyendo el rezago y adquiriendo habilidades para poder leer y escribir de manera correcta con base en el grado que cursan.

Es importante destacar que en los hogares de los niños en edad escolar y, muy frecuentemente, en la misma escuela, no se fomenta el hábito y el gusto por leer. Esto provoca que los alumnos vean la lectura y escritura de forma aburrida, que lean y escriban por obligación o que lo hagan solo para lograr una calificación. Casi nunca se lee o se escribe por gusto.

Por lo anterior, se hizo necesario el desarrollo de una serie de actividades, de preferencia lúdicas y atractivas, que fortalecieran este proceso y que coadyuvaran en el logro de los objetivos educativos del grado. Así nació la pregunta de investigación que guió este trabajo: ¿Qué estrategias didácticas gamificadas se pueden implementar en el aula de 4.º A, T.V. de la primaria “Jaime Nunó” para mejorar la lectoescritura?

La estructura de este proyecto educativo inicia explicando la metodología de la investigación-acción que guió el desarrollo de las estrategias, las técnicas e instrumentos utilizados para realizar el diagnóstico. En el primer capítulo titulado *Diagnóstico integral y construcción del problema* se aborda la atención en la fundamentación teórica y se caracteriza a los sujetos y sus prácticas en relación con la problemática. En el segundo capítulo *Construcción del problema* se da cuenta de la problematización y la pregunta que guió esta investigación. El tercer

capítulo *Taller de lectoescritura a través de la gamificación* detalla la propuesta de intervención incluyendo las razones en la implementación de un sistema de gamificación que promoviera la participación activa de los estudiantes y el trabajo colaborativo. Por último, en el cuarto capítulo *Metamorfosis proyectada: impacto y evolución tras la implementación de las estrategias*, se aborda la evaluación y seguimiento de la propuesta obteniendo un resumen de los logros alcanzados durante el taller, así como las reflexiones del docente a cargo y de los participantes sobre los avances en el proceso de aprendizaje.

Diseño de investigación

Metodología

El problema en esta investigación fue el rezago en el desarrollo de habilidades de lectoescritura de los alumnos de 4.º A, T.V. en la primaria “Jaime Nunó” quienes, a pesar de estar en un grado avanzado, no han logrado consolidar su capacidad para leer y escribir correctamente. Este rezago se vio exacerbado por la falta de motivación hacia la lectura y la escritura, así como por la ausencia de estrategias didácticas efectivas que se adaptaran a sus necesidades, especialmente en el contexto pospandémico. Esto impide que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados y afecta su desempeño académico general.

Esta problemática ocupa la práctica diaria que realizan docentes y alumnos buscando, con ello, darle significado en sus interacciones. Generan estrategias, diseñan e implementan acciones que buscan mejorar y responder a los problemas o necesidades detectados. Debido a esta participación recíproca entre alumnos y docentes, se consideró idónea la aplicación de la metodología investigación-acción.

Esta supone una forma de producción de conocimiento científico basada en la reflexión de los propios sujetos de la investigación. Se investiga “con” los actores y no “a” los actores sociales (Yuni & Urbano, 2005).

Se partió de la tesis que asume a la investigación-acción como una metodología que permite a los docentes reflexionar sobre su propia práctica educativa y transformarla de acuerdo con las necesidades y demandas de su contexto. Además, sus grandes bondades ayudan a identificar problemáticas reales a partir del discurso de los propios participantes y la acción que da paso a la reflexión para reconstruir significados y transformar la realidad bajo un enfoque holístico, ya que no se centra en las partes del problema de manera individual sino, por el contrario, considera todas esas partes como un solo problema que le influye.

Utilizar esta metodología se justifica a partir de reconocer que la problemática surgió directamente del contexto real de los actores involucrados, de analizar los discursos, las interacciones y las representaciones en el aula. A partir de este análisis fue posible reconstruir significados y transformar la realidad, como poder

generar una estrategia en la que los alumnos consolidaran el proceso de lectoescritura.

De esta manera la investigación-acción permitió acercarnos a la realidad educativa desde una perspectiva crítica, reflexiva y transformadora, que busca mejorar la calidad de la educación y el bienestar de todos los involucrados.

Objetivos

El enunciado problemático tuvo como objetivo encontrar la estrategia más adecuada para mejorar la lectoescritura, utilizando los recursos y herramientas que estuvieron al alcance de los alumnos y del docente, ya que uno de los objetivos fue que los alumnos consolidaran la lectura y la escritura de manera gradual de acuerdo con sus necesidades e intereses y, con ello, contribuir en el logro general del perfil de egreso que el grado requiere.

Enseguida se presentan los objetivos generales y específicos a partir de la problemática identificada.

Objetivo general:

Diseñar estrategias didácticas gamificadas que mejoren la lectoescritura y favorezcan el aprendizaje de los alumnos de 4.º A, T.V. de la primaria “Jaime Nunó”.

Objetivos particulares:

- Identificar las necesidades específicas de los estudiantes de 4.º A, T.V. de la primaria “Jaime Nunó” en el área de la lectoescritura.
- Analizar diferentes estrategias didácticas que favorecieran la lectoescritura teniendo en cuenta el escenario pospandémico.
- Proponer estrategias didácticas gamificadas específicas para el grupo de 4.º A, T.V. de la primaria “Jaime Nunó”, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Instrumentos y técnicas de investigación

Las técnicas e instrumentos propuestos justifican su elección a partir del primer objetivo que precisa obtener la información directamente de los actores involucrados, más exacta y veraz, recuperando sus opiniones, creencias y acciones de las cuales pudimos identificar las necesidades específicas de los estudiantes del 4.º A, T.V. que se ponen en juego al interactuar con su realidad y nos da conocimiento más claro sobre el rezago existente en el área de la lectoescritura. Este conocimiento sobre las necesidades específicas de los alumnos, permitió elegir las estrategias más certeras y asertivas para lograr el objetivo. De esta manera se conoció la realidad del contexto y las causas de esta problemática, desde la visión de los mismos actores quienes reconocieron que, aunque los alumnos (motivo del presente estudio) cursan cuarto grado de

primaria y ya deberían haber consolidado la lectoescritura, los alumnos no tienen desarrolladas las habilidades de lectura y escritura o las desarrollan muy lentamente. Desde luego, esta situación afectará su aprendizaje en los niveles educativos posteriores.

El proceso metodológico se centró en técnicas e instrumentos basados en la investigación-acción, pues bajo su óptica se investiga “con” los actores y no “a” los actores sociales, y es aquí importante el discurso producido por los sujetos, referidos a la comprensión de sí mismos y a la descripción de sus propias prácticas (Yuni & Urbano, 2005).

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron:

Encuesta: Es una técnica más empleada en las investigaciones realizadas en las ciencias sociales. Se utiliza para recolectar información de personas respecto a características, opiniones, creencias (Hernández, 2012 como se citó en Ocampo, 2020). En el caso del rezago de la lectoescritura, la encuesta es útil para caracterizar a los actores involucrados, reconociendo sus opiniones sobre su propia realidad considerando sus creencias con respecto a la problemática planteada.

Cuestionario: Este instrumento consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández, 2012 como se citó en Ocampo, 2020). Este instrumento se estructuró en preguntas abiertas donde se pudo indagar sobre la problemática relacionada con la lectura y la escritura de los alumnos en cuestión.

Entrevista: Fairchild define la entrevista como “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional” ... permite obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad (Yuni & Urbano, 2005). Con este instrumento se obtuvo información detallada sobre las experiencias de lectura y escritura a las que se han enfrentado los alumnos de 4.º A, T.V. y las percepciones de los docentes sobre las causas del rezago detectado en ese tema.

Observación: Es una técnica que consiste en registrar de forma sistemática y objetiva el comportamiento, las actitudes, las habilidades o los procesos de los sujetos de estudio de manera directa y oportuna. Tuvo ventajas utilizar esta técnica para obtener información sobre el rezago de la lectoescritura en alumnos de 4.º A, T.V. porque se obtuvieron datos reales de la situación de los alumnos, de las prácticas áulicas y sus interacciones.

Diario de campo: El diario de campo es una herramienta que ayudó a recoger datos sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes, motivo de estudio, permitiendo registrar sus observaciones, impresiones, reflexiones y análisis sobre las actividades, interacciones, dificultades y avances de los alumnos en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.

El resumen de la aplicación de las técnicas e instrumentos se desglosan en el siguiente cuadro:

Cuadro núm. 1: Universo de estudio

Técnica / instrumento	Población
Encuesta	15 padres de familia 15 alumnos 10 docentes
Entrevista	4 docentes que imparten cuarto grado en la escuela. 10 alumnos de 4.º A, T. V.
Diario de campo	10 observaciones del grupo seleccionado.

Fuente: Construcción propia con información extraída de los instrumentos y técnicas.

1. DIAGNÓSTICO INTEGRAL

1.1. La lectoescritura desde una mirada teórica

Jean Piaget (1959), fue uno de los teóricos que más aportaciones ha ofrecido relacionadas con el desarrollo cognoscitivo del niño. Estableció que el desarrollo de la inteligencia humana es un proceso gradual, es decir, que se va dando poco a poco. Según él, la inteligencia es dinámica, se produce interactuando con el medio ambiente y se puede percibir en los cambios que el ser humano va teniendo en su forma de pensar y razonar.

Así mismo, para este autor la construcción del pensamiento ocupa un lugar importante; el individuo tiene dos tipos de herencia intelectual: la herencia estructural y la herencia funcional. Con base en estas funciones postula su teoría psicogenética, que se basa en el estudio de cómo se realiza el funcionamiento de las estructuras mentales, de cómo podemos propiciarla y estimularla.

Para tal efecto, él propuso lo que denominó el desarrollo cognitivo desarrollado en etapas, mismas que se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro núm. 2: Etapas o estadios de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget

ETAPAS DE LA TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET		
Etapa	Edad	Características
Sensorio motora El niño activo	Del nacimiento a los 2 años.	El niño se guía por los reflejos. Aprende la conducta propositiva, el pensamiento orientado al medio y fines y la permanencia de los objetos.
Preoperacional El niño intuitivo	De los 2 a los 7 años.	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar, así nace el "juego simbólico". Da soluciones intuitivas de los problemas, pero su pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
Operaciones concretas El niño práctico	De los 7 años a los 11 años.	El niño aprende las operaciones lógicas a través de experiencias concretas y tangibles (seriación, clasificación y conservación). El pensamiento está ligado a objetos y fenómenos de la vida real.
Operaciones formales El niño reflexivo	De 11 a 12 años en adelante.	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proporcional, el razonamiento científico proporcional y el razonamiento proporcional.

Fuente: Construcción propia

Piaget (1997), plantea que el aprendizaje se produce a través de una serie de etapas sucesivas, cada una de las cuales está caracterizada por un conjunto de capacidades cognitivas específicas. Según su teoría, el desarrollo de la inteligencia comienza con la etapa sensorio motora desde el nacimiento y hasta los dos años donde el niño se guía por los reflejos.

Le sigue el estadio preoperacional, que se extiende desde los 2 a los 7 años; es el período en el que los niños comienzan a desarrollar el pensamiento simbólico y la capacidad de representar objetos y conceptos a través del lenguaje y el dibujo. Es en este estadio cuando los niños comienzan a cimentar las bases para aprender a leer y escribir.

Este mismo autor afirma que el aprendizaje de la lectura y la escritura se produce en la etapa de operaciones concretas, que se inicia alrededor de los 7 años de edad. En esta etapa, los niños y niñas desarrollan la capacidad de pensamiento lógico y abstracto, que les permite comprender el significado de los símbolos escritos.

Por último, ubica la etapa de las operaciones formales, de los 11 o 12 años, en adelante, donde el individuo desarrolla el pensamiento abstracto que le permite usar la lógica, la ciencia y el razonamiento proporcionales.

Piaget (1997), también pensaba que todos recibimos herencia estructural y herencia funcional. La primera surge de la relación entre las funciones biológicas que determinan al individuo con su medio ambiente. Todos recibimos la misma herencia estructural, todos oímos, tenemos la capacidad de recordar, de

memorizar, de atender y conocer, porque tenemos la misma herencia biológica de acuerdo con la especie a la que pertenecemos. Desde este punto de vista, se podría decir que todos los niños tienen la capacidad de leer y escribir, dado que todos reciben la misma herencia estructural pues todos pertenecen a la raza humana.

La herencia funcional es aquella donde se organizan las distintas estructuras mentales, llamadas así porque son funciones que no varían durante toda la vida, aunque permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos al medio donde nos desenvolvemos (Lainowitz, 1982).

Según las etapas de desarrollo cognoscitivo de Piaget (1997), y considerando las características del grupo de estudio, se deduce que la etapa en la que se encuentran es la de *operaciones concretas*.

En esta etapa se ubican los niños de edad entre 7 y 11 años, teniendo las siguientes características en relación con la lectura y la escritura:

- Comprensión lectora: El niño comienza a comprender el significado de las palabras y oraciones, y puede seguir instrucciones escritas.
- Decodificación: El niño domina las habilidades básicas de la lectura, como el reconocimiento de letras y palabras.
- Escritura: El niño puede escribir oraciones simples y comienza a usar la escritura para expresar sus ideas.

De acuerdo con lo anterior, esta etapa es un período crucial para el desarrollo de la lectoescritura. Las características cognitivas, lingüísticas y metacognitivas que se desarrollan en esta etapa permiten a los niños leer y escribir de forma más efectiva y comprender mejor el significado de los textos.

Por otro lado Vygotski (1981), concibe al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como un producto social. De acuerdo con su teoría, el niño no puede aprender de forma aislada, sino que siempre lo va a hacer interactuando con los demás. Por eso es importante destacar que, tanto padres de familia, como maestros y la sociedad en general, tenemos la responsabilidad de compartir nuestros conocimientos a fin de promover su desarrollo intelectual.

Vygotski (1981), afirma que el niño nace con ciertas habilidades mentales elementales como son: la percepción, la atención y la memoria. Gracias a la interacción entre compañeros y adultos los conocimientos básicos se transforman en funciones elementales superiores. Por eso es importante que, cuando se realicen actividades en el interior del aula, se propicie el trabajo colectivo, en equipos o en binas. Esta forma permitirá el desarrollo del conocimiento entre pares que se influenciarán mutuamente en su desarrollo cognitivo.

La interacción social es importante, se puede dar entre un mínimo de dos personas intercambiando significados, lo cual implica un grado de reciprocidad y direccionalidad entre los sujetos. La interacción entre compañeros puede potenciar al niño en su crecimiento intelectual conduciéndolo a la zona de

desarrollo próximo (ZDP). La ZDP representa la brecha entre lo que el individuo puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda de los demás. Vygotski (1981), definió la ZDP como “La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado mediante la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial estimado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración de compañeros capaces” (Garton & Pratt, 1991).

Por lo tanto, la lectoescritura es un proceso cognitivo complejo que implica la interacción de diversas funciones mentales, como la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el pensamiento. En el proceso de lectura, el lector debe identificar los símbolos gráficos que representan los sonidos del lenguaje, descifrar el significado de éstas y comprender el mensaje que el autor quiere transmitir. Este proceso requiere de la capacidad de atención para centrarse en la tarea de la percepción para identificar los símbolos gráficos, de la memoria para recordar las unidades sonoras y de las habilidades lingüísticas para comprender el significado de las palabras y oraciones. Aunado a la visión constructivista de Vygotski, el proceso de leer y escribir se fortalece con la interacción de su entorno que le brinda más significados.

1.1.2. Lectura y escritura como procesos complementarios

Para comprender la estrategia propuesta y su razón de ser es elemental comprender qué significa leer y escribir como procesos diferentes pero que se influyen mutuamente.

La lectura se define como decodificar, descifrar, traducir e interpretar significados a partir de ellos, leer es analizar para poder sintetizar. La lectura pone en juego la percepción, la efectividad y el pensamiento, es decir a la persona entera (Benda *et al.*, 2006). Requiere un trabajo previo y constante de la atención y de la concentración. Estas capacidades exigen, a su vez, un cierto clima interior y exterior de orden, de serenidad, un espacio en el alma y en el cuerpo que hagan posible captar lo que se tiene delante.

Por otro lado, la escritura se define como el uso autónomo de los códigos lingüísticos o expresivos de modo suficientemente universal como para ser comprendidos por otros (Benda *et al.*, 2006). Esto comienza con el dibujo, luego por la correcta grafía de letras, palabras y números, para ejemplificar con los lenguajes más usados. Continúa con la apropiación del vocabulario y de la sintaxis para poder expresar el pensamiento.

En la lengua se emplean las palabras de acuerdo con ciertas reglas. De las combinaciones de palabras, surgen los significados dentro de determinados contextos. Con el lenguaje icónico o visual ocurre otro tanto: están los objetos

que se visualizan y la forma de combinarlos y presentarlos, tanto en las imágenes estáticas como en las dinámicas.

Finalmente, Benda plantea que la alfabetización académica consiste en la integración de las enseñanzas de la lectura y la escritura, en el dictado de cada materia, incluyendo también las estrategias de aprendizaje propias de las mismas (Benda *et al.*, 2006). Por lo que se puede comprender que son dos habilidades fundamentales para el aprendizaje y la comunicación que se influyen mutuamente de forma dinámica y bidireccional.

La lectura favorece el desarrollo de la escritura, al proporcionar modelos lingüísticos, ampliar el vocabulario, estimular la imaginación y fomentar el pensamiento crítico. La escritura, a su vez, refuerza la comprensión lectora, al facilitar la organización, la expresión y la revisión de las ideas. La lectura y la escritura son, por tanto, procesos complementarios que se enriquecen mutuamente y que contribuyen al desarrollo cognitivo, afectivo y social de las personas.

1.1.3. Etapas de la escritura

Según lo que expresa Emilia Ferreiro (1979), la lectura y la escritura se dan por etapas. Dice que los niños pasan principalmente por tres etapas cuando están aprendiendo a interpretar textos escritos: presilábica, silábica y alfabética; mientras que en la escritura son cuatro niveles: el concreto, el presilábico, el silábico y el alfabético.

Estas etapas se caracterizan por el desarrollo de habilidades y destrezas específicas que permiten a los niños y niñas leer y escribir de forma cada vez más autónoma y eficiente.

Niveles de lectoescritura según Emilia Ferreiro:

1. Etapa presilábica (4-6 años):

Características:

- Los niños no distinguen entre letras y dibujos.
- Comienzan a reconocer algunas letras y palabras familiares.
- Predominan las escrituras sin correspondencia grafema-fonema.

2. Etapa silábica (5-7 años):

Características:

- Los niños comprenden que las letras representan sonidos.
- Comienzan a escribir utilizando las letras para representar las sílabas de las palabras.
- La lectura se realiza de forma silábica.

3. Etapa silábica alfabética (6-8 años):

Características:

- Los niños dominan la relación entre grafemas y fonemas.
- Leen y escriben de forma fluida y precisa.
- Comienzan a comprender el significado de los textos que leen.

4. Etapa alfabética (8 años en adelante):

Características:

- Los niños leen y escriben de forma autónoma y con un alto grado de comprensión.
- Desarrollan habilidades de pensamiento crítico y análisis textual.
- Comienzan a utilizar la escritura para expresar sus ideas y emociones.

Cada etapa está determinada por un proceso metacognitivo del niño. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje y que existen factores externos que influyen en el desarrollo de la lectoescritura como el contexto y la interacción sociocultural, escolar o familiar y la motivación personal, por ejemplo.

Pero ¿Qué sucede cuando el niño o niña no logra transitar de una etapa a otra? Surge un problema que debe ser atendido, de inmediato, a través de estrategias diversas e innovadoras que permitan al alumno avanzar en su proceso metacognitivo. De no ser así, se tendrán consecuencias negativas, no solo en el rendimiento académico, sino en la autoestima y la integración social de los niños y adolescentes que lo padezcan. Por eso es importante detectarlos a tiempo y brindar una intervención adecuada que se adapte a las necesidades de cada caso pues el alumno puede estar enfrentando un trastorno de aprendizaje que no se ha detectado.

1.1.4. Métodos para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Existen diversos métodos para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, cada uno con sus propias características y ventajas. En este escrito, se presenta una breve descripción de algunos de los métodos más utilizados.

Métodos sintéticos:

- Método alfabético: Este método se basa en el aprendizaje del abecedario y la asociación de las letras con sus sonidos. Se comienza por enseñar las vocales y luego las consonantes.
- Método fonético: Este método se basa en la enseñanza de los sonidos del lenguaje y su relación con las letras. Se comienza por enseñar los fonemas (sonidos) y luego las grafemas (letras).

Métodos analíticos:

- Método global: Es un método que se basa en la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de unidades completas de significado, como palabras y frases (Coll & Martí, 2001). sin descomponerlas en letras o sonidos. Se comienza por enseñar palabras y frases que son significativas para el niño.
- Método silábico: Es un método que se basa en la enseñanza de las sílabas como unidades básicas de la lectura y la escritura." (Fernández, 2006). Se comienza por enseñar las vocales y luego las consonantes, y luego se combinan para formar sílabas.

1.2. Los actores y sus prácticas desde su contexto

El municipio de Chimalhuacán se encuentra en pobreza extrema y ello se refleja en que los padres de los alumnos, motivo de este estudio, se dedican a trabajar en mototaxi (transporte irregular) y las madres de familia son amas de casa. En los hogares existen, en su mayoría, conflictos familiares, divorcios y peleas entre la pareja, siendo los niños observadores y víctimas directas de los acontecimientos.

La población tiene escasos recursos y cuenta solo con la educación básica por lo que el apoyo que le brindan a la escuela es poco. La comunidad cuenta con todos los servicios básicos, transporte, escuelas, parques, mercado, pero no cuentan con un centro de salud cercano y la delincuencia se vive a diario.

De acuerdo con datos emanados de la página *economía.gob.mx* donde se evaluaron resultados del 2020, la población de Chimalhuacán menor a 20 años representa el 27.7%. De las 10 principales lenguas originarias que se hablan en el municipio, destacan el mixteco y el náhuatl mismas que, juntas, suman casi 15,000 hablantes. El 25.3% de las viviendas cuenta con 3 cuartos y el 42.8% solo con un dormitorio. En cuanto a la conectividad, el 51% tiene acceso a internet; 27.1% disponen de un computador y 86.2% disponen de un celular.

El tiempo promedio de traslado del hogar al trabajo de la población fue de 57.6 minutos. 50.9% tarda menos de una hora en el traslado, mientras que 38.6% tarda más de una hora en llegar a su trabajo.

Por otro lado, el tiempo promedio de traslado del hogar al lugar de estudios fue de 19.7 minutos; 92.4% de la población tarda menos de una hora en el llegar a su lugar de trabajo, mientras que el 6.89% tarda más de una hora.

Según datos del Censo Económico 2019, los sectores económicos que concentraron más unidades económicas en Chimalhuacán fueron: comercio al por menor (15,753 unidades), otros servicios, excepto actividades gubernamentales (3,464 unidades), y servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas (2,470 unidades). Sin embargo, debemos considerar que mucha de la población se autoemplea en el comercio informal lo cual, desde luego, no está contemplado en estas estadísticas.

En la comunidad Luis Córdova Reyes viven unas 2,600 personas en 602 hogares. Aproximadamente, según datos del INEGI, se registran 1,406 habitantes por km² con una edad promedio de 20 años y una escolaridad promedio de ocho años cursados; eso indica que, en promedio, no terminaron la educación secundaria. Se observa que muchas personas se dedican al comercio informal (en tianguis o afuera de las escuelas); otros tantos se dedican al comercio en locales fijos (vulcanizadoras, venta de comida, materiales de construcción, etc.). Cerca de la escuela se encuentran un mercado, una preparatoria, tres primarias, un preescolar, un teatro al aire libre techado y una cancha de fútbol rápido, así como un canal de aguas negras. A un costado de la primaria se encuentra un teatro al aire libre donde los habitantes de la localidad realizan acciones diversas como eventos culturales, ensayos de baile, juntas comunitarias, etcétera.

En los últimos meses la comunidad escolar ha padecido la falta de dotación de agua corriente, lo cual impacta en el uso adecuado de los sanitarios y en la higiene para la ingesta de alimentos de nuestros alumnos debido a que no se pueden lavar las manos. La comunidad se encuentra en desacuerdo y ha expresado a la hora de entrada o salida de los niños, que lo atribuye a la mala organización del gobierno municipal, pues dice que los gobernantes no se preocupan por el bienestar de los niños Chimalhuaquenses.

La escuela primaria “Jaime Nunó” se encuentra ubicada en la calle Ignacio Manuel Altamirano s/n, de la localidad Luis Córdova Reyes perteneciente al municipio de Chimalhuacán. Tiene una superficie de 3,197.92 m². Cuenta con 17 salones de clase (15 aulas bien construidas y dos provisionales), seis de ellas, con equipamiento de pantalla. Se carece de aula de usos múltiples, aula para danza, comedor, habitación de conserje y equipamiento para todas las aulas y para el aula de medios.

Tiene un área administrativa y sanitarios por género (para niñas y niños), área de lavamanos, biblioteca adaptada, domo de usos múltiples, un aula de cómputo y jardines pequeños con árboles frutales.

En cuanto al personal, tiene una directora, una responsable académica, seis docentes frente a grupo y un profesor de educación física. No se cuenta con secretaria(o) y la conserje es pagada con recursos y aportaciones de los padres, madres y tutores de los alumnos.

Tiene una matrícula de 165 alumnos en el turno vespertino (80 hombres y 85 mujeres) distribuidos en los seis grados de 1° a 6°.

Al recuperar las vivencias de los docentes y directivos, en los consejos técnicos escolares, refirieron que la problemática que observada en todos los grados era la lectoescritura deficiente. Sin embargo, el cuarto grado representaba un foco rojo en este tema, agregado a la falta de motivación desde sus hogares y a la transición, de un modelo presencial a uno a distancia, durante la pandemia. La falta de acceso a la tecnología y la disminución de apoyo en casa afectaron significativamente su aprendizaje.

1.3. Cotidianidad del grupo

A partir de la información recuperada sobre las problemáticas que enfrentaba la escuela, se decide trabajar con el grupo de cuarto grado, considerando que esta generación de alumnos terminaron su nivel de preescolar y cursaron el primer grado de primaria en línea, ingresando en el ciclo escolar 2020-2021. De acuerdo con esto, se sobreentiende que su proceso se vio afectado y que, al incorporarse a clases presenciales, se tuvieron que trabajar aquellos aspectos que no quedaron consolidados en dichos periodos, como la motricidad fina y gruesa, el respeto a los acuerdos de convivencia, la exploración, la lateralidad, etc., aspectos que son elementales para el aprendizaje en general y el de la lectoescritura en específico.

Una característica en particular del grado es que, según algunos autores y de acuerdo con la edad que los alumnos tienen (de 9 a 10 años), éstos deberían tener consolidado su proceso de lectoescritura por lo que, al conocer que había niños con problemas serios en la lectura y en la escritura, se decidió entrar a observar a dicho grado. Además de ello, se consideró la factibilidad del grupo por encontrarse en un ciclo educativo intermedio, lo cual permitió valorar los avances en la aplicación de la presente propuesta.

El grupo 4º. A, T.V. está formado por 33 alumnos (18 niñas y 15 niños). En cuanto a las características generales, se observó en el grupo disposición, buena socialización, alto nivel de actividad, tolerancia, habilidades motrices y gusto por la música. Mostraron respeto a la autoridad docente. Su trabajo cotidiano fue bueno y, en su mayoría, la relación entre pares fue buena.

La asistencia de los alumnos fue muy irregular, por enfermedad o por el trabajo de los padres, que no los mandaban si no tenían quién los llevara o los trajera; otros padres no asistieron a recogerlos y tampoco a las juntas o reuniones escolares.

Para recuperar la cotidianidad del grupo de estudio, se realizó el diario de campo, donde se obtuvieron datos importantes de los sujetos y sus prácticas. Con base en los resultados del instrumento *Diario de campo* aplicado, se contabilizó a ocho alumnos que contaban con rezago en lectoescritura ya que no podían leer de manera fluida ni escribir de manera correcta.

Por ejemplo, en los diarios de campo el docente escribía que, al ingresar al aula, recibió a los alumnos amigablemente. Una vez que los alumnos se encontraban en su lugar, el docente dio indicaciones y comenzó a escribir en el pizarrón la actividad que se desarrollaría, a manera de guía de clase. Posteriormente les dictó algunas palabras previamente elegidas. El docente observó que ocho niños tienen problemas de escribir al ritmo que el docente dictaba, por lo que se retrasaban y esto generó distracción entre ellos. También observó a un niño con aparentes características de TDA (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad) y dos con aprendizaje lento. A ellos les asignó otro tipo de actividades y también buscó la interacción con los demás niños y una evaluación diferenciada para atender los problemas observados.

1.3.1. Características del grupo

Se observó, que el docente tiene el hábito de realizar la misma rutina al inicio de clases todos los días:

- Realizando dictado de palabras, pero se observan alumnos que no realizan el dictado debido que no escriben. De acuerdo con los niveles de escritura de Emilia Ferreiro, los ocho niños que mostraron dificultades en la lectoescritura se encuentran en un nivel silábico y silábico alfabético.

- En relación con la lectura, se observó que hubo algunos niños y niñas que deletreaban, no leían palabras como unidad y, en otros casos, no leen ni por sílabas.
- Las actividades propuestas por el docente no fueron atendidas por todos los estudiantes, ya que hubo alumnos que fácilmente se distraían platicando o jugando.
- Al 15.15% le costó integrarse al trabajo en equipo.
- El 12% requirió apoyo en lectoescritura.
- El 15.50% faltó frecuentemente.
- Un alumno requirió atención USAER pues presenta barreras de aprendizaje.
- Los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes fundamentales fueron ocho.
- En cuanto a la participación de los padres de familia, sólo el 54.5% apoyó las actividades escolares.
- El 21.2% no asistió cuando se les llamó, pero apoyaron con otras actividades.
- El 18.18% nunca brindó apoyo a las actividades escolares.

2. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

2.1. Problematización

Actualmente nuestro país se encuentra en un periodo de transición del modelo educativo *de calidad* al de la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM). La política educativa de la NEM se dibuja, desde el nivel preescolar hasta el nivel medio superior, bajo un enfoque humanista que pretende desarrollar en los alumnos un pensamiento crítico a través de relacionar su realidad con lo que aprenden. Sin embargo, para lograr esto se requiere el desarrollo en habilidades básicas de escritura y de lectura, pues de ello depende que el alumno pueda acceder a nuevos saberes. Por ello es necesario y pertinente generar propuestas innovadoras que favorezcan el logro de los objetivos educativos y fortalezcan el desarrollo de la lectura y la escritura.

La lectoescritura es una habilidad fundamental para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y las niñas. Es un proceso de aprendizaje que implica el desarrollo de muchas habilidades, como la motricidad fina y gruesa, entre otras. Cabe señalar que, durante varios sexenios, nuestro país ha vivido un evidente rezago educativo y la pandemia provocada por el COVID-19 en el año del 2019 lo intensificó abriendo una brecha más grande para el logro de los aprendizajes, pues debido al cierre de escuelas, a la necesidad de transitar a la educación a distancia, a las interrupciones en el aprendizaje presencial, se evidenciaron las carencias digitales y socioeconómicas de las familias que, sin duda, afectaron el acceso y la calidad de la educación mexicana aún más

provocando un impacto notable en el magro desarrollo de habilidades de lectura y escritura de los niños y las niñas del país.

Así, muchos estudiantes en diferentes grados escolares presentan dificultades para consolidar esta competencia, lo que afecta negativamente su rendimiento académico y su autoestima. Algunas de las causas que podrían explicar este problema son: la falta de acceso a materiales educativos de calidad, estrategias didácticas adecuadas y atractivas, la educación a distancia durante la pandemia, así como la disminución de la motivación y el interés por la lectura y la escritura.

Si bien el rezago educativo en la lectoescritura ha sido un problema por resolver desde antes de la pandemia, con ésta se intensificó, generando dificultades en los alumnos para comprender, interpretar, expresar y crear textos de diversos tipos y géneros, lo que afectó su desempeño escolar y su capacidad de comunicación. Representando un problema tal como lo expresa Sierra (2021):

Se considera un problema porque debido a esto los alumnos presentan conflictos educativos que afectan su ritmo escolar, es decir, como son alumnos que no saben leer, se les dificulta analizar y comprender un texto, no logran redactar un párrafo sobre lo que opinan de un tema o de expresar lo que piensan y sienten, hay atraso en sus tareas escolares, se les complica al momento de realizar una prueba escrita, se observan problemas de conducta y sobre todo se genera un atraso de gran importancia en su aprendizaje, afectando así su vida escolar.

El grupo motivo del presente estudio, no fue la excepción al rezago educativo generalizado en el país, por lo que se comprenderá que su proceso de aprendizaje también se vio afectado y que, al reincorporarse a clases presenciales, se tuvo que trabajar con ellos en las habilidades que no quedaron

consolidadas como la motricidad fina, la motricidad gruesa y la lateralidad, por ejemplo, aspectos que son elementales para el aprendizaje de la lectoescritura

Una característica particular de alumnos que cursan el cuarto grado de primaria es que, según explica Canova (1998, p. 55), un niño a la edad de 7 y 8 años está en su etapa escolar y se encuentra en conocimiento de sus primeros elementos de escritura y lectura. La mayoría de las veces sabe escribir todas las letras, pero entre las vocales le resulta fácil escribir la “O” y entre las consonantes la “T” y “P” mayúsculas. A esta edad el niño manifiesta el aprendizaje de la letras así como el de las palabras y a esta edad el niño ya es capaz de leer y escribir frases cortas. Con base en ello, surgió la interrogante de por qué los alumnos de 4º. A, T.V. no habían logrado consolidar este aprendizaje.

Esta problemática representó una barrera importante para el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes. Los niños y niñas que no lograban leer y escribir tenían dificultades para seguir el ritmo de las clases, participar en actividades grupales y comunicarse de manera efectiva. Además, algunos experimentaron sentimientos de frustración, desmotivación y baja autoestima.

Estas problemáticas se observaron en el diagnóstico de cada alumno¹, el cual fue ubicado en un nivel de lectura y escritura basándonos en el criterio de clasificación de Emilia Ferreiro (1979), como se pueden leer a continuación:

¹ Por motivos de privacidad, se colocan el nombre y la primera inicial del apellido de cada uno de los alumnos de los cuales se presentan los diagnósticos.

Michel R. (etapa alfabética)

La alumna presentó dificultades en la toma de lectura, sustituyendo, omitiendo o invirtiendo la sílaba o las palabras completas, leyó de manera monótona y presentó mala dicción. En la escritura presentó dificultades en las reglas ortográficas y, en las palabras complejas como “criadero”, se le dificultó escribir o pronunciar.

Manuel T. (etapa alfabética)

El alumno presentó en la escritura dos o más errores en los tiempos verbales, omitió reglas ortográficas y se le dificultó la escritura de palabras con sílabas trabadas como “biblioteca”. Durante la lectura se detuvo en algunas palabras complejas, presentando entre el 4% y el 6% de errores en las palabras leídas.

María R. (etapa alfabética)

En la toma de lectura se detuvo en algunas palabras complejas como “platillo” o “marciano” presentando algunos errores de dicción. En la escritura comprendió parcialmente lo escrito, teniendo faltas ortográficas.

Isela R. (etapa alfabética)

En la lectura tuvo más del 7% de errores en las palabras (agrega, sustituye o invierte sílabas). En la escritura no presentó organización correspondiente al tipo de texto requerido. No hubo claridad en el escrito o cambió el tema.

David M. (etapa alfabética)

En la lectura presentó problemas de dicción; se equivocó y no corrigió, se detuvo en algunas palabras complejas y leyó de manera monótona. En la escritura empleó de manera inadecuada los tiempos y tuvo dificultades al escribir algunas palabras.

Nancy M. (etapa alfabética)

En la escritura tuvo dificultades en palabras complejas como “gladiador” y una producción reducida en los textos. Se equivocó en la lectura y no corrigió, leyó de manera monótona o inaudible y tuvo mala dicción de las palabras.

Carlos M. (etapa silábica-alfabética)

En la escritura no tuvo claridad con lo escrito. No presentó organización correspondiente con el tipo de texto que se le presentó ya que invirtió algunas letras. En la lectura tuvo más del 7% de errores en las palabras, invirtió sílabas, se equivocó al leer y no corrigió. Presentó mala dicción en las palabras y mostró inseguridad en la lectura, lo cual interfirió en su desempeño.

Con base en los estadios de desarrollo cognitivo de Piaget, que antes describimos, y el diagnóstico de cada alumno, pudimos ubicar a los discentes de 4º. A, T.V. de la primaria “Jaime Nunó” dentro del estadio de las operaciones concretas, aunque no todos hubieran alcanzado el desarrollo cognitivo necesario para aprender a leer y escribir de forma adecuada debido a diversas causas, como:

- Problemas de aprendizaje
- Dificultades cognitivas
- Trastornos del lenguaje
- Falta de estimulación temprana
- Carencia de recursos educativos

Por otro lado, Vygotsky (1981), sostiene que el aprendizaje de la lectura y la escritura se produce en un contexto social y cultural. Los niños y niñas aprenden a leer y escribir a través de la interacción con los adultos y otros niños. En este sentido, la edad para aprender a leer y escribir puede variar según el contexto cultural y social.

Según Alcívar Lima (2011), la lectoescritura repercute en la expresión oral del individuo, y existen carencias en la expresión oral, incoherencias en el manejo de las ideas e incapacidad para tener diálogos cuando hay deficiencias en el aprendizaje de la lectoescritura. El autor identifica tres factores importantes que influyen en el aprendizaje de la misma los cuales podrían estar presentes en el contexto del grupo de estudio.

Factores orgánicos o fisiológicos: edad cronológica, el sexo y los factores sensoriales.

Factores intelectuales: la inteligencia general y las habilidades mentales como la atención y la memoria.

Factores psicológicos afectivos: afecto familiar, la madurez emocional y la personalidad del niño.

La pandemia de COVID-19 tuvo impacto significativo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que obligó a los alumnos a incorporarse a una educación a distancia, siendo limitados en las oportunidades de interacción social y mediación que son necesarias para el aprendizaje constructivista en la que el aprendizaje concreto es crucial.

En particular, la pandemia afectó el aprendizaje de la lectura y la escritura de las siguientes maneras:

- Redujo las oportunidades de interacción social: En la educación presencial, los alumnos tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros y con el docente de forma regular. Esta interacción es esencial para el aprendizaje constructivista, ya que permite a los alumnos compartir sus ideas, resolver dudas y aprender unos de otros. Durante la pandemia los alumnos carecieron de todo esto.
- Dificultó la mediación del docente: De forma presencial, el docente puede proporcionar a los alumnos la orientación y el apoyo que necesitan para aprender. Sin embargo, en la educación a distancia, el docente tuvo dificultades para brindar la atención individual que cada alumno requirió, considerando que varios estudiantes no tuvieron el acceso a internet o a las tecnologías para conectarse de manera sincronizada con su docente.

Siguiendo la recomendación de Kaufman (2007), se sugiere que los docentes realicen actividades de lectura en voz alta para brindar a los alumnos la oportunidad de acceder al significado de textos a los que no podrían haber

llegado por sus propios medios. Esta práctica también pone a los alumnos en contacto directo con el lenguaje escrito, lo que puede contribuir a mejorar su comprensión lectora.

El análisis realizado de las tres dimensiones del diagnóstico aplicado en el grupo de estudio, se encontró que la problemática principal es la lectoescritura. Los alumnos de este grado presentan gran rezago en este aprendizaje, lo que se ve reflejado en la disminución de su motivación tanto en el hogar como en la escuela. Si bien siempre han existido problemas en el aprendizaje de la lectoescritura, con la pandemia se intensificó esta problemática, la cual ha sido un factor que complicó aún más el aprendizaje y la consolidación de los conocimientos adquiridos, especialmente en la lectoescritura.

2.2. Pregunta de investigación

Es importante señalar que la problemática detectada permitió trabajar en la lectoescritura, especificado en aquellos alumnos que no habían logrado ni leer ni escribir de manera correcta por diversos factores, provocando que no logran los demás aprendizajes del grado que cursan y tampoco mantuvieran motivación para el desarrollo de las actividades escolares.

Por lo que la pregunta que guió este trabajo fue **¿Qué estrategias didácticas se pueden implementar para mejorar la lectoescritura de los estudiantes del aula 4º. A, T.V. de la primaria “Jaime Nunó”?**

Dicha pregunta fue relevante porque:

- Identificó una necesidad real: la necesidad de fortalecer y mejorar el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes del aula de 4º. A, T.V. de la primaria “Jaime Nunó”.
- Consideró el contexto específico: el escenario pospandémico que presentó nuevas necesidades y desafíos para el desarrollo de la lectoescritura.
- Fue específica: se centró en la implementación de estrategias didácticas en un aula determinada.

La justificación de esta pregunta de investigación se basa en los siguientes argumentos:

- La lectoescritura es una habilidad básica y esencial para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.
- La pandemia de COVID-19 tuvo impacto significativo en el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes.
- El aumento en el uso de las tecnologías digitales también generó nuevas necesidades en los estudiantes.

2.3. Enfoque inclusivo hacia los problemas sociales

En el proyecto de intervención se buscó considerar los problemas sociales del entorno, ya que se reconocieron las dificultades que enfrentan los alumnos en cuanto a los magros recursos económicos dentro de su familia, la falta de apoyo de los tutores en cuanto a la vigilancia y la ayuda en las tareas extraescolares y las carencias en equipos de acceso a la tecnología, así como la transición que vivieron durante la pandemia. La consideración de todo lo anterior, sin dejar de reconocer que cada alumno tiene un proceso de aprendizaje único, permitió darle un enfoque inclusivo al diseño de las estrategias didácticas que se aplicaron en el grupo de estudio.

Teniendo siempre un compromiso de equidad el proyecto se enfocó en reducir las brechas de acceso al aprendizaje y motivación de los alumnos de 4º. A, T.V. especialmente en aquellos que no han logrado consolidar su proceso de lectoescritura. Se buscó garantizar que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de desarrollar las habilidades fundamentales y necesarias para su desarrollo cognitivo y social.

2.4. Análisis de resultados

El análisis de la información del diagnóstico realizado en la primaria “Jaime Nunó”, específicamente en los alumnos de 4º. A, T.V. abordó las tres dimensiones: contexto, los sujetos y sus prácticas y la teoría, logrando identificar las dificultades que enfrentaban los alumnos en cuanto a la lectoescritura y proponer estrategias didácticas para mejorar y fortalecer su desarrollo en el escenario pospandémico:

A continuación se desglosan, un poco más, dichas dimensiones:

- El contexto: Esta dimensión se enfocó en el entorno en el que se desarrolló la situación o problema. Se buscó comprender los factores sociales, económicos, políticos, culturales, etc., que influyeron en la situación.
- Los sujetos y sus prácticas: Esta dimensión se enfocó en los actores que intervinieron en la situación o problema, así como en sus acciones y relaciones. Se buscó comprender cómo los sujetos participaron en la situación, cuáles fueron sus motivaciones, intereses y objetivos, y cómo sus prácticas contribuyeron al problema o a su solución.
- La dimensión teórica: Esta dimensión se enfocó en los marcos teóricos que permitieron interpretar la situación o problema. Se buscó comprender la situación desde una perspectiva conceptual, que permitió explicar sus causas y consecuencias.

A partir de considerar estas dimensiones y los resultados obtenidos de las encuestas, entrevistas y diarios de campo, se inició la categorización de los datos, permitiendo la exploración de los mismos para llegar a una problemática. Ver cuadro núm. 3

Cuadro núm. 3: Categorización de los datos

Técnica / Instrumento	Categorías
Encuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en el proceso de lectoescritura. • Participación de los padres. • Contradicciones
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en el proceso de lectoescritura. • Juego de roles (docente – padres).
Diario de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de estrategias didácticas. • Dificultades en el proceso de lectoescritura. • Barreras de aprendizaje.

Fuente: Construcción propia con información extraída de los instrumentos y técnicas.

El diario de campo, como instrumento de investigación, es una herramienta esencial en la educación e investigación que permite documentar de forma detallada observaciones, reflexiones y eventos relevantes, así como el registro de actividades, interacciones y resultados facilitando el seguimiento del progreso, la identificación de áreas de mejora y la toma de decisiones. Su valor radica en mantener un registro cronológico, identificar logros y desafíos, apoyar el análisis

de estrategias, fomentar la reflexión docente y servir como base para futuras intervenciones educativas.

La observación realizada en la propuesta de intervención se centró en varios propósitos y aspectos relacionados con el proceso de intervención para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del 4º. A, T.V. de la primaria “Jaime Nunó”. De esta manera la observación se focalizó en la participación de los alumnos y tutores, el monitoreo individual, la motivación de los alumnos a través de la gamificación, relación entre pares y la solución de problemas o retos a los que se enfrentaron los actores involucrados, teniendo como propósito valorar el impacto que tiene la gamificación en el aprendizaje de lectoescritura.

Para ello, se realizaron nueve registros de observación, durante las sesiones que se establecieron en el proyecto. En cada una de las observaciones se identificaron aspectos importantes que determinaron el logro de los objetivos del proyecto, aunque cabe señalar que también se enfrentaron dificultades que no se tenían previstas, pero que al final se resolvieron y favorecieron la implementación del taller que se determinó como estrategia.

A continuación se detallan los aspectos observados durante las nueve sesiones en que se desarrolló el taller:

Involucramiento de los tutores: La primera acción fue establecer contacto con los tutores a través de una reunión donde se les dio a conocer el proyecto y la solicitud de autorización para que sus hijos participaran ya que no estarían con su profesor titular del grupo.

En esta reunión se hizo hincapié en la necesidad de que los tutores se involucren en el proceso de intervención. Se buscó establecer una comunicación efectiva con los tutores de los alumnos para que pudieran apoyar el trabajo realizado en el aula y en la casa. Se les proporcionó material adicional y se les orientó sobre cómo trabajar con los estudiantes para reforzar lo aprendido en clase.

La respuesta de los tutores fue positiva en un 70%. De los diez alumnos que presentaban problemas en la lectoescritura, solo asistieron los tutores de siete a la reunión inicial, quienes expresaron su consentimiento para que sus hijos formaran parte del taller. También expresaron sentirse motivados por las estrategias gamificadas, ya que mencionaron que era algo diferente a lo que sus hijos normalmente hacen en la escuela.

Identificación de dificultades: Se prestó especial atención en identificar las dificultades específicas e individuales que presentaban los alumnos en relación con la lectoescritura. Esto incluía problemas como disgrafía, falta de atención, errores ortográficos, tamaño de letra inadecuado, entre otros. Al analizar los resultados de las encuestas y entrevistas, se detectó que, evidentemente, había una contradicción entre la perspectiva de los padres, madres o tutores y los docentes de grupo, en relación con lo vivido durante la pandemia y las consecuencias de ésta en el aprendizaje de sus hijos. Contradicción porque los padres no alcanzaban a ver el desastre educativo causado por la educación a distancia, mismo que se evidenció al hacer el diagnóstico del grupo en cuestión.

Tutores:

En cuanto a las encuestas aplicadas a los tutores, se obtuvo la siguiente información: 70% responde que la pandemia no afectó en el aprendizaje de lectura y escritura en sus hijos. 90% asegura que su hijo/a no tiene dificultades para escribir. 60% dice que sus hijos leen lento. 100% aseguró haber realizado las tareas y trabajos con sus hijos durante la pandemia. 80% consideró que su hijo/a durante la pandemia aprendió a leer y escribir en casa.

Llamó la atención que los tutores aseguraron que sus hijos no presentaban problemas de escritura y lectura; que la pandemia vivida no fue un factor que afectara su aprendizaje y que, por el contrario, estando en casa aprendieron a leer y escribir, ya que estuvieron ayudando a sus hijos a estudiar, regularizándolos, leyendo, escribiendo con ellos haciendo juntos las tareas asignadas por el profesor.

Docentes:

Las encuestas aplicadas a docentes arrojó, en algunos rubros, datos muy diferentes a los otorgados por los padres de familia. 100% afirmó que la pandemia afectó el aprendizaje de los alumnos. El 100% realizó actividades para que los alumnos trabajaran en casa durante la pandemia, buscando materiales que llamaran la atención. El 100% contestó que hizo falta que los padres se involucraran en el aprendizaje de sus hijos debido a que muchos niños no se conectaron a las clases en línea; o aunque estaban conectados, no pusieron atención en las clases; otros alumnos no presentaron trabajos y tareas en el

material fotocopiado que otorgó el docente. Y, aun así, los padres exigieron que sus hijos fueran aprobados para ascender a otro grado escolar. Los docentes consideraron que la pandemia vivida fue un factor que vino a complicar aún más el aprendizaje de los alumnos. Esto lo vieron reflejado en la lectoescritura que, a pesar de ser, este aprendizaje, la base que deben tener los alumnos para desarrollar otros conocimientos y habilidades, no se pudo consolidar por completo.

Las respuestas que dieron los docentes entrevistados tienen similitudes entre ellos, pues en su experiencia vivida consideraron que la lectoescritura es la base para ir adquiriendo los aprendizajes conforme al grado escolar que les correspondía, pero con la pandemia el problema educativo incrementó y se profundizó a pesar de haber tomado clases en línea, pues bajo la enseñanza a distancia, no fue lo mismo. Carecieron del seguimiento y el acompañamiento que el docente brinda en las clases presenciales. Además, cuando el alumno interactúa con sus compañeros, socializa y trabaja en equipo, el aprendizaje es más completo. Esto se perdió durante la pandemia.

También mencionaron que no hubo apoyo de los padres durante la pandemia, ya que, en lugar de que guiaran a sus hijos a realizar las actividades, fueron los mismos padres, madres o tutores quienes hicieron las tareas, restándole objetividad al aprendizaje de los alumnos.

Actualmente los docentes se esfuerzan en utilizar estrategias y técnicas para poder disminuir este rezago, siguen enfrentando problemáticas como la

inasistencia de los alumnos, ya que éstos llegan a faltar hasta en un 40% en lo que va del ciclo escolar. Si a esto se suma la poca participación de los padres, ello hace que los alumnos no adquieran el aprendizaje y los maestros no lleguen al objetivo final con las actividades que se realizan.

Alumnos:

El 90% reconoció que sí tenía problemas para leer y escribir. El 100% respondió que necesitaba más materiales educativos y apoyo del maestro. En la encuesta de inicio, el 100% manifestó que le gustaría participar en un programa que le ayudara a mejorar su escritura y su lectura. El 100% aseguró que no conocía las letras y leía lento, de forma pausada o mal. El regreso al aula fue complejo para algunos alumnos, debido a que se acostumbraron a estar en casa y prácticamente no hacer tareas.

La respuesta de los alumnos fue, sin duda, un punto alarmante porque, aunque sus tutores dicen que no presentan ningún problema de aprendizaje, ellos reconocieron que sí lo había, diciendo que durante la pandemia en realidad era complejo poder tener acceso a las clases en línea ya que no contaban con los recursos para hacerlo, no tienen computadora e internet en casa. Donde esporádicamente pudieron ingresar a las clases en línea, fue a través del celular de sus tutores. Que sus padres poco los apoyaron debido a tuvieron que irse a trabajar y los dejaron gran parte del día solos. Consideraron que, al no asistir a clases, tampoco pudieron interactuar con sus compañeros. Asimismo no tuvieron acceso a materiales educativos como en la escuela.

Los alumnos mencionaron que sienten el abandono de los padres, madres y/o tutores y que les gustaría trabajar en algún programa que les ayudara a consolidar la lectura y escritura de manera correcta porque, a pesar de pertenecer al cuarto grado estaban conscientes de que confunden las palabras, que son lentos para escribir y que no identifican bien las letras.

3. TALLER DE LECTOESCRITURA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN

3.1. El taller como forma de aprendizaje activo

No es lo mismo hacer para entregar que hacer para aprender, tal como lo expresa

Mendoza (2020):

Cabe destacar también que hacer para entregar y hacer para aprender es diferente...La primera no busca más que hacer algo que quede como evidencia de que el tiempo se ha empleado en tener un producto que se vea y se pueda evaluar. Mientras que la segunda busca que el alumno se adueñe del conocimiento nuevo a través de un anclaje con la información ya poseída.

La propuesta de intervención que surgió a partir de la problemática identificada y el objetivo general justificó recuperar el taller como una forma de aprendizaje activo que permitió a los estudiantes “aprender haciendo” (Coll & Martí, 2001, p. 254) siendo así una estrategia que facilitó la consolidación de la lectoescritura y brindó a los estudiantes la oportunidad de aprender y practicar habilidades específicas de forma experiencial y participativa.

Dentro de las ventajas que tuvo el taller como estrategia es que fomentó la creatividad y la innovación al brindar a los estudiantes la oportunidad de trabajar en proyectos y resolver problemas de forma colaborativa. “...los talleres pueden ser una herramienta muy útil para el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes.” (Fernández, 2006).

La estrategia del taller fue una alternativa que atendió eficazmente la problemática del rezago de la lectoescritura en los alumnos, debido a que favoreció el juego utilizando plataformas digitales, además de que, si

consideramos que el conocimiento tecnológico sigue avanzando y siendo indispensable en la actual sociedad del conocimiento, el taller da un beneficio más en el proceso formativo de los estudiantes.

3.2. Propuesta: estrategia general

La propuesta de intervención tuvo como estrategia general utilizar la gamificación como herramienta, misma que pretende fomentar la participación, la autonomía, la creatividad y el interés por aprender a escribir y leer de una manera diferente a la que se les ha enseñado durante sus tres grados anteriores.

Por ello se retoma la gamificación, por su aporte lúdico y pedagógico que, según Zichermann y Cunningham (Borrás, 2015) consiste en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contexto que involucran a los usuarios y resuelven problemas motivando a los estudiantes a aprender a través del juego, pero utilizando los recursos digitales que se tienen a la mano.

Kapp (2012), en su obra “The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education”, explica que la gamificación es “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, motivar, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas”.

Considerando lo antes expuesto, la estrategia se estructura de la siguiente manera en relación con su aplicación, ya que se pretende que los estudiantes se

sientan motivados a participar en el taller, pero con un sentido lúdico, siendo así necesario plantear el diseño a modo de videojuego:

- Progresión de niveles: Implementar un sistema de niveles que los niños puedan superar a medida que avanzan en su aprendizaje.
- Recompensas y reconocimientos: Ofrecer recompensas virtuales o físicas por el logro de objetivos y la participación activa.
- Tablas de clasificación: Mostrar el progreso de los niños en una tabla de clasificación para fomentar la competencia sana.
- Dinámicas colaborativas: Incluir actividades que fomenten el trabajo en equipo y la colaboración entre los niños.

3.3. Propósito de esta propuesta

Resulta importante tener claro el propósito de esta propuesta debido a que el proceso de lectoescritura abarca varios aspectos para que se logre exitosamente. Aunado a que es un problema que no es nuevo, porque ha estado presente a los largo de muchos años.

Por ello, el propósito que persiguió esta propuesta fue el que los estudiantes lograron consolidar el proceso de lectoescritura de manera gradual de acuerdo con sus necesidades e intereses para el logro del perfil de egreso que el grado requiere favoreciendo la comprensión, el aprendizaje y la generación de nuevas

ideas, motivando a los estudiantes y reconociendo de qué son capaces al comprender las materias poniendo toda su atención y concentración. La propuesta favoreció los procesos mentales de análisis, síntesis, evaluación y solución de problemas, así como los siguientes tipos de pensamiento:

1) El Pensamiento crítico: Los juegos ayudaron a los estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico, resolvieron problemas, tomaron decisiones y pensaron de forma creativa.

2) El Pensamiento creativo: les permitió experimentar nuevas ideas y exploraron diferentes posibilidades.

3) El Pensamiento lógico: Se les brindó un contexto que los desafió y los ayudó a usar su razonamiento para resolver problemas y tomar decisiones.

Lograr que los estudiantes consolidaran su proceso de lectoescritura, les permitió transformar su realidad al acceder a nuevos conocimientos con lo que desarrollaron otras habilidades. Este último punto nos llevó a una praxis educativa porque implicó una acción reflexiva y transformadora sobre la realidad, sobre un problema que limitaba el proceso de aprendizaje de varios estudiantes y que, a través de las habilidades adquiridas iniciaron la transformación de su realidad escolar a través del conocimiento activo, que no se limita a la teoría, sino que se realiza en la práctica.

3.4. Planeación de la estrategia

La estrategia se estructuró en una lógica que partió de acciones prioritarias ya que de la realización de las mismas dependió el éxito de dicha propuesta. Por ello se determinaron las siguientes actividades en diferentes momentos:

Momento	Actividad	Recursos	Tiempos
Inicio	<p>1. Se dio a conocer la propuesta de intervención al docente titular del grupo de estudio para establecer tiempos de intervención con los alumnos.</p> <p>2. Se recuperó la información de los alumnos con los que se trabajó para conocer sus características específicas.</p> <p>3. Se enviaron citatorios a los tutores responsables de los alumnos que participaron en el proyecto con la finalidad de presentarles la propuesta de intervención y motivar su participación en el proceso de lectoescritura.</p> <p>4. Se solicitó el permiso de la dirección escolar para ocupar el aula de computación y se establecieron día y horario.</p>	<p>Tríptico, lápiz, Papelería, formato de citorio computadora, internet</p> <p>Espacio áulico</p>	8 de Marzo del 2024
	<p>Se seleccionó y preparó el material tecnológico que se utilizó para trabajar en las plataformas digitales.</p> <p>Se diseñaron las herramientas digitales, así como los instrumentos de evaluación que se</p>	<p>Computadoras Internet Plataformas</p>	12 de Marzo- Abril 14 2024

Desarrollo	<p>utilizaron para trabajar con los alumnos.</p> <p>Se seleccionaron las herramienta digitales para la creación de los juegos que fueran acordes a la edad de los alumnos y las condiciones de acceso a los equipos de cómputo.</p> <p>Se aplicaron las estrategias diseñadas para el proyecto.</p>	Libros, cuentos	
Cierre	Seguimiento y evaluación de las acciones o estrategias aplicadas.	Formatos de evaluación	15 de abril

3.5. Actividades

En el siguiente cuadro se presentan las actividades realizadas, incorporando las herramientas digitales utilizadas, los recursos y las formas de evaluación. Cabe señalar que “Juegos de aprendizaje” tuvieron autoría propia, ya que se pretende conjuntar con cuentos o temas que los mismos niños elijan.

Herramienta	Actividades	Recursos	Formas de Evaluación
<p>Gamificación</p> <p>Genially</p> <p>Educaplay</p>	<p>Juego de palabras</p> <p>Formar palabras a partir de letras, sílabas o imágenes, utilizando el teclado o el ratón.</p> <p>Juegos:</p> <p>Palabras en casa</p> <p>1,2,3 palabras</p> <p>Ahorcado</p>	<p>Computadora, internet, cuaderno, lápiz, páginas web.</p>	<p>Observación, registro y lista de cotejo tomando como referencia las etapas que propone Emilia Ferreiro.</p>
	<p>Nubes de palabras: A partir del cuento de <i>Caperucita roja</i> se planteó a los alumnos que escribieran cinco palabras que, a modo de juego, robaron de la historia o del dibujo que se les mostró.</p>		
<p>Material didáctico</p>	<p>Narrativa creativa</p> <p>Esta actividad consistió en que los alumnos leyeron diferentes lecturas, así como escribieron en su libreta palabras que desconocían de lo leído. Realizaron una reflexión sobre lo que entendieron y participaron en competencia de</p>	<p>Computadora</p> <p>Libros</p> <p>Lápiz</p> <p>Colores</p> <p>Cuaderno de trabajo</p>	

	<p>velocidad de palabras por minuto.</p> <p>Esta herramienta fue de gran utilidad para la lectoescritura en niños, ya que les facilitó la expresión de sus ideas, la corrección de errores y el desarrollo de vocabulario.</p>		
<p>Gamificación</p> <p>Kahoot</p> <p>Educaplay</p>	<p>Audio cuentos “Reinvención”</p> <p>Se hicieron narraciones multimedia que combinaban texto, imágenes, sonido y animación.</p> <p>Se realizó la lectura de cuentos e historias y, a partir de ello, se plantearon actividades en las plataformas.</p>	<p>Páginas web, aplicaciones y plataformas.</p>	<p>Rúbrica, observación tomando como referencia las etapas que propone Emilia Ferreiro.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de las actividades realizadas en la propuesta de intervención.

4. Metamorfosis proyectada: impacto y evolución tras la implementación de las estrategias

Daniel L. Stufflebeam (1995, p. 20), define la evaluación “como el proceso de delinear, obtener y suministrar información útil para juzgar alternativas de decisión” Lee J. (1980) Cronbach la define simplemente como la “recolección y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo”.

Para realizar este análisis se consideró la evaluación participativa de Paulo Freire, ya que enfatiza la importancia y participación activa de todos los involucrados en su proceso de aprendizaje, permitiendo evaluar sus avances de manera individual, de esta manera también, permitió a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje logrando identificar sus fortalezas y habilidades para la realización de las actividades, generando responsabilidad hacia su propia educación.

El soporte de esta evaluación fue el paradigma naturalista porque contiene todos los elementos necesarios para la propuesta de intervención. Asume que la realidad no existe afuera para que todos lo vean sino, por el contrario, la realidad objetiva y cada individuo la construye de manera social. E. Husserl (1913). Enfatiza la importancia de la experiencia subjetiva y la comprensión.

Enlazar este paradigma con la propuesta de intervención, obedeció a que la lectoescritura se concibe como una práctica social, la interacción con los otros

ayuda a enriquecer el lenguaje y la escritura. Esto se vio reflejado en la aplicación de la propuesta, ya que los alumnos interactuaron entre ellos y se involucraron activamente en su proceso de aprendizaje, utilizando contextos y situaciones reales.

De esta manera, el análisis de los diferentes instrumentos utilizados se llevó a cabo de manera sistemática y detallada para evaluar el progreso y los resultados de la propuesta de intervención educativa, comenzando por revisar cuidadosamente los datos recopilados de cada instrumento, teniendo como evidencias fotografías, listas de cotejo y rúbrica permitiendo tener una visión general de la información disponible.

Por ello, los instrumentos elegidos para la propuesta de intervención sustentaron su alcance y flexibilidad para recolectar información del contexto inmediato en que se desarrolla la problemática, pero también de los actores que se encuentran involucrados:

El seguimiento y evaluación de la propuesta de intervención se generó a partir de las actividades que se realizaron y a la participación de los estudiantes:

- Rúbricas que evaluaron el desempeño de los niños en las diferentes actividades.
- Observación de la participación de los niños en las actividades y su progreso en el aprendizaje.

- Elaboración de listas de cotejo que registraron el avance de los alumnos conforme avanzó la aplicación de la estrategia (véanse Cuadros de evaluación, Cuadro de rúbrica y Lista de cotejo).

El uso combinado de estos instrumentos fue importante porque permitió obtener una visión holística, profunda y contextualizada del fenómeno estudiado, validando los datos recopilados, y promoviendo la participación activa de los involucrados en el proceso de investigación o intervención.

De esta manera, los instrumentos utilizados como la encuesta, listas de cotejo y diario, fueron los adecuados para recabar información permitiendo desarrollar las estrategias adecuadas con la propuesta de intervención dado que el diario de campo fue una herramienta esencial que permitió documentar de forma detallada observaciones, reflexiones y eventos relevantes, así como el registro de actividades, interacciones y resultados, facilitando el seguimiento del progreso, la identificación de áreas de mejora y la toma de decisiones. Permitted observar de manera directa cómo los alumnos se desarrollaron y realizaron sus actividades, cómo era la forma de trabajar del docente titular y así poder diagnosticar y contar con datos precisos y confiables.

Con la encuesta se logró obtener información cuantitativa relevante sobre el entorno de los alumnos, debido a que las preguntas realizadas se basaban en los aprendizajes obtenidos y su forma de ver el fenómeno, proporcionando información para entender las razones del rezago que presentaban en su

aprendizaje, ya que las preguntas del cuestionario fueron claras y precisas para indagar más a fondo.

Las evidencias sirvieron para recabar las categorías de los instrumentos aplicados, desarrollando el análisis para evaluar el progreso de los alumnos, la participación de los padres, la efectividad de las estrategias implementadas y otros aspectos clave de la propuesta de intervención. Estas categorías sirvieron como guía para organizar la información y extraer conclusiones significativas.

Al analizar los instrumentos utilizados en la implementación de la propuesta, en un inicio se observó incertidumbre por parte de los alumnos y tutores debido a que la propuesta era algo nuevo para ellos, incluso, al docente titular ya que en la escuela nunca se había propuesto algo semejante.

El dar la información de la propuesta de intervención a los alumnos y tutores sobre cómo sería la forma de trabajo, las actividades a realizar y los objetivos esperados para dicho proyecto, hizo que los tutores se mostraran interesados y motivados para poder ayudar en el mejoramiento de las habilidades en la lectura y en la escritura de los alumnos.

Ya trabajando en el desarrollo de la intervención, la motivación mostrada por los alumnos fue fundamental al realizar las actividades a través de la gamificación, siendo innovador y llamativo para ellos. De esta manera también se logró observar los avances en la lectoescritura y el progreso individual de cada alumno, su desarrollo y velocidad en las lecturas superando sus miedos y obstáculos que llegaron a sentir.

Al utilizar la gamificación como estrategia, dio cuenta de que es necesario diversificar las actividades que se le aplican a los estudiantes, debido a que se puede caer en la rutina y perder el interés. Por ello en esta propuesta de intervención se buscó recuperar actividades que ellos realizan cotidianamente, pero complementándola con la gamificación, siendo esta el plus y la motivación para su aprendizaje.

Por supuesto que el involucramiento de los padres en el proceso educativo fue relevante, ya que su participación motivaba más a los alumnos. Sin embargo hubo un tutor que no se presentó a trabajar con su hijo. Desde luego que la actividad fue aplicada con dicho alumno presente pues, por protocolo, no se pudo retirar al alumno. Sin embargo, se observó que este alumno mostró poco interés al participar en las actividades. Contrariamente a él, los demás alumnos se mostraron entusiastas y participativos junto con sus padres.

Dentro de la estrategia de la gamificación se trabajaron actividades para aprender a formar palabras a través de la plataforma de *kahoot.com*. Dichas actividades tenían por objetivo completar palabras con letras sueltas.

educaplay.com. En estas actividades se trataba de completar las oraciones con diferentes palabras, según correspondiera a la oración.

A través del memorama o memoria de palabras tenían que encontrar el par de la palabra para poder avanzar.

A través del repaso de lecturas de cuentos que fueran del agrado de los alumnos se logró incentivar a los alumnos para una lectura por gusto y no por obligación.

Todas estas actividades tenían un tiempo para ser respondidas o concluidas, generando un aprendizaje donde los alumnos mejoraron su lectura y comprensión, así como su escritura ya que, con estas actividades, se mostraron participativos y contentos. Además de que se fomentó el trabajo colaborativo y una competencia sana al desarrollar algunos de los ejercicios en las plataformas mencionadas.

Al inicio de la intervención había alumnos que leían 30 a 40 palabras por minuto teniendo problemas de fluidez, velocidad, dicción ignorando signos de puntuación. En algunos otros casos los alumnos deletreaban al leer, pero al final de la propuesta estos alumnos que leían pocas palabras por minuto terminaron leyendo de 80 a 100 palabras por minuto, mejorando, tanto su comprensión, como la fluidez y pronunciación de palabras. En la escritura mejoraron mucho ya que, al inicio, sus problemas se centraban en la omisión de letras para formar palabras y errores ortográficos, pero, al concluir la intervención, tuvieron un mejoramiento en sus grafías, siendo éstas más comprensibles.

4.1 Coincidencias, discrepancias y ausencias en la intervención

En el momento de la intervención, surgieron algunas discrepancias y ausencias como en todo proyecto a la hora de la implementación debido a que llegan a presentarse situaciones no planeadas o no esperadas durante la realización de las actividades. Teniendo esto en cuenta se podría decir que las coincidencias presentadas en la propuesta son las siguientes:

Coincidencias:

Al principio se observó que algunos alumnos tenían dificultades para escribir al ritmo que se les dictaba, lo que generaba distracciones y falta de atención en el aula, pero en las actividades digitales fueron participativos. Durante las actividades desarrolladas en la plataforma de *kahoot.com*, *quizz.com* y *educaplay.com*, mostraron interés en los juegos, ya que para ellos esta estrategia era novedosa, divertida y motivadora para mejorar su aprendizaje.

Una de las coincidencias a nivel de la teoría y la práctica, que se puede detectar con la implementación de este proyecto es el hecho de que se vuelve a recalcar la importancia de la interacción entre pares y la convivencia escolar como elementos básicos para el proceso de aprendizaje y formativo tal como lo expresa la teoría sociocultural y la perspectiva del constructivismo de Vygotsky.

Discrepancias:

Existe una discrepancia cuando el docente menciona que durante la pandemia no se trabajó en casa, por el contrario de lo padres, ya éstos mencionan que sí trabajaron con sus hijos, generando, entonces, una contradicción entre lo mencionado por los padres y los malos resultados académicos que se evidenciaron en el regreso a clases de manera presencial, dejando a la vista un preocupante rezago en el aprendizaje de los alumnos. Entre ellos, lo relativo a la lectoescritura.

Ausencias:

Dentro de las posibles ausencias en la intervención se podrían considerar las siguientes acciones:

- Se requirió más tiempo para la aplicación de la propuesta de intervención con los alumnos.
- El impacto negativo hacia los alumnos debido a que algunos tutores que no desearon participar en el proyecto.
- La necesidad de más recursos materiales para poder trabajar con los alumnos.

4.2. Pertinencia de las actividades y los recursos utilizados.

La pertinencia en la implementación de este proyecto se centra en el uso de la gamificación como un recurso didáctico y novedoso para la población con la que se trabajó. Si bien la gamificación no es un tema nuevo, en el contexto del grupo de 4º. A, T.V., sí lo fue, ya que para ellos el hecho de realizar actividades a través del juego y por medio de una computadora fue algo nuevo, saliendo de la monotonía de las clases tradicionales. Con ello se buscó mejorar la competencia de la lectoescritura, donde trabajaron de manera individual y en equipo al realizar las actividades.

El uso de dispositivos móviles es una actividad que forma parte de la cotidianidad de la sociedad, sin embargo darle un sentido pedagógico cambia su efectividad. Por ello se puede hablar de que fue pertinente como recurso utilizado en este proyecto. Además de que las actividades propuestas, al ser planteadas como juego y como una alternativa diferente a las estrategias a las que los alumnos y sus padres, madres y tutores estaban acostumbrados, permitió que dicha propuesta tuviera una aceptación y motivación por los estudiantes y los tutores.

Un elemento importante que se debe considerar, es que la escuela tenía computadoras, lo cual facilitó la aplicación de las actividades y el desarrollo de la estrategia general.

Aunado a todo lo antes mencionado, también se justifica la pertinencia de esta propuesta de intervención debido a que la problemática de la lectoescritura representa uno de los retos que, a nivel escuela, se tienen. Trabajar con los alumnos que mostraban dificultades en esta área abonó a resolver y a atender dicha problemática aparte de todo lo que, de por sí, trabaja cada docente titular en sus grupos con el mismo objetivo.

La pertinencia de este proyecto de intervención se resumen en el hecho de que dicha problemática no se retomó de manera fortuita, sino que es parte del contexto natural en el que se desenvuelven los estudiantes con los que se trabajó.

4.3. Posibles modificaciones a la propuesta con base en los resultados de la evaluación

Con base en los resultados de evaluación, existe la posibilidad de realizar algunos ajustes o modificaciones a la propuesta, considerando que estas mejoras sean para obtener un mayor alcance hacia los involucrados, buscando la manera de que no solo sea dirigido a un pequeño grupo, sino a toda la comunidad estudiantil que requiera apoyo para mejorar la lectoescritura en su proceso de aprendizaje.

Las posibles modificaciones serían las siguientes:

1. Incorporar más sesiones de trabajo con los alumnos, ya que la lectoescritura es parte de un proceso que no se da de manera abrupta, sino gradualmente.
2. Proponer actividades de gamificación no solo durante las sesiones del taller, sino también como parte del estudio independiente en casa.
3. Instrumentar estrategias de tutoría entre pares.
4. Diseñar e implementar actividades que puedan fomentar el trabajo con monitores para trabajar con grupos completos y no solo con los alumnos de rezago en lectoescritura.

De esta manera se realizó el seguimiento y evaluación del proyecto de intervención, con el resultado de los instrumentos aplicados que permitieron medir el impacto de las acciones realizadas, identificando el progreso de los estudiantes, y ajustando las estrategias pedagógicas de manera efectiva.

Con la evaluación se logró obtener información objetiva y sistemática sobre el rendimiento de los alumnos, el cumplimiento de los objetivos educativos y la eficacia de las metodologías utilizadas. Además, se identificaron áreas de mejora, fortalezas y debilidades en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como brindar la oportunidad de retroalimentar a los docentes, directivos y demás actores. Es importante tener en cuenta que la evaluación debe ser continua y formativa, y que debe servir para retroalimentar a los niños y ayudarles a mejorar su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Alcívar Lima, D. A. (2011). *La lectoescritura en alumnos de 8 y 9 años*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].

<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5815/1/TESIS%20LECTO-ESCRITURA.pdf>

Alcocer, M. (1998). *Investigación-Acción Participativa*. Galindo, J. (coord.), en: *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Addison Wesley Logman. pp. 442-463.

Benda *et al.* (2006). *Lectura corazón de aprendizaje*. Buenos aires; Bonum.

Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. I Gabinete de Teleeducación de la Universidad Politécnica de Madrid.

Coll, C., & Martí, E. (2001). *Psicología del aprendizaje escolar*. Madrid: Santillana.

E. Husserl. (2017). *La idea de la fenomenología*. Herder. España, Barcelona.

Fals O. y Rodríguez C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

Fernández, A. M. (2006). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.

Ferreiro, E. & Teberosky A. (1979). A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós. Pp. 268.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique. Extraído de: <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wpcontent/uploads/2018/02/7.1Kaufman-2007-El-dia-a-dia-en-las-aulas-Cap-2.pdf>

Labinowicz E. (1982) Introducción a Piaget: *pensamiento, aprendizaje, enseñanza México*: Fondo Educativo Interamericano.

Lucía Mendoza, L. (2020). *Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia*. UNAM, México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, núm. Esp.-, pp. 343-352, 2020. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata. pp. 79 a 161.

Piaget, J. & y Bärbel I. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Sierra E. G. P. (2021) La lectoescritura en alumnos de primaria. Implicaciones en su aprendizaje. I.C. Investigación. VOLUMEN 21 Año 11, No. 21, diciembre 2021 - mayo 2022. pp. 15 – p37.
<https://revistaic.instcamp.edu.mx/volumenes/volumen21?doc=2448-5500-icinest-11-21-13#revista21>

URBE: Canova (1998, p. 55).

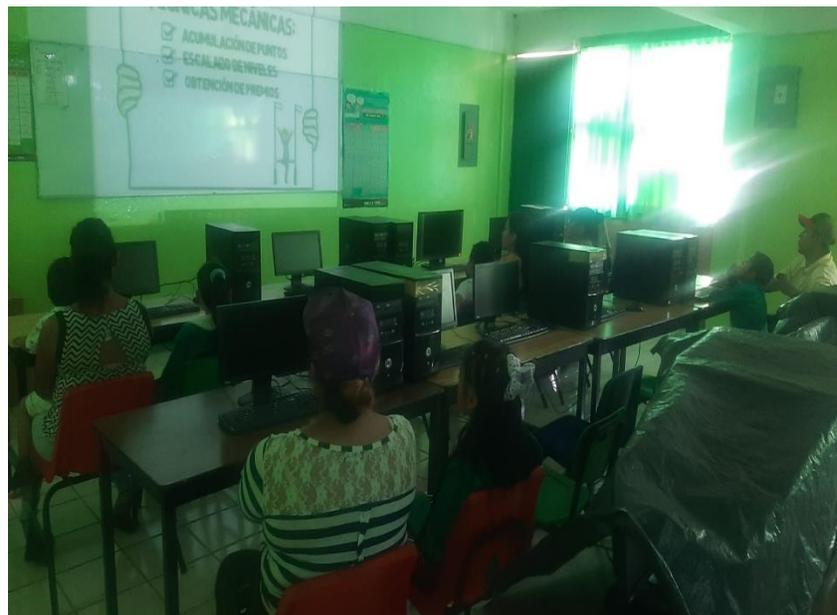
<https://virtual.urbe.edu/tesispub/0079839/fase01.pdf>

Vygotski, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Yuni J. A. & Urbano. C. A. (2005) *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Investigación Etnográfica e Investigación – Acción. Editorial Brujas. Argentina.

ANEXOS

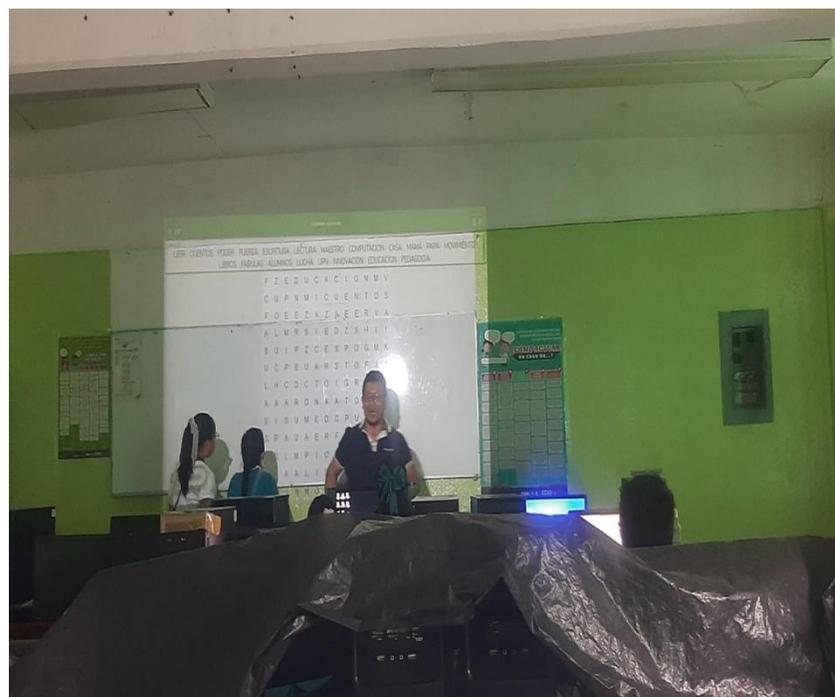
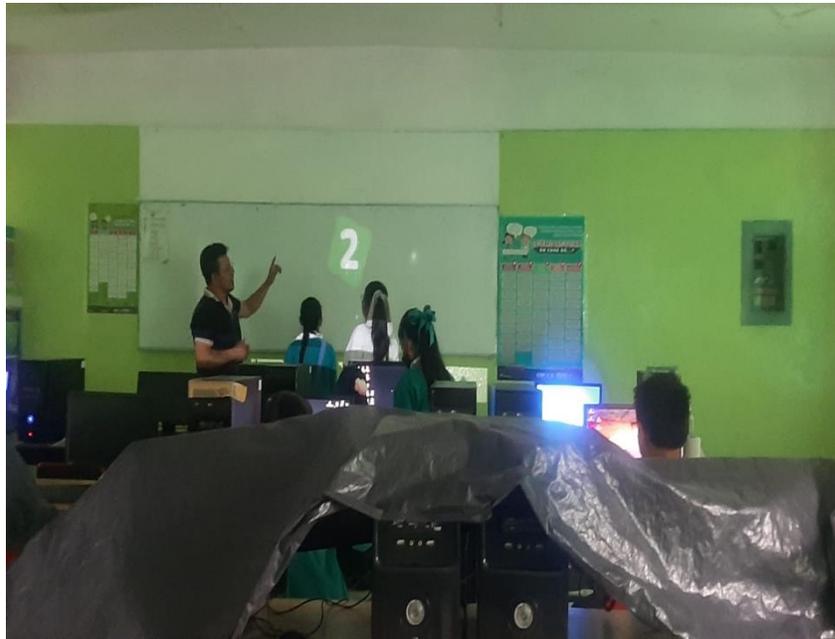
Presentación del proyecto a padres de familia



Presentación, entrega de material didáctico y explicación del proyecto a los alumnos



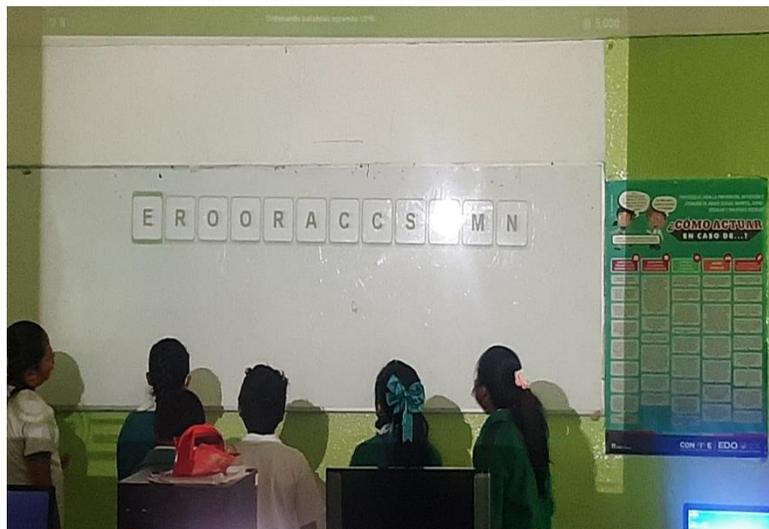
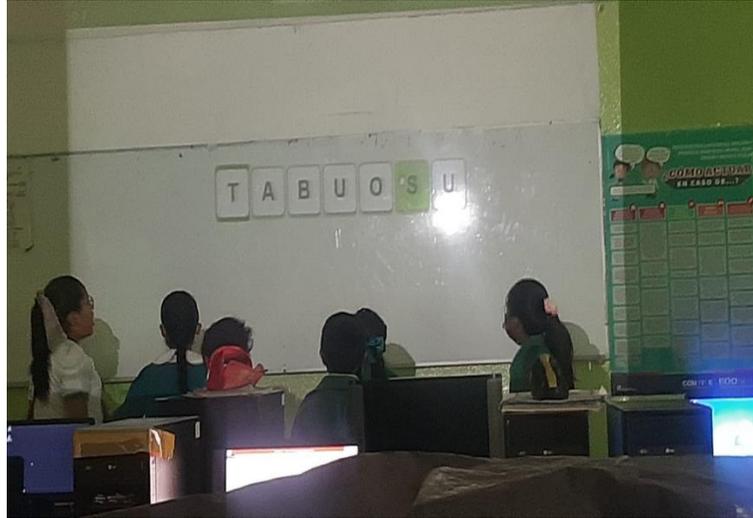
Explicación e inicio de primera actividad de la gamificación (educaplay.com y quizz.com)



Ejercicios de lectura y escritura con material didáctico



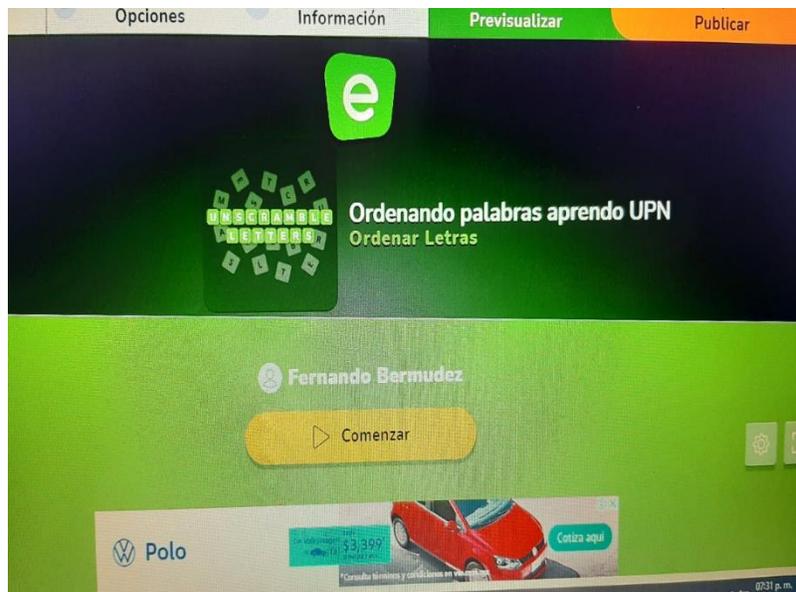
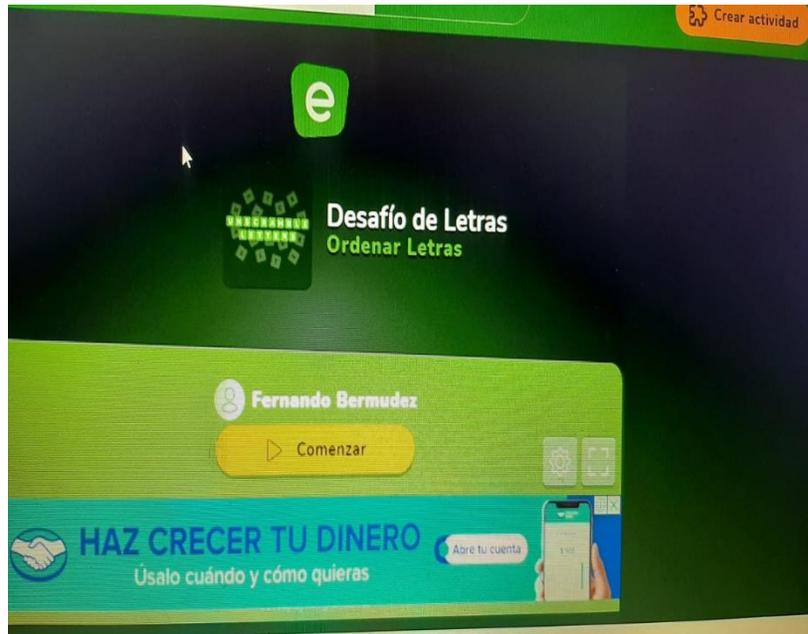
Formación de palabras en equipo

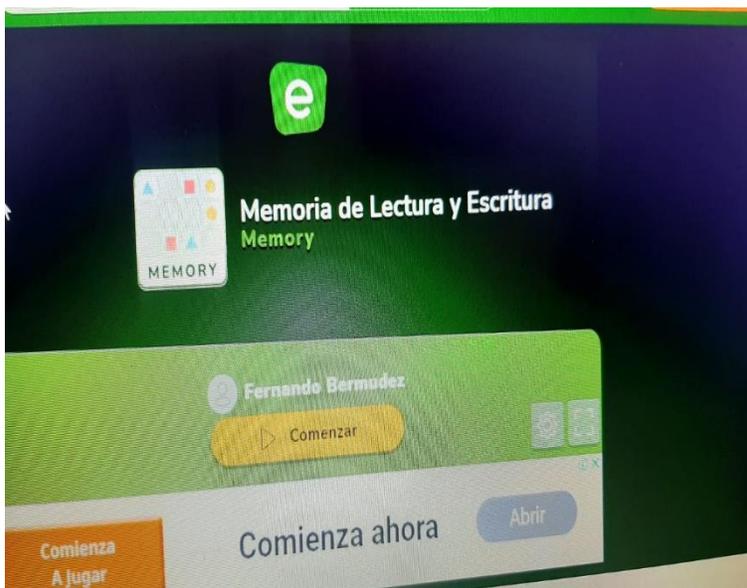
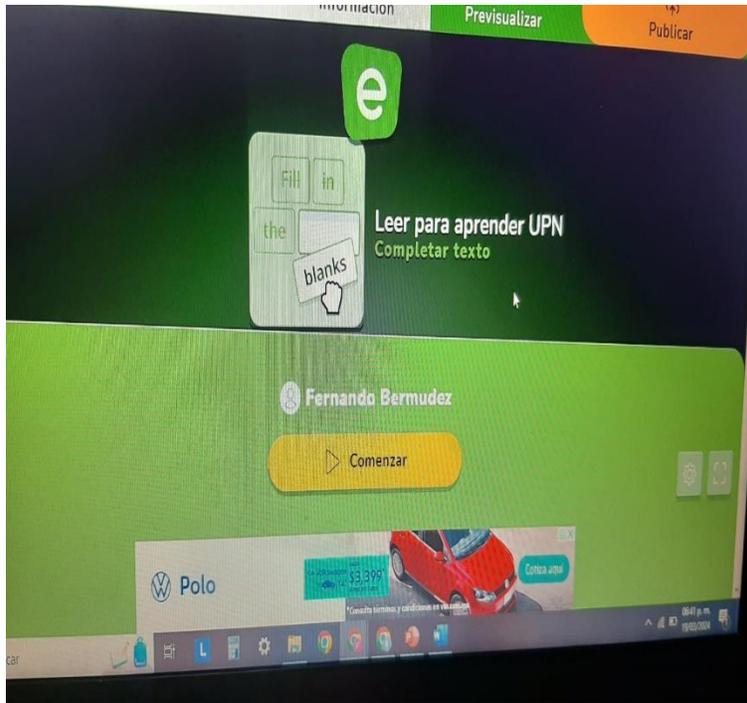


Continuación con práctica de lectoescritura



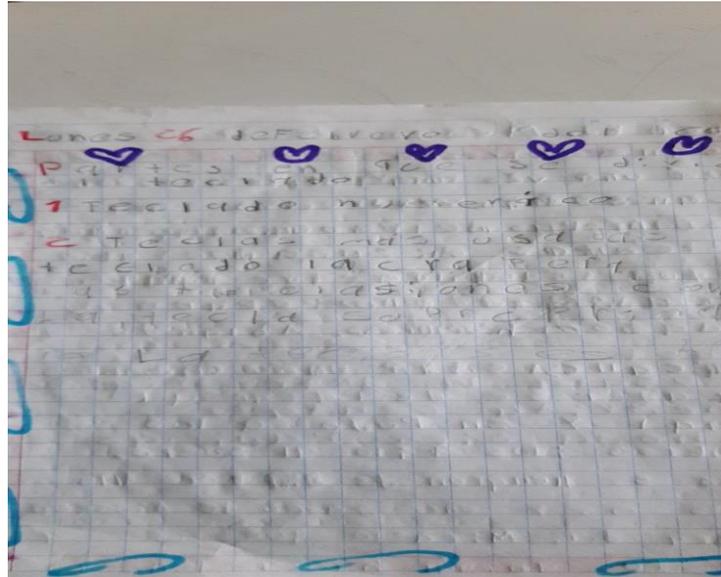
Trabajos realizados en plataforma para aplicar a los alumnos



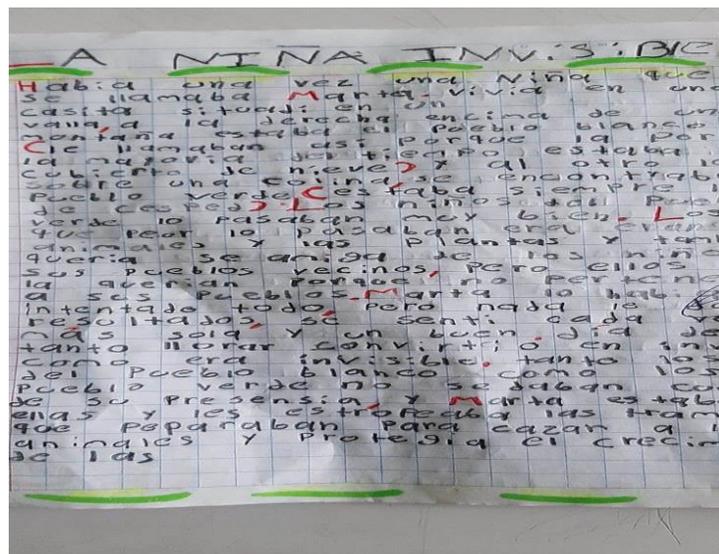


Evidencias de las mejoras en la escritura

Antes



Después



Chimalhúa, Edo México a 7 de Marzo de 2022

Tema: Computación

- 1- Rita se rie
- 2- Mira ese torero
- 3- La torre es alta
- 4- El tarro esta roto
- 5- Ramiro esta alerta
- 6- Ema salta la torre
- 7- El amarillo esta alto
- 8- El remo es de Raul
- 9- Elisa Salta los rieles
- 10- La torta esta en la mesa
- 11- Esta torta es mia
- 12- La ruleta de renc
- 13- Sara tiro su famita
- 14- Tomas salio a rusia

Manuel Isai Tellez Cruz

Finalización del proyecto de mejora en la lectoescritura donde los padres estuvieron presentes en la entrega de reconocimientos, con emotivas palabras de los padres a hijos por su desempeño esfuerzo y logro alcanzado en este proyecto.



Cierre del taller de lectoescritura (proyecto) con el docente a cargo del grupo y participantes



Instrumentos de evaluación y seguimiento

Evaluación diagnóstica de lectura y escritura

Institución educativa: Primaria Jaime Nunó
 Ciclo escolar: 2023-2024
 Grado: 4 Grupo: A

Lista de cotejo

No.	Nombre del alumno	Si lectura prealfabética		Es alfabética su lectura		Lee fluido		Omite letras		Invierte el orden de las letras		Lee y silaba compleja		Escribe de manera correcta		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	GARZA MICHEL		X	X		X	X			X		X				Intenta leer de manera fluida pero en los contextos de pronunciación correcta.
2	GUDIÑO AARON	X		X		X	X			X		X				Se le da el texto y omite letras.
3	MÉRIDA CARLOS		X	X		X	X			X		X				Intenta leer de manera fluida pero omite letras y se traba.
4	RAMÍREZ JOSÉ		X	X		X	X			X		X				Se le complica leer fluido lee lento pero se traba con palabras que para él son complejas.
5	RODRÍGUEZ TERESA		X	X		X	X			X		X				Intenta leer pero se traba.
6	SÁNCHEZ ARACELI		X	X		X	X			X		X				Lee pero omite palabras y se
7	URREA DANIEL		X	X		X	X			X		X				

Rubrica para evaluar la escritura

Primaria Jaime Nunó						
Institución	Primaria Jaime Nunó				Grado y grupo	4º-A
Nombre del proyecto	Taller "Lecto-escritura creativa a través de la gamificación"				Fecha	27-3-2024
Alumno	Carlos Mérida					
Criterio de evaluación	Niveles de desempeño				Total	
	Excelente	Bueno	Regular	Suficiente		
Ortografía	No hay errores ortográficos, uso de mayúsculas correcto	Pocos errores ortográficos y uso de mayúsculas	Varios errores ortográficos y poco uso de mayúsculas	Muchos errores ortográficos y no usa mayúsculas	2	
Caligrafía	Letras claras y bien formadas	Letras mayormente claras y bien estructuradas	Algunas letras no están claras o bien formadas	Muchas letras no son claras o bien formadas	1	
Vocabulario	Uso excelente y variado del vocabulario	Buen uso del vocabulario con alguna variación	Uso regular del vocabulario con poca variación	Uso limitado del vocabulario sin variación	2	
Acentuación y puntuación	La escritura de las palabras y el uso de signos de puntuación es correcto	Las frases están mayormente bien estructuradas y fluyen bien	Las frases no fluyen bien, con pocos errores de acentuación y puntuación	Las frases están mal estructuradas y no usa acentuación y puntuación	2	
Niveles de desempeño						
Excelente	Bueno	Regular	Suficiente			
4	3	2	1			

Rubrica para evaluar la lectura

Primaria Jaime Nunó						
Institución	Primaria Jaime Nunó				Grado y grupo	4º-A
Nombre del proyecto	Taller "Lecto-escritura creativa a través de la gamificación"				Fecha	27 de Marzo 2024
Alumno	Michell Barza					
Criterio de evaluación	Niveles de desempeño					Total
	Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Debe mejorar	
Fluides y ritmo	Lectura fluida y ritmo adecuado	Lectura mayormente fluido y buen ritmo	Atibajos en la fluidez y ritmo	Fluidez y ritmo inconsistentes	Dificultad en mantener fluidez y ritmo	2
Entonación y expresión	Uso efectivo de entonación y expresión para transmitir el significado	Buena entonación y expresión	Algunos intentos de entonación y expresión	Entonación y expresión limitada	Poca entonación y expresión	3
Pronunciación	Pronunciación clara y precisa	Pronunciación clara en su mayoría	Problemas ocasionales de pronunciación	Pronunciación difícil en varias instancias	Dificultad en la pronunciación	1
Velocidad	Velocidad apropiada, sin apresurarse	Velocidad mayormente adecuada	Velocidad irregular	Velocidad inconsistente	Lectura demasiado rápida o lenta	2
Niveles de desempeño						
Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Debe mejorar		
5	4	3	2	1		