



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 097 CDMX SUR

**Diseño de la propuesta de Intervención para
obtener el grado de Maestra en Educación
básica**

**"Estrategias Multisensoriales para el
Fortalecimiento de la Lectoescritura en Primer
Grado: Una Propuesta de Intervención
Basada en la Investigación-Acción"**

Presenta: Blanca Elizabeth Cabrera Tinajero

Asesor: Alejandro Villamar Bañuelos

Noviembre de 2024

ÍNDICE

	Introducción	
1	Fundamentos epistemológicos y metodología de investigación	
1.1	Fenomenología	
1.2	Hermenéutica	
1.3	Dialéctica Crítica	
1.4	Investigación-Acción	
2	Diagnóstico socioeducativo	
2.1.	Política Educativa	
2.2	Contexto comunitario	
2.3	Contexto institucional	
2.4	Análisis de la práctica docente	
3	Análisis de la problemática	
3.1.	Fundamentación teórica	
3.2.	Técnicas e instrumentos para el diagnóstico de la problemática	
3.3.	Resultados y análisis del diagnóstico	
3.4	Planteamiento del problema	
4	Propuesta del Diseño de la Intervención	
4.1.	Justificación de la intervención	
4.2.	Fundamentación teórica de la propuesta de intervención	
4.3.	Planeación general del proyecto	
5	Evaluación de la Intervención	
5.1.	Herramientas de evaluación	
5.2	Reflexiones sobre la evaluación	
6	Reflexiones Finales	
7	Referencias Bibliográficas	



Educación
Secretaría de Educación Pública



Rectoría
Secretaría Académica
Dirección de Unidades
Unidad UPN. 097 CDMX, Sur
Titulación

Ciudad de México, 02 de agosto, 2025.

DICTAMEN DE GRADO

C. BLANCA ELIZABETH CABRERA TINAJERO

Presente:

En mi carácter de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación de la Tesis; "Estrategias multisensoriales para el fortalecimiento de la lectoescritura en primer grado: una propuesta de intervención basada en la investigación-acción", que usted presenta como opción de Titulación de la Maestría en Educación Básica, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se determina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



[Handwritten Signature]
S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097 DE LA CDMX SUR
SERVICIOS ACADÉMICOS
MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

MLSS/cad



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padlierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Edificio D. Nivel Azul. Selones 332,437,438,440 Tel: (55) 56 30 97 00 Ex.1474, 1421, 1880, 7001

Introducción.

Para comprender el presente documento, es importante reconocer que la educación, y en particular la labor docente, constituye una de las fuerzas sociales más influyentes en la transformación de las comunidades. La enseñanza no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que está intrínsecamente relacionada con la construcción de valores, habilidades sociales y capacidades críticas que permiten a los individuos integrarse y contribuir de manera significativa a su entorno.

En muchas ocasiones he escuchado que el ser humano ha perdido la capacidad de ser un sujeto social. Sin embargo, al reflexionar, considero que un sujeto que no podría perder esta característica es el docente. El maestro, por su propia naturaleza, trabaja diariamente en interacción con otros, con el propósito de potenciar las capacidades sociales de sus estudiantes, fomentando una ideología basada en el respeto, la colaboración y el impacto positivo en la sociedad. Es por ello que la labor docente debe revalorarse como un eje fundamental en la construcción de comunidades más justas e inclusivas.

El docente no solo es un transmisor de conocimientos, sino un mediador entre los estudiantes y su realidad. Esta mediación implica comprender que los docentes pertenecen a comunidades que presentan características particulares en términos políticos, ideológicos, sociales y de aprendizaje. Por tanto, el maestro tiene la responsabilidad de interpretar y comprender estas realidades para adaptarse y responder a las necesidades de sus estudiantes, actuando como un agente de cambio dentro de su entorno escolar y comunitario.

El presente documento es el resultado de un proceso reflexivo y analítico que tiene como finalidad desarrollar e implementar una propuesta de intervención educativa, basada en la metodología de investigación-acción, para abordar problemáticas concretas observadas en mi práctica docente. La estructura del trabajo se organiza en niveles progresivos de análisis que guían desde la comprensión del contexto hasta la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras.

En el primer nivel de análisis, se aborda la importancia de investigar y comprender los contextos sociales en los que se desarrolla la educación. Este análisis se fundamenta en la idea de que los procesos educativos no pueden entenderse de manera aislada, sino como parte de una red de prácticas discursivas que son significativas y relevantes dentro de cada cultura. Los conceptos de verdad, relevancia y significado son contextuales, y dependen de las particularidades de los actores socioeducativos involucrados. Este nivel de análisis me permitió reflexionar sobre mi papel como docente y la importancia de identificar las dinámicas socioculturales que influyen en el aprendizaje.

La escuela y el aula son los espacios donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y donde la educación adquiere sentido. Este segundo nivel de análisis se centra en el impacto de mi práctica educativa y en cómo, a través de una mirada crítica, puedo transformar o reproducir la realidad social en la que me encuentro inmersa. Este enfoque implica no solo explicar los fenómenos educativos, sino interpretarlos para darles sentido y significado. A partir de esta reflexión, el objetivo es modificar mi práctica en un espiral ascendente, donde cada experiencia se convierta en una oportunidad para aprender, mejorar y transformar.

El tercer nivel de análisis aborda la identificación y comprensión de una problemática específica que surge de mi práctica docente. Esta problemática no solo refleja un desafío educativo, sino también una oportunidad para construir un modelo de intervención que impacte positivamente en la realidad de mis estudiantes. A través de este proceso, comprendí que mi práctica docente tiene el potencial de ser un agente de cambio, y que mis acciones pueden influir de manera significativa en mi comunidad escolar. Este nivel de análisis se vincula directamente con la necesidad de intervenir de manera crítica y reflexiva para enfrentar los desafíos educativos.

Finalmente, en el cuarto nivel de análisis, se diseña e implementa una propuesta de intervención educativa que integra los aprendizajes y reflexiones obtenidas en los niveles anteriores. Esta propuesta, fundamentada en la metodología de investigación-acción, busca ser un modelo práctico que pueda ser replicado y

adaptado a otros contextos. A través de esta intervención, se pretende no solo resolver la problemática identificada, sino también contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y fortalecer mi práctica docente.

La enseñanza de la lectoescritura en los primeros años de educación básica es una tarea fundamental que sienta las bases para el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes. En el caso específico de este proyecto, la propuesta de intervención se centra en diseñar e implementar estrategias multisensoriales que promuevan el aprendizaje significativo de la lectura y escritura en un grupo de primer grado. Esta elección no es arbitraria, sino resultado de un diagnóstico profundo de las necesidades y desafíos observados en mi práctica docente.

El uso de la metodología de investigación-acción garantiza que esta propuesta sea dinámica y ajustada a las realidades del contexto. Al involucrar a estudiantes, docentes, familias y comunidad escolar en el proceso, se asegura que las soluciones sean relevantes, inclusivas y sostenibles. Este enfoque permite construir una educación que no solo aborde las necesidades inmediatas de los estudiantes, sino que también fomente el desarrollo de competencias para enfrentar los desafíos del futuro.

Propósitos del documento

1. Reflexionar sobre la práctica docente desde un enfoque crítico e inclusivo, reconociendo la importancia de los contextos socioculturales en la educación.
2. Diseñar una propuesta de intervención educativa que integre estrategias innovadoras y multisensoriales para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de primer grado.
3. Evaluar el impacto de la propuesta mediante herramientas cualitativas y cuantitativas que permitan un análisis integral del aprendizaje.
4. Contribuir al desarrollo profesional docente mediante la implementación de un modelo de investigación-acción replicable en otros contextos educativos.

El presente trabajo no solo es una respuesta a las problemáticas detectadas en mi práctica docente, sino también un compromiso personal y profesional con la mejora continua de la educación. Como docente, reconozco que mi labor tiene un impacto directo en la vida de mis estudiantes y en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Este proyecto es una invitación a reflexionar, innovar y actuar en beneficio de quienes forman parte del sistema educativo. La educación es, en última instancia, una herramienta de transformación, y cada docente tiene el poder de ser un agente de cambio en su comunidad.

Capítulo 1: Fundamentos Epistemológicos y Metodología de Investigación

La construcción de un marco conceptual sólido para este proyecto de intervención educativa requiere la articulación de fundamentos epistemológicos y metodológicos que sustenten tanto la comprensión de la problemática como el diseño de las estrategias de mediación. Este capítulo explora las perspectivas teóricas y metodológicas que guían el proceso de investigación y acción, haciendo énfasis en la fenomenología, la hermenéutica, la dialéctica crítica y la metodología de investigación-acción.

1.1 Fenomenología

La fenomenología, como enfoque epistemológico, es esencial para la investigación educativa debido a su énfasis en la comprensión de las experiencias vividas por los sujetos involucrados. Este enfoque se origina en la obra de Edmund Husserl, quien planteó que el conocimiento genuino debe partir de las vivencias de las personas, despojándose de prejuicios y presuposiciones (Husserl, 1913). En el contexto educativo, y particularmente en el análisis del proceso de lectoescritura en niños de primer grado, la fenomenología permite captar las percepciones y significados que estos sujetos atribuyen a su aprendizaje, así como las mediaciones que influyen en su desarrollo.

Fenomenología y la construcción del significado en la educación

La fenomenología busca explorar la esencia de los fenómenos, tal como se manifiestan en la conciencia de los individuos. En este caso, se centra en el proceso de lectoescritura como una experiencia subjetiva e íntimamente relacionada con el entorno social y cultural del niño. Según Gadamer (1975), los significados atribuidos a las experiencias no son neutros, sino que están moldeados por los contextos históricos y sociales en los que se desarrollan. Esto es particularmente relevante en el caso de niños de primer grado, cuyos procesos de aprendizaje están profundamente influenciados por su interacción con docentes, compañeros y materiales pedagógicos.

En palabras de Ezequiel Ander Egg (1997), "la educación no es solo un proceso de transmisión de conocimientos, sino también un espacio de construcción de significados compartidos". Este principio subraya la importancia de captar cómo los estudiantes interpretan las actividades relacionadas con la lectura y la escritura en función de sus experiencias previas, expectativas y emociones. Para ello, es necesario que el docente adopte un enfoque fenomenológico que permita escuchar y analizar las voces de los estudiantes, comprendiendo cómo perciben y valoran sus aprendizajes.

El enfoque fenomenológico en el proceso de lectoescritura

En el ámbito de la lectoescritura, la fenomenología ofrece herramientas para analizar cómo los niños experimentan la adquisición de estas habilidades fundamentales. La lectura y la escritura no solo son habilidades técnicas, sino también actos profundamente subjetivos que involucran emociones, imaginación y creatividad (Bausela, 2017). Por ejemplo, un niño que enfrenta dificultades para aprender a leer puede experimentar frustración o ansiedad, mientras que otro que logra avances significativos puede sentirse motivado y confiado. Estas experiencias, aunque individuales, son esenciales para comprender el proceso de aprendizaje y diseñar estrategias pedagógicas efectivas.

John Elliot (1990) sostiene que el enfoque fenomenológico en la educación permite a los docentes identificar y reflexionar sobre las dinámicas emocionales y sociales que subyacen a las prácticas pedagógicas. Esto implica considerar cómo las interacciones entre docentes y estudiantes, así como las características del entorno escolar, influyen en la forma en que los niños experimentan el aprendizaje de la lectoescritura. A partir de esta comprensión, los docentes pueden ajustar sus estrategias de enseñanza para responder mejor a las necesidades y expectativas de sus estudiantes.

La fenomenología en la mediación pedagógica

En el marco de la intervención educativa, la fenomenología también se aplica al análisis de la mediación pedagógica, entendida como el conjunto de estrategias y recursos que los docentes emplean para facilitar el aprendizaje. Según Antonio Latorre (2003), la mediación pedagógica no es un proceso neutral, sino que está cargada de significados y valores que los docentes transmiten consciente o inconscientemente. Por lo tanto, un enfoque fenomenológico permite a los docentes reflexionar sobre su propia práctica y considerar cómo sus acciones y actitudes impactan la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Orlando Fals Borda (1981) refuerza esta idea al señalar que la educación debe ser un proceso dialógico en el que los estudiantes no solo reciban información, sino que también contribuyan activamente a la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica se convierte en una herramienta para promover la participación activa y significativa de los estudiantes en su propio aprendizaje. En el caso de la lectoescritura, esto puede incluir actividades como la narración de historias personales, la creación de textos colectivos y la exploración de materiales que conecten con los intereses y contextos culturales de los niños.

Implicaciones para la práctica docente

La aplicación de la fenomenología en el aula requiere un cambio en la perspectiva del docente, quien debe pasar de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje. Esto implica, según Boaventura de Sousa Santos (2007), adoptar

una actitud de apertura hacia las experiencias y perspectivas de los estudiantes, reconociendo que estas son igualmente válidas y significativas. En el contexto de la lectoescritura, este enfoque puede traducirse en estrategias como la observación atenta, la escucha activa y la adaptación de las actividades pedagógicas a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes.

Por ejemplo, en una clase de primer grado, un docente que adopta un enfoque fenomenológico puede prestar atención a cómo los estudiantes interactúan con los textos, qué emociones expresan durante las actividades de lectura y escritura, y cómo se relacionan entre sí durante las dinámicas grupales. Esta información permite al docente diseñar actividades más inclusivas y motivadoras, que no solo fomenten el desarrollo de habilidades técnicas, sino también el disfrute y la valoración de la lectura y la escritura como actos creativos y significativos.

Aportaciones desde América Latina

En el contexto latinoamericano, la fenomenología ha sido utilizada para analizar y transformar las prácticas educativas desde una perspectiva crítica. María Paula Meneses (2015) señala que este enfoque permite reconocer y valorar los saberes locales y comunitarios, que a menudo son ignorados en los sistemas educativos tradicionales. En el caso de la lectoescritura, esto puede implicar la incorporación de textos y actividades que reflejen la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más contextualizado y significativo.

Boaventura de Sousa Santos (2007) también destaca la importancia de la fenomenología para cuestionar las estructuras de poder que perpetúan la exclusión y la desigualdad en la educación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lectoescritura no debe verse como un proceso puramente técnico, sino como un acto de empoderamiento que permite a los estudiantes participar de manera activa y crítica en la construcción de su realidad.

La fenomenología, al centrarse en la comprensión de las experiencias vividas, ofrece un marco epistemológico valioso para analizar y mejorar el proceso de lectoescritura en niños de primer grado. Este enfoque no solo permite identificar las

barreras y oportunidades que enfrentan los estudiantes, sino que también proporciona herramientas para diseñar estrategias de mediación pedagógica que respondan a sus necesidades y contextos específicos. Al integrar la fenomenología en la práctica docente, se fomenta un aprendizaje más inclusivo, significativo y transformador, que prepara a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para una participación activa y crítica en su comunidad.

1.2 Hermenéutica

La hermenéutica, como disciplina filosófica y epistemológica, se centra en la interpretación de textos, discursos y experiencias humanas, destacando la importancia del contexto histórico y cultural en la construcción del significado. Este enfoque, profundamente influenciado por Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur, ofrece una perspectiva valiosa para el análisis educativo al proporcionar herramientas para comprender las dinámicas del aula, las relaciones pedagógicas y las prácticas discursivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el marco de este proyecto, la hermenéutica adquiere relevancia al abordar el proceso de lectoescritura en niños de primer grado como un acto no solo técnico, sino también interpretativo, donde el significado se construye colectivamente a través de la interacción.

El significado como construcción colectiva

La hermenéutica parte del principio de que la comprensión no es un proceso neutral, sino que está mediado por los preconceptos, creencias y valores de quienes participan en la interpretación (Gadamer, 1975). En el contexto de la educación, esto implica que tanto los docentes como los estudiantes traen consigo horizontes de comprensión que influyen en cómo se relacionan con los textos y actividades de lectoescritura.

Según Gadamer (1975), la "fusión de horizontes" es esencial para que la comprensión ocurra. En el aula de primer grado, esta fusión se manifiesta cuando el docente y los estudiantes dialogan y negocian significados en torno a palabras, frases e historias. Por ejemplo, al leer un cuento, cada estudiante aporta sus propias

experiencias y emociones, mientras que el docente actúa como mediador, guiando el proceso de interpretación hacia un entendimiento compartido.

Esta construcción colectiva del significado es especialmente relevante en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que permite a los estudiantes ver la lectura y la escritura no solo como habilidades mecánicas, sino como herramientas para explorar y expresar su mundo. Antonio Latorre (2003) enfatiza que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes pueden conectar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y aspiraciones futuras.

Hermenéutica y la lectura como acto interpretativo

Desde una perspectiva hermenéutica, la lectura es más que la decodificación de símbolos; es un acto interpretativo en el que el lector busca comprender el mensaje del texto en relación con su propio contexto y vivencias (Ricoeur, 1981). Este enfoque es particularmente útil en el trabajo con niños de primer grado, quienes están en las etapas iniciales de desarrollo cognitivo y lingüístico. Para ellos, la lectura implica no solo aprender a reconocer letras y palabras, sino también dar sentido a lo que leen en función de su entorno y emociones.

Esperanza Bausela (2017) destaca que el aprendizaje de la lectoescritura debe incorporar actividades que fomenten la interpretación y el diálogo. Por ejemplo, el análisis de cuentos o narraciones locales permite a los estudiantes relacionarse con los personajes y situaciones, explorando sus propios valores y sentimientos en el proceso. Estas actividades no solo promueven el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también fortalecen la identidad cultural y la empatía.

La hermenéutica, al enfocarse en el significado profundo de los textos, también subraya la importancia de la literatura infantil como herramienta pedagógica. Libros que aborden temas como la amistad, la diversidad y la resolución de conflictos pueden servir como puntos de partida para conversaciones significativas en el aula, ayudando a los estudiantes a desarrollar una comprensión más rica y matizada del mundo que los rodea.

El papel del docente como mediador hermenéutico

En el contexto educativo, el docente no solo transmite conocimientos, sino que actúa como mediador en el proceso de interpretación, facilitando el diálogo entre los estudiantes y los textos. Según Ezequiel Ander Egg (1997), la mediación pedagógica implica guiar a los estudiantes en la construcción de significados, ayudándoles a relacionar lo que aprenden con su propio contexto y experiencias.

Orlando Fals Borda (1981) refuerza esta idea al señalar que el docente debe ser un facilitador del conocimiento, creando espacios donde los estudiantes puedan expresar sus ideas, debatir y reflexionar. En el caso de la lectoescritura, esto podría incluir estrategias como la lectura en voz alta, las discusiones grupales sobre los textos y las actividades de escritura creativa. Estas estrategias permiten a los estudiantes participar activamente en el proceso de interpretación, desarrollando habilidades críticas y reflexivas.

Además, el enfoque hermenéutico destaca la importancia de considerar las experiencias y emociones de los estudiantes como parte integral del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, un niño que enfrenta dificultades para escribir puede sentirse frustrado o desmotivado, lo que afecta su capacidad para participar en las actividades del aula. Un docente con una perspectiva hermenéutica puede reconocer estas emociones y trabajar para crear un entorno de apoyo donde el estudiante se sienta valorado y comprendido.

Hermenéutica crítica y educación transformadora

Boaventura de Sousa Santos (2007) propone una hermenéutica crítica que no solo busca comprender, sino también transformar las estructuras de poder que perpetúan la exclusión y la desigualdad en la educación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lectoescritura debe ir más allá de las habilidades técnicas para convertirse en un acto de empoderamiento. Esto implica cuestionar las narrativas dominantes en los textos escolares y fomentar una lectura crítica que permita a los estudiantes desarrollar una conciencia social.

En el aula, la hermenéutica crítica puede traducirse en actividades que inviten a los estudiantes a analizar temas como la justicia, la diversidad y los derechos humanos a través de la lectura y la escritura. Por ejemplo, trabajar con cuentos que aborden la inclusión o las desigualdades sociales puede ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propia realidad y desarrollar un sentido de responsabilidad hacia su comunidad.

María Paula Meneses (2015) destaca que una educación transformadora debe reconocer y valorar los saberes locales, permitiendo a los estudiantes construir conocimientos que sean relevantes para su contexto. En el caso de la lectoescritura, esto podría incluir el uso de materiales que reflejen la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más inclusivo y significativo.

Aplicaciones prácticas en el aula

La hermenéutica no solo ofrece un marco teórico, sino también herramientas prácticas para el trabajo en el aula. Algunas estrategias basadas en este enfoque incluyen:

1. **Diálogos interpretativos:** Fomentar discusiones grupales sobre los textos, invitando a los estudiantes a compartir sus interpretaciones y reflexiones.
2. **Conexiones personales:** Animar a los estudiantes a relacionar lo que leen y escriben con sus propias experiencias y emociones.
3. **Análisis crítico:** Introducir actividades que inviten a los estudiantes a cuestionar los mensajes y valores implícitos en los textos.
4. **Producción creativa:** Promover la escritura de historias, poemas y otros textos que reflejen las ideas y perspectivas de los estudiantes.

Estas estrategias no solo mejoran las habilidades de lectoescritura, sino que también fomentan un aprendizaje más profundo y transformador, alineado con los principios de la hermenéutica.

La hermenéutica, al centrarse en la interpretación y el diálogo, ofrece un enfoque poderoso para abordar el aprendizaje de la lectoescritura en niños de primer grado. Este enfoque no solo facilita la comprensión de los textos, sino que también promueve la reflexión crítica, la empatía y el desarrollo de habilidades sociales. Al integrar la hermenéutica en la práctica educativa, los docentes pueden crear aulas más inclusivas y transformadoras, donde los estudiantes no solo aprendan a leer y escribir, sino también a comprender y transformar su mundo.

1.3 Dialéctica Crítica

La dialéctica crítica, como enfoque epistemológico, tiene sus raíces en la tradición filosófica marxista y en las contribuciones de autores como Hegel, Marx, Adorno y Habermas. Esta perspectiva se caracteriza por su énfasis en la comprensión de las contradicciones sociales y la transformación de la realidad a través del análisis crítico y la acción. En el ámbito educativo, la dialéctica crítica se posiciona como una herramienta poderosa para analizar las relaciones de poder, las desigualdades estructurales y las prácticas pedagógicas, con el objetivo de promover una educación emancipadora y transformadora (Freire, 2005).

En el contexto de este proyecto, la dialéctica crítica se aplica al análisis del proceso de lectoescritura en niños de primer grado, considerando cómo las dinámicas del aula reflejan y reproducen las desigualdades sociales. Este enfoque permite cuestionar las prácticas pedagógicas tradicionales y desarrollar estrategias de mediación que respondan a las necesidades y realidades de los estudiantes, promoviendo su participación activa en la construcción del conocimiento.

La dialéctica crítica y su aplicación en la educación

La dialéctica crítica parte de la idea de que la realidad está en constante cambio y transformación, y que este cambio está impulsado por las contradicciones inherentes a los sistemas sociales. Según Adorno (1966), el análisis dialéctico implica no solo comprender la realidad, sino también identificar las tensiones y conflictos que la constituyen. En el ámbito educativo, esto significa cuestionar las

estructuras y prácticas que perpetúan la exclusión y la desigualdad, reconociendo que la escuela no es un espacio neutral, sino un reflejo de las dinámicas de poder de la sociedad.

Paulo Freire (2005) destaca que la educación debe ser un acto de liberación, donde los estudiantes no sean receptores pasivos de conocimientos, sino sujetos activos que participen en la transformación de su realidad. En el caso de la lectoescritura, esto implica diseñar actividades pedagógicas que no solo desarrollen habilidades técnicas, sino que también fomenten la reflexión crítica sobre los textos y las realidades que estos representan.

Contradicciones en el aprendizaje de la lectoescritura

La dialéctica crítica permite analizar las contradicciones presentes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, particularmente en contextos de desigualdad. Por ejemplo, en muchas escuelas primarias, los métodos de enseñanza de la lectoescritura están diseñados desde una perspectiva homogénea, que no considera las diferencias culturales, lingüísticas y socioeconómicas de los estudiantes (Ander Egg, 1997). Esto genera tensiones entre las expectativas del sistema educativo y las realidades de los estudiantes, quienes pueden sentirse alienados o excluidos del proceso de aprendizaje.

Boaventura de Sousa Santos (2007) enfatiza la necesidad de una epistemología del Sur que valore los saberes locales y comunitarios como una forma de resistir la hegemonía del conocimiento occidental. En el caso de la lectoescritura, esto significa incorporar textos y actividades que reflejen las experiencias y culturas de los estudiantes, permitiéndoles conectar su aprendizaje con su identidad y entorno.

Un ejemplo de esta contradicción es el uso de materiales pedagógicos que no representan la diversidad cultural de los estudiantes. En un aula de primer grado, donde los niños provienen de contextos indígenas o rurales, los textos escolares estandarizados pueden no tener relevancia para su realidad, lo que dificulta su

motivación y comprensión. La dialéctica crítica permite cuestionar estas prácticas y proponer alternativas que promuevan una educación más inclusiva y significativa.

El docente como agente de cambio

Desde la perspectiva de la dialéctica crítica, el docente es visto como un sujeto transformador que tiene el poder de cuestionar y modificar las prácticas pedagógicas. Antonio Latorre (2003) destaca que la reflexión crítica sobre la práctica educativa es fundamental para identificar las barreras estructurales que limitan el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica que los docentes no solo deben analizar su propia práctica, sino también las políticas educativas, los materiales pedagógicos y las dinámicas del aula.

Orlando Fals Borda (1981) refuerza esta idea al señalar que la investigación-acción es una herramienta clave para empoderar a los docentes como agentes de cambio. A través de la investigación-acción, los docentes pueden identificar las contradicciones en su práctica, desarrollar estrategias de intervención y evaluar su impacto, generando un proceso continuo de aprendizaje y transformación. En el caso de la lectoescritura, esto podría incluir la implementación de actividades que fomenten el pensamiento crítico y la colaboración entre los estudiantes.

La dialéctica crítica y la mediación pedagógica

La mediación pedagógica, entendida como el conjunto de estrategias que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje, es un espacio clave para aplicar la dialéctica crítica. Según Gadotti (2001), la mediación no es un proceso neutral, sino que está cargada de valores y significados que reflejan las ideologías del docente y del sistema educativo. Desde una perspectiva dialéctica, la mediación pedagógica debe ser un acto consciente y crítico que busque transformar las relaciones de poder en el aula.

En el contexto de la lectoescritura, esto significa diseñar actividades que no solo desarrollen habilidades técnicas, sino que también promuevan la reflexión crítica sobre los textos y las realidades que estos representan. Por ejemplo, los estudiantes pueden analizar cuentos o noticias para identificar mensajes implícitos, cuestionar estereotipos y proponer soluciones a problemas sociales. Estas actividades no solo mejoran la comprensión lectora, sino que también fomentan el desarrollo de una conciencia crítica.

Educación dialógica y emancipadora

La dialéctica crítica también está estrechamente relacionada con la educación dialógica, un concepto central en la obra de Paulo Freire (2005). La educación dialógica se basa en el diálogo como herramienta para construir conocimiento, romper las jerarquías tradicionales entre docentes y estudiantes, y promover una educación emancipadora. En el caso de la lectoescritura, esto significa crear espacios donde los estudiantes puedan expresar sus ideas, debatir y colaborar en la construcción de significados.

María Paula Meneses (2015) señala que la educación emancipadora debe reconocer y valorar los saberes locales como una forma de resistir las narrativas hegemónicas. Esto implica que los estudiantes no solo aprendan a leer y escribir, sino que también desarrollen la capacidad de cuestionar y transformar su realidad. En un aula de primer grado, esto puede incluir actividades como la creación de textos colectivos, donde los estudiantes reflejen sus experiencias y aspiraciones, o la lectura de cuentos que aborden temas de justicia social.

Transformación de la práctica docente

La aplicación de la dialéctica crítica en la práctica docente requiere un cambio profundo en la forma en que los docentes entienden y abordan su trabajo. Esto implica pasar de un enfoque tradicional, centrado en la transmisión de conocimientos, a un enfoque crítico, donde el aprendizaje se vea como un proceso

activo y transformador. Según Esperanza Bausela (2017), este cambio requiere que los docentes adopten una actitud reflexiva y abierta, cuestionando sus propias creencias y prácticas.

La investigación-acción, como metodología basada en la dialéctica crítica, ofrece un marco para este proceso de transformación. A través de la investigación-acción, los docentes pueden identificar problemas en su práctica, experimentar con nuevas estrategias y evaluar su impacto, creando un ciclo continuo de aprendizaje y mejora. En el caso de la lectoescritura, esto podría incluir la introducción de textos más relevantes y contextuales, el uso de tecnologías digitales para fomentar la creatividad y la colaboración, o la implementación de proyectos interdisciplinarios que conecten la lectura y la escritura con otras áreas del conocimiento.

La dialéctica crítica, al centrarse en la comprensión y transformación de las contradicciones sociales, ofrece un marco epistemológico poderoso para analizar y mejorar el proceso de lectoescritura en niños de primer grado. Este enfoque no solo permite cuestionar las prácticas pedagógicas tradicionales, sino también desarrollar estrategias de mediación que respondan a las necesidades y realidades de los estudiantes. Al integrar la dialéctica crítica en la práctica docente, se promueve una educación más inclusiva, reflexiva y transformadora, que prepara a los estudiantes para participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

1.4 Investigación-Acción

La investigación-acción (IA) es un enfoque metodológico profundamente transformador que integra la reflexión crítica y la práctica, permitiendo a los actores educativos identificar problemas, diseñar estrategias de mejora y evaluar su impacto en un proceso continuo de aprendizaje. Este enfoque, desarrollado inicialmente por Kurt Lewin en los años 40, ha evolucionado hasta convertirse en una herramienta central en el ámbito educativo, especialmente en la formación y transformación docente. En el marco del presente trabajo, la investigación-acción se adopta como

el método principal para abordar las estrategias de mediación en el proceso de lectoescritura en niños de primer grado, respondiendo a las complejidades y particularidades del contexto educativo.

Concepto y características de la investigación-acción

La investigación-acción se define como un proceso cíclico y reflexivo que combina la investigación teórica con la acción práctica, promoviendo cambios significativos en los contextos en los que se implementa (Elliot, 1990). Antonio Latorre (2003) describe la investigación-acción como una metodología participativa que no solo busca generar conocimiento, sino también transformar la realidad a través de la implicación activa de los actores involucrados.

Entre las características principales de la investigación-acción se encuentran:

1. **Participación activa:** Involucra a los actores del contexto, como docentes, estudiantes y familias, en todas las fases del proceso.
2. **Ciclo continuo:** Comprende fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, las cuales se retroalimentan constantemente.
3. **Transformación del contexto:** Su objetivo principal no es solo comprender la realidad, sino también modificarla en beneficio de los participantes.
4. **Enfoque crítico:** Cuestiona las estructuras y prácticas tradicionales, promoviendo una reflexión profunda sobre las dinámicas de poder y exclusión presentes en el entorno educativo.

Orlando Fals Borda (1981), uno de los principales impulsores de la investigación-acción en América Latina, enfatiza que este enfoque debe estar al servicio de las comunidades, permitiéndoles convertirse en protagonistas de su propio desarrollo. En el contexto educativo, esto implica empoderar a los docentes y estudiantes para que co-construyan conocimientos y soluciones a los desafíos que enfrentan.

Aplicación de la investigación-acción en el proceso de lectoescritura

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso complejo que requiere la integración de múltiples habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. La investigación-acción ofrece un marco ideal para abordar esta complejidad, ya que permite a los docentes analizar sus prácticas, experimentar con nuevas estrategias y ajustar sus enfoques en función de los resultados observados.

Fase 1: Diagnóstico

La primera fase de la investigación-acción implica identificar y analizar la problemática educativa en el contexto específico. En el caso de la lectoescritura, esto puede incluir la observación de las dificultades que enfrentan los estudiantes, como problemas para reconocer palabras, comprender textos o expresar ideas por escrito. También es importante considerar factores contextuales, como las características socioculturales de los estudiantes, los recursos disponibles en el aula y las expectativas de las familias.

Boaventura de Sousa Santos (2007) destaca la importancia de un diagnóstico contextualizado que reconozca las diversidades culturales y lingüísticas presentes en el aula. Esto es especialmente relevante en comunidades indígenas o rurales, donde los métodos tradicionales de enseñanza de la lectoescritura pueden no ser adecuados para las necesidades de los estudiantes.

Fase 2: Planificación

Una vez identificado el problema, la siguiente fase consiste en diseñar estrategias de intervención que aborden las necesidades detectadas. Estas estrategias deben basarse en principios pedagógicos sólidos y adaptarse al contexto del aula. Por ejemplo, se pueden implementar actividades que integren elementos lúdicos y creativos para motivar a los estudiantes y facilitar su aprendizaje.

Latorre (2003) sugiere que la planificación debe ser colaborativa, involucrando a otros docentes, directivos y familias en el diseño de las estrategias. Esto no solo enriquece el proceso, sino que también asegura un mayor compromiso de todos los actores en la implementación de la intervención.

Fase 3: Acción

En esta fase, las estrategias diseñadas se implementan en el aula, con el objetivo de observar su impacto en el aprendizaje de la lectoescritura. Por ejemplo, se pueden organizar sesiones de lectura compartida, talleres de escritura creativa o actividades de análisis de textos que fomenten la participación activa de los estudiantes.

John Elliot (1990) señala que la acción en la investigación-acción debe ser flexible y adaptativa, permitiendo a los docentes realizar ajustes en función de las necesidades emergentes. Esto es particularmente importante en el caso de la lectoescritura, donde los avances pueden variar significativamente entre los estudiantes.

Fase 4: Observación

La observación es una etapa crucial en el ciclo de investigación-acción, ya que permite recoger datos sobre el impacto de las estrategias implementadas. Esto puede incluir el análisis de los trabajos de los estudiantes, la observación de sus interacciones en el aula y la recopilación de testimonios de docentes y familias.

Esperanza Bausela (2017) subraya que la observación debe ser sistemática y reflexiva, utilizando herramientas como diarios de campo, grabaciones de video y entrevistas para documentar las experiencias y percepciones de los participantes.

Fase 5: Reflexión

La reflexión es el núcleo de la investigación-acción, ya que permite analizar los resultados obtenidos, identificar áreas de mejora y planificar nuevas acciones. Esta etapa es especialmente importante para los docentes, quienes pueden utilizar los

hallazgos para ajustar sus prácticas pedagógicas y desarrollar estrategias más efectivas.

Orlando Fals Borda (1981) enfatiza que la reflexión no debe limitarse al nivel individual, sino que debe ser un proceso colectivo que involucre a todos los actores del contexto educativo. En el caso de la lectoescritura, esto puede incluir reuniones de retroalimentación con otros docentes y familias para compartir aprendizajes y coordinar esfuerzos.

Ventajas y desafíos de la investigación-acción

La investigación-acción ofrece numerosas ventajas en el ámbito educativo, como la posibilidad de generar conocimientos prácticos y relevantes, empoderar a los docentes y estudiantes, y promover cambios significativos en el contexto escolar. Sin embargo, también presenta desafíos, como la necesidad de tiempo y recursos para llevar a cabo el proceso, la resistencia al cambio por parte de algunos actores, y la dificultad de evaluar el impacto de las intervenciones de manera objetiva.

Antonio Latorre (2003) señala que superar estos desafíos requiere un compromiso genuino con la transformación educativa, así como una formación adecuada en metodologías de investigación. Además, es importante fomentar una cultura de colaboración y apertura al cambio dentro de la comunidad educativa.

La investigación-acción en América Latina

En América Latina, la investigación-acción ha sido ampliamente utilizada como una herramienta para abordar las desigualdades educativas y promover la justicia social. Autores como Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses han destacado la importancia de este enfoque para reconocer y valorar los saberes locales, construyendo una educación más inclusiva y contextualizada.

En el caso de la lectoescritura, esto puede traducirse en el uso de materiales pedagógicos que reflejen la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, así

como en la implementación de estrategias que promuevan la participación activa de las comunidades en el proceso educativo.

La investigación-acción, con su enfoque reflexivo y transformador, ofrece una metodología ideal para abordar las complejidades del proceso de lectoescritura en niños de primer grado. Al integrar la teoría y la práctica, este enfoque permite a los docentes diseñar e implementar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades y realidades de sus estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva, significativa y transformadora. En un contexto como el de América Latina, donde las desigualdades educativas son una preocupación constante, la investigación-acción se posiciona como una herramienta clave para construir un futuro más justo y equitativo.

2. Diagnóstico Socioeducativo

Introducción al Diagnóstico

El presente apartado tiene como objetivo identificar una problemática significativa dentro de mi práctica docente, con base en la elaboración de un diagnóstico socioeducativo que permita explorar los contextos político, comunitario e institucional en los que desarrollo mi labor profesional. Este diagnóstico no solo contextualiza las condiciones actuales del proceso educativo, sino que también sienta las bases para la propuesta de intervención que se plantea como producto terminal de la Maestría en Educación Básica (MEB).

El análisis se organiza en tres ejes fundamentales: **política educativa, contextos comunitarios e institucionales**, y el **análisis de la práctica docente**. Cada uno de estos ejes se desglosa en dimensiones específicas que abarcan aspectos históricos, sociales, políticos y pedagógicos. La finalidad es construir una visión integral de las dinámicas que influyen en la educación básica, especialmente en el proceso de lectoescritura en los niños de primer grado.

2.1 Política Educativa

Contexto Histórico

El contexto histórico es esencial para comprender la conformación de las políticas educativas en México, especialmente en el marco de las sociedades capitalistas globalizadas. El análisis histórico revela cómo la educación ha sido un vehículo para la reproducción de las dinámicas del capitalismo, adaptándose a los cambios económicos y tecnológicos que caracterizan a cada etapa de su desarrollo. De acuerdo con Wallerstein (1998), el capitalismo globalizado impacta no solo en las economías nacionales, sino también en los sistemas educativos, imponiendo criterios de eficiencia, competitividad y productividad.

En México, las reformas educativas de las últimas décadas han estado influenciadas por estas dinámicas globales. La incorporación de la educación básica obligatoria, iniciada con el "Acuerdo de las Tres Erres" en la década de 1990, marcó un punto de inflexión en el sistema educativo nacional, estableciendo bases curriculares orientadas hacia el enfoque por competencias (SEP, 1993). Este modelo, aunque prometedor en términos de modernización, enfrentó críticas por su desconexión con las realidades socioculturales de los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables.

El análisis histórico también destaca el papel del neoliberalismo en la transformación del Estado-nación, que ha pasado de ser un regulador a un facilitador de las dinámicas del mercado. Bauman (1999) señala que las políticas neoliberales, al priorizar la eficiencia económica sobre la equidad social, han reducido el papel del Estado en la garantía de derechos fundamentales, incluida la educación. En este sentido, comprender el impacto histórico de estas políticas es crucial para identificar las limitaciones y oportunidades del sistema educativo mexicano en la actualidad.

2.1.2.Contexto Internacional

La educación, como derecho humano fundamental y motor del desarrollo sostenible, ha sido un eje central en las agendas internacionales durante las últimas décadas. En este apartado, se analizan los impactos de las políticas educativas promovidas

por organismos internacionales, como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial, en el sistema educativo mexicano.

Organismos internacionales y sus agendas educativas

Desde finales del siglo XX, las políticas educativas han estado marcadas por las agendas de organismos internacionales que buscan universalizar el acceso a la educación y mejorar sus resultados en términos de competencias básicas. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), adoptada en Jomtien, Tailandia, fue un hito que marcó el inicio de un consenso global sobre la necesidad de garantizar una educación inclusiva y de calidad.

La UNESCO, por ejemplo, ha jugado un papel central en la promoción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incluye el objetivo específico de garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos (UNESCO, 2015). Este marco enfatiza la importancia de la alfabetización, el desarrollo de habilidades y la educación para el desarrollo sostenible, aspectos que son especialmente relevantes en el contexto de la educación básica en México.

Por otro lado, el Banco Mundial y el FMI han influido en las políticas educativas a través de préstamos y financiamiento condicionado, orientados a la modernización de los sistemas educativos en países en desarrollo. Estos organismos suelen promover reformas estructurales basadas en principios neoliberales, como la descentralización, la evaluación estandarizada y la privatización parcial de los servicios educativos (Aboites, 1997). Si bien estas medidas buscan aumentar la eficiencia y la competitividad, también han sido criticadas por su impacto en la equidad y la inclusión educativa.

La OCDE, con su programa de evaluación internacional PISA, ha generado un enfoque global hacia la medición de resultados educativos. Este enfoque, basado en la comparación de indicadores, ha llevado a los países a adoptar reformas orientadas a mejorar su desempeño en estos rankings. En México, la influencia de la OCDE ha sido evidente en la implementación de políticas como la Reforma

Educativa de 2013, que incluyó la evaluación del desempeño docente y el fortalecimiento de competencias clave (SEP, 2013).

Impactos en América Latina y México

América Latina ha sido una de las regiones más afectadas por las dinámicas de globalización educativa promovidas por los organismos internacionales. Según Bertha Fortoul (2021), estas políticas a menudo se presentan como soluciones universales, pero no siempre consideran las particularidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas de los contextos locales. Esto ha llevado a una implementación desigual de las reformas educativas, con resultados mixtos en términos de equidad y calidad.

En países como México, Brasil y Argentina, las políticas educativas internacionales han influido en la adopción de modelos curriculares basados en competencias, la estandarización de evaluaciones y la descentralización de la gestión escolar. Aunque estas medidas han mejorado algunos indicadores, como el acceso a la educación básica, también han generado tensiones entre los diferentes actores del sistema educativo, especialmente los docentes.

Cecilia Fierro (1999) señala que uno de los principales desafíos de estas políticas es la falta de participación de los actores locales en su diseño e implementación. Los docentes, en particular, a menudo se sienten excluidos de los procesos de toma de decisiones, lo que limita su compromiso con las reformas y dificulta su aplicación efectiva en el aula.

En México, las recomendaciones de estos organismos han influido significativamente en las reformas educativas de las últimas décadas. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la Reforma Educativa de 2013 son ejemplos de cómo las agendas internacionales se han integrado en las políticas nacionales. Estas reformas han priorizado la evaluación del desempeño docente, la modernización curricular y el fortalecimiento de las competencias para la vida.

Sin embargo, estas políticas también han enfrentado críticas por su enfoque tecnocrático y su falta de sensibilidad hacia las realidades socioculturales del país.

Según Enguita (2010), la adopción de estándares internacionales puede generar tensiones con los actores locales, especialmente cuando no se consideran las particularidades del contexto.

Desafíos y contradicciones

La implementación de políticas educativas internacionales en México ha generado una serie de tensiones entre las demandas globales y las necesidades locales. Por un lado, los organismos internacionales promueven estándares universales que buscan garantizar la calidad y la equidad en todos los sistemas educativos. Por otro lado, estas políticas a menudo ignoran las realidades específicas de los contextos locales, lo que puede llevar a una desconexión entre las reformas y las prácticas educativas cotidianas.

Un ejemplo de esta tensión es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), implementada en México en 2009. Esta reforma, influenciada por las recomendaciones de la OCDE y el Banco Mundial, buscaba modernizar el sistema educativo mediante un enfoque por competencias. Sin embargo, su aplicación enfrentó múltiples desafíos, como la falta de capacitación docente y las desigualdades en la distribución de recursos. Según Fortoul (2021), estas dificultades reflejan la necesidad de adaptar las políticas globales a las características y necesidades de cada comunidad educativa.

Uno de los principales desafíos en la implementación de estas políticas es garantizar que los principios de equidad e inclusión se traduzcan en acciones concretas. En el caso de las comunidades indígenas y rurales, las políticas educativas internacionales a menudo no abordan las barreras lingüísticas y culturales que enfrentan los estudiantes. Esto refuerza la necesidad de un enfoque contextualizado que combine las recomendaciones globales con las necesidades locales.

Educación y neoliberalismo: El papel de los organismos financieros

El impacto del neoliberalismo en las políticas educativas es un tema ampliamente discutido en la literatura crítica. Según Boaventura de Sousa Santos (2007), el neoliberalismo ha transformado la educación en una mercancía, promoviendo su privatización y su subordinación a las leyes del mercado. En este contexto, los organismos financieros internacionales han desempeñado un papel clave al condicionar el financiamiento de la educación a la adopción de reformas orientadas hacia la eficiencia y la competitividad.

En México, estas dinámicas se han reflejado en la implementación de políticas como la descentralización educativa, que buscaba transferir la gestión de las escuelas a los gobiernos estatales. Si bien esta medida fue promovida como una estrategia para mejorar la eficiencia y la transparencia, también generó problemas de desigualdad en la asignación de recursos y la calidad de los servicios educativos (Aboites, 1997).

Cecilia Fierro (1999) critica estas políticas por su enfoque instrumentalista, que reduce la educación a una serie de indicadores cuantitativos y descuida su dimensión humana y social. Desde su perspectiva, es fundamental recuperar una visión integral de la educación que valore la diversidad y promueva la formación de ciudadanos críticos y responsables.

El rol de la UNESCO en la promoción de la equidad educativa

A diferencia de los organismos financieros, la UNESCO ha adoptado un enfoque más inclusivo y humanista en su promoción de políticas educativas. Su énfasis en la equidad, la inclusión y el respeto por la diversidad cultural ha influido en la adopción de programas específicos para mejorar la educación en contextos vulnerables.

En México, la UNESCO ha apoyado iniciativas como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que busca promover el reconocimiento y la valoración de las lenguas y culturas indígenas en el sistema educativo. Sin embargo, la implementación de este programa ha enfrentado obstáculos relacionados con la falta de recursos y la resistencia de algunos actores educativos.

Propuestas para una implementación contextualizada

Para superar las tensiones entre las políticas globales y las necesidades locales, Bertha Fortoul (2021) y Cecilia Fierro (1999) proponen adoptar un enfoque más participativo y contextualizado en el diseño e implementación de las reformas educativas. Esto implica:

1. **Involucrar a los docentes en el proceso de toma de decisiones:** Los maestros son los actores clave en la implementación de las políticas educativas, por lo que su participación activa es esencial para garantizar su éxito.
2. **Promover una formación docente integral:** Las políticas educativas deben incluir programas de formación continua que preparen a los docentes para enfrentar los desafíos de las reformas y adaptarlas a las necesidades de sus estudiantes.
3. **Valorar los saberes locales:** Las políticas educativas deben reconocer y aprovechar la riqueza cultural y lingüística de las comunidades, en lugar de imponer estándares homogéneos.
4. **Fortalecer las alianzas entre actores locales e internacionales:** La colaboración entre los diferentes niveles del sistema educativo puede mejorar la coherencia y la efectividad de las reformas.

El contexto internacional tiene una influencia significativa en las políticas educativas de México y América Latina, promoviendo agendas globales que buscan garantizar la calidad y la equidad en la educación. Sin embargo, estas políticas también enfrentan desafíos y tensiones al enfrentarse a las realidades locales, que requieren un enfoque más participativo y contextualizado.

A través de un análisis crítico y la incorporación de perspectivas locales, como las de Bertha Fortoul y Cecilia Fierro, es posible avanzar hacia una educación que combine los estándares globales con las necesidades y aspiraciones de las

comunidades. Este enfoque puede contribuir a construir sistemas educativos más inclusivos, sostenibles y relevantes para el contexto del siglo XXI.

2.1.3. Contexto Nacional

El contexto nacional de las políticas educativas en México está marcado por una tensión constante entre las demandas globales y las necesidades locales. Este apartado analiza cómo las reformas educativas recientes han buscado responder a esta tensión, destacando sus logros y limitaciones.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La RIEB, implementada en 2009, representó un esfuerzo por modernizar el sistema educativo mexicano, integrando los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un modelo educativo coherente y articulado (SEP, 2009). Uno de los pilares de esta reforma fue el enfoque por competencias, que buscaba preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Sin embargo, la implementación de la RIEB enfrentó importantes desafíos, como la falta de recursos, la resistencia al cambio y las desigualdades estructurales del sistema. Según Santos (2007), estas limitaciones reflejan una desconexión entre las aspiraciones de las políticas educativas y las realidades del contexto.

La Reforma Educativa de 2013

La Reforma Educativa de 2013 marcó un nuevo capítulo en la historia del sistema educativo mexicano. Promovida durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, esta reforma buscaba mejorar la calidad educativa a través de la profesionalización docente, la evaluación del desempeño y la modernización de la infraestructura escolar (SEP, 2013).

Aunque esta reforma introdujo cambios significativos, también generó controversias y resistencias, especialmente entre los docentes, que cuestionaron el enfoque punitivo de las evaluaciones. Estas tensiones evidencian la necesidad de un enfoque más participativo e inclusivo en el diseño e implementación de las políticas educativas.

El Modelo Educativo 2017

En 2017, México presentó un nuevo modelo educativo que buscaba integrar las competencias académicas con el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este modelo, que introdujo el enfoque de "Aprender a aprender", representó un esfuerzo por adaptarse a las demandas del siglo XXI.

Sin embargo, la implementación de este modelo también enfrentó desafíos, como la falta de capacitación docente y la resistencia al cambio. Según Enguita (2010), estos problemas reflejan la necesidad de una planificación más integral y un mayor compromiso con la equidad educativa.

El análisis de la política educativa en México evidencia una tensión constante entre las demandas globales y las necesidades locales. Aunque las reformas recientes han introducido cambios significativos, también han enfrentado importantes desafíos, como la falta de recursos, la resistencia al cambio y las desigualdades estructurales del sistema. En este contexto, es fundamental adoptar un enfoque más inclusivo y participativo que combine las recomendaciones internacionales con las realidades del contexto mexicano.

2.2 Contexto Comunitario

El análisis del contexto comunitario es fundamental para comprender las dinámicas sociales, económicas y culturales que influyen en la educación. En el caso de la escuela primaria John F. Kennedy, ubicada en la alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México, estas dinámicas se caracterizan por una diversidad socioeconómica significativa, que incluye tanto familias de clase media como de sectores populares.

La comunidad escolar refleja las desigualdades estructurales de la sociedad mexicana, donde el acceso a recursos educativos y culturales varía significativamente según el nivel socioeconómico de las familias. De acuerdo con datos del INEGI (2020), las brechas en el acceso a la educación se agravan en contextos urbanos, donde la concentración de servicios educativos no garantiza su calidad ni equidad.

En este contexto, es importante considerar las oportunidades y desafíos que plantea el entorno comunitario. La riqueza cultural de la colonia Jardines del Pedregal, que incluye museos, bibliotecas y centros culturales, representa un recurso valioso para la educación, pero su aprovechamiento requiere de estrategias que fomenten la participación activa de los estudiantes y sus familias.

A través de la observación que se ha realizado en el tiempo que llevo trabajando en la escuela primaria John F. Kennedy turno, Vespertino con una matrícula de 288 alumnos, ubicada en la alcaldía Álvaro Obregón, colonia Jardines del Pedregal, a escuela está ubicada en una zona urbana de la Ciudad de México. La avenida principal es Jardines del Pedregal, Boulevard de la luz y Periférico que son las vías principales para llegar a la escuela. Un lugar donde no hay mucho acceso, dentro de una zona residencial. La escuela está rodeada de diferentes colegios de mucho prestigio como el Liceo Mexicano Japonés, Francés del Pedregal, Blossom, Colegio Vermont Pedregal, Simón Bolívar, entre otros.

He encontrado que hay aspectos fundamentales para realizar la investigación de este proyecto. Es trascendental conocer el espacio en el que se desenvuelven las personas que forman la comunidad escolar como los niños, padres de familia y los maestros, que permanecen la mitad del día en la escuela.

Es importante adaptarse a la manera de vivir del lugar donde llegamos, reconocer diferentes elementos que lo integran y, sobre todo, construir climas de convivencia que beneficien a todos. Las familias están formadas de manera monoparental, familias nucleares, que vienen de las colonias aledañas a la escuela; se puede considerar que un poco más de la mitad de la población de la escuela son de un nivel socioeconómico medio. En cuanto a la preparación profesional, los padres de familia es variable, entre oficios y profesiones, algunos otros pertenecen a instituciones públicas y otros tantos al sector privado.

Para entender el presente hay que considerar el objeto de estudio y analizarlo desde el pasado, la historia del lugar es un área volcánica ubicada al sur del Valle de México, formado por el derrame de lava del volcán "Xitle". Desde su origen, ha sido

una zona de alta plusvalía y de atracción de desarrollo, se han instalado algunas de las universidades más importantes de México como la Universidad Anáhuac campus sur, el Tecnológico de Monterrey campus Ciudad de México y la Ciudad Universitaria de la UNAM, también se encuentran hospitales privados importantes, edificios corporativos que han decidido hacer del Pedregal

Las condiciones sociales de la colonia Jardines del Pedregal son favorables cuenta con: videovigilancia C5, cámaras de seguridad, estación de policía de sector en la calle, programa de cuadrantes y vigilancia escolar. La mayoría de los alumnos que asisten a la escuela provienen de colonias populares como: Tizapán, San Jerónimo, Santa Teresa, Ajusco, hijos de empleados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre otras. Centros culturales como museos como el de arte Carrillo Gil, Frida Kahlo, de las Revoluciones, la Casa de la Cultura del Carmen, la plaza San Jacinto, Bibliotecas como la de José Martí, la plaza de Loreto y Peña Pobre donde está el museo Soumaya y se realizan actividades artísticas y culturales los fines de semana, entre otros. La población de esta escuela tiene mucho de donde desarrollar y practicar las expresiones artísticas donde pueden asistir y aprender más

Esta comunidad escolar es muy rica en cuanto a actividades culturales ya que es una zona donde se promueve la cultura para todos los gustos. El centro cultural "Isidro Fabela" en coordinación con el museo "Casa del Risco" organiza cada mes diferentes actividades que ofrecen a la comunidad y a los visitantes para pasar un fin de semana agradable.

El análisis del contexto comunitario también permite identificar los desafíos que enfrentan los estudiantes y sus familias. Uno de los problemas más evidentes es la desigualdad en el acceso a recursos educativos y culturales. Aunque la escuela está ubicada en una zona privilegiada, muchos de sus estudiantes provienen de colonias con acceso limitado a servicios básicos y oportunidades educativas.

Otro desafío es la fragmentación social que se observa en la comunidad. Según Bauman (1999), las sociedades contemporáneas están marcadas por la

precarización de las relaciones sociales, lo que afecta la cohesión comunitaria. En el caso de la escuela, esto se refleja en la falta de redes de apoyo entre las familias y en la limitada interacción entre los diferentes actores educativos.

A pesar de los desafíos, el contexto comunitario también ofrece importantes potencialidades que pueden ser aprovechadas en el diseño de estrategias de intervención. La diversidad cultural y socioeconómica de la comunidad escolar puede enriquecer el proceso educativo, siempre que se promueva un enfoque inclusivo y participativo.

La proximidad de recursos culturales y educativos también representa una oportunidad para ampliar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Actividades como visitas a museos, talleres artísticos y proyectos comunitarios pueden fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, promoviendo una educación integral y contextualizada.

El análisis del contexto comunitario de la escuela John F. Kennedy revela una serie de dinámicas complejas que influyen en el proceso educativo. Si bien existen desafíos significativos, como la desigualdad en el acceso a recursos y la fragmentación social, también hay importantes oportunidades para fortalecer la educación a través de la participación familiar, el uso de recursos culturales y la promoción de la cohesión comunitaria.

Este diagnóstico constituye una base sólida para el diseño de estrategias de intervención que respondan a las necesidades específicas de la comunidad escolar, promoviendo una educación más equitativa, inclusiva y contextualizada.

2.3 Contexto Institucional

El contexto institucional de la escuela John F. Kennedy está marcado por limitaciones estructurales y materiales que afectan el desarrollo de las actividades educativas. A pesar de contar con una infraestructura básica adecuada, las

carencias en el mobiliario, los recursos didácticos y el mantenimiento del edificio limitan las posibilidades de implementar prácticas pedagógicas innovadoras.

La gestión escolar, basada en una estructura jerárquica, también presenta desafíos en términos de coordinación y participación. Según Latorre (2003), la gestión institucional debe ser inclusiva y democrática, promoviendo la colaboración entre los diferentes actores educativos. En este sentido, es necesario fortalecer los espacios de participación, como los Consejos Escolares de Participación Social, para garantizar una toma de decisiones más equitativa y representativa.

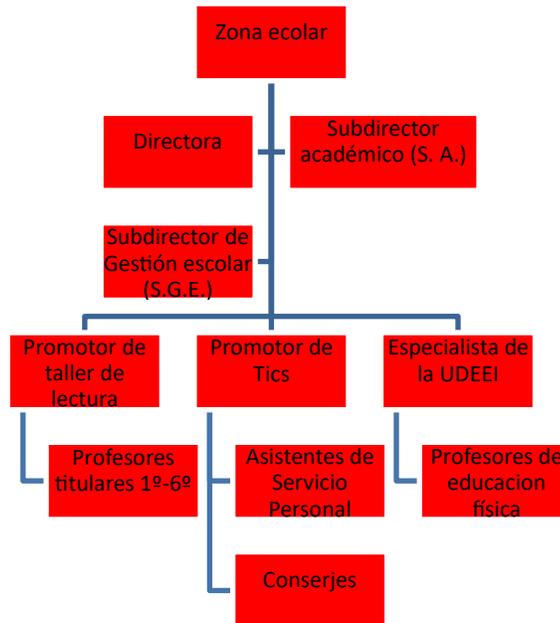
Respecto a las condiciones institucionales en las que se llevó a cabo la investigación, se plantearon los siguientes puntos relevantes.

La escuela está integrada por 13 salones distribuidos en dos niveles, en un edificio que se ubica al sur del terreno. La distribución del plantel es la siguiente: los salones de la planta alta están asignados para los grupos de 3º, 4º, 5º y 6º grado, en la planta baja la dirección está a la entrada, después la zona escolar, los grupos de 1º y 2º, los sanitarios de niños y niñas, de frente al fondo están ubicadas la casa de la conserje, la oficina de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y Educación Física y de lado derecho el aula de medios (TIC) y enseguida un área verde muy grande, la cual se ha tratado de conservar dándole mantenimiento mensual por parte del jardinero de la escuela.

La escuela está pintada de color durazno con gris. A pesar de estar en una zona residencial, hay muchas necesidades que por falta de recursos económicos no se han podido cubrir, en general tiene todos los servicios, aunque la alcaldía Álvaro Obregón no ha proporcionado mantenimiento al edificio por mucho tiempo.

Es importante mencionar que los salones son pequeños, no están adecuados al número de alumnos que tiene cada grupo, el mobiliario es insuficiente ya que la distribución del mismo no alcanza para cubrir las necesidades básicas de los alumnos, los maestros constantemente tienen que estar haciendo adecuaciones para que los estudiantes puedan desplazarse de un lado a otro evitando accidentes.

La escuela primaria está integrada por una plantilla de 22 personas, de las cuales 20 son mujeres y 2 hombres, cuyas edades promedio están entre 22 y 60 años de edad. El personal está distribuido de acuerdo a la función que desempeña, así como en el siguiente organigrama:



La formación académica que tiene el personal de la escuela es:

- Licenciatura en Pedagogía.
- Maestría en Educación Básica
- Maestría en Educación.
- Normal Básica.
- Secundaria.

Los profesores de Educación Física cuentan con diferentes horarios ya que ellos trabajan por horas distribuidas durante la semana para cubrir a todos los grupos.

Los maestros proceden de diferentes puntos de la ciudad como:

- Álvaro Obregón.
- Benito Juárez.

- Ciudad Nezahualcóyotl.
- Coyoacán
- Gustavo A. Madero.
- Iztacalco.
- Tlalpan.
- Venustiano Carranza.
- Xochimilco.

· A pesar de que los docentes recorren distancias muy largas, por lo regular llegan a tiempo a la escuela, procuran no faltar a menos que haya alguna emergencia, esto ayuda a que los alumnos empiezan sus actividades del día en tiempo y forma.

Algunos maestros se distinguen por ser aquéllos que desde que llegan al salón se dedican a trabajar con sus alumnos hasta la hora de la salida, así como los que son muy dinámicos e innovadores en su práctica docente.

Al identificar este panorama sobre las relaciones sociales entre el personal, se trabaja bajo la colaboración de todos como estrategia para la sana convivencia; donde se pueda implementar con toda la comunidad escolar, sin embargo la escuela esta muy lejos de llevar una sana convivencia entre el personal.

La organización de una escuela abarca muchos aspectos en los cuales se encuentran programas que benefician a la población estudiantil. De ahí que se favorece a los alumnos para lograr parte de los aprendizajes esperados de cada grado. Estos programas son parte de esta organización, en algunos participa toda la comunidad, docentes dentro de su función y en otros, padres de familia.

Algunos son:

- Asociación de Padres de Familia. (APF).
- Becas escolares. (SEP)
- Consejo Técnico Escolar. (CTE)
- Consejos Escolares de Participación Social. (CEPS)

- Cooperativa Escolar.
- Escuela Segura. (PES)
- Niño talentoso. (alcaldía Álvaro Obregón)
- Programa Nacional de Lectura. (PNL)
- Uniformes y útiles escolares. (alcaldía Álvaro Obregón)

Estos proyectos son los que actualmente operan en la escuela y se emprenden con la comunidad escolar para organizar y desarrollar actividades con el fin de fortalecer el aprendizaje de los alumnos, de acuerdo a la función o propósito por el cual fueron creados. Al finalizar el ciclo escolar, debe presentarse un informe llamado “Rendición de cuentas”, que consiste en reportar de manera general las actividades realizadas durante el ciclo escolar.

2.4 Análisis de la Práctica Docente

La práctica docente es un espacio de interacción compleja donde confluyen factores personales, institucionales, sociales y culturales que impactan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este análisis se centra en las múltiples dimensiones que configuran la labor docente en la escuela primaria John F. Kennedy, desde las perspectivas de Bertha Fortoul (2021) y Cecilia Fierro (1999), quienes destacan la importancia de la reflexión crítica y la construcción colectiva en la transformación educativa.

Para abordar este análisis, se desarrollan seis dimensiones fundamentales: personal, interpersonal, social, valoral, institucional y didáctica, cada una de las cuales proporciona un panorama integral de los desafíos y oportunidades que enfrenta la práctica docente en este contexto.

2.4.1 Dimensión Personal

La dimensión personal de la práctica docente implica reconocer al maestro como un sujeto reflexivo y transformador, cuyas experiencias, valores y emociones influyen en su desempeño profesional. Según Bertha Fortoul (2021), el autoconocimiento y la autorregulación emocional son habilidades esenciales para que el docente

enfrente los desafíos cotidianos del aula y construya relaciones significativas con sus estudiantes.

En mi experiencia como docente, he reflexionado sobre el impacto de mis decisiones y emociones en el aprendizaje de los estudiantes. Este ejercicio de introspección me ha permitido identificar fortalezas, como la empatía y la creatividad, así como áreas de mejora, como la gestión del estrés y el manejo de conflictos. Cecilia Fierro (1999) señala que los maestros que reflexionan sobre su práctica pueden transformar sus rutinas en oportunidades para innovar y crecer profesionalmente.

Además, el desarrollo personal del docente está intrínsecamente ligado a su formación continua. En este sentido, la participación en programas de actualización, talleres y redes de aprendizaje ha sido clave para fortalecer mis competencias y adaptarme a los cambios en el contexto educativo.

Soy licenciada en pedagogía, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco, generación 2008-2012. Mi primer acercamiento a la docencia lo experimenté en el servicio social, donde apliqué mis conocimientos en un taller de lectura, este correspondía a mi proyecto de intervención “fomento a la lectura” que desarrollé como estudiante de la UPN. Las actividades se llevaron a cabo principalmente en la biblioteca escolar, algunas ocasiones en el aula y otras tantas en el patio de la escuela.

Al término de mi carrera fui asistente en una empresa de seguros. Donde aprendí algunas habilidades tecnológicas, administrativas y de comunicación, que más tarde me sirvieron para solicitar trabajo en una empresa del giro automotriz en el área de Recursos Humanos en reclutamiento y selección de personal. Aquí adquirí otras habilidades y conocimientos sobre la gestión, organización, perfil, formación y capacitación de los trabajadores.

En un momento de mi vida, tomé una decisión importante, y no es que me desagradó formar parte de un equipo de trabajo en el ramo administrativo, sino que me detuve a reflexionar sobre mis intereses y proyectos de vida. El recuerdo de una

niña de preescolar jugando a ser maestra. La admiración por mi profesor de educación física y el amor por dedicarme a lo que yo anhelaba, me orilló a renunciar y terminar con este episodio.

En mis inicios en la educación, comencé como maestra suplente en una escuela primaria particular. Las actividades que realizaba eran administrativas y en algunas ocasiones cubrir grupos. Estaba a la disposición de cualquier situación que se llegara a presentar. Sin imaginar que en poco tiempo sería asignada como maestra titular del grupo de 3º año, que al siguiente ciclo escolar pasé con el mismo grupo a 4º año. Gracias a mi entusiasmo e ímpetu por la docencia, logré enfrentar todos los retos y obstáculos que se iban presentando.

Por ser novata y no conocer las dinámicas de los demás compañeros, los padres de familia y la escuela, enfrenté situaciones desagradables e incómodas, como regaños, insultos, amenazas y calumnias. Sin embargo, la necesidad de continuar con mi labor y cometido profesional lo pasé por desapercibido.

Más tarde por crecimiento laboral me integré a un nuevo equipo de trabajo en un colegio privado como docente titular de 5º año de primaria. El sistema era muy tradicional y no había trabajo en equipo. Por lo que decidí postularme a otra escuela.

En la nueva escuela de sector privado aprendí una nueva filosofía institucional, donde conocí un nuevo sistema, metodología y programa. Un colegio IB (Bachillerato Internacional). A diferencia de las otras escuelas, sufría y me agobiaba por la nueva metodología. No duré más que un ciclo escolar porque recibí una nueva propuesta en otro colegio de sobrenombre. También IB, así que mi confianza y seguridad de ser maestra IB alimentó mi destreza y dinamismo.

No suficiente, no era lo que yo estaba buscando. Seguía con un hueco interno, un vacío que me empujó a concursar en el examen de oposición en el magisterio. No solo era competir con otros maestros, sino conmigo misma. Enfrentarme, esto fue lo más difícil.

2.4.2 Dimensión Interpersonal

La dimensión interpersonal se refiere a las relaciones que el docente establece con los estudiantes, colegas y familias, así como al clima de convivencia que promueve en el aula y la escuela. Cecilia Fierro (1999) enfatiza que la calidad de estas relaciones es determinante para el éxito educativo, ya que un ambiente positivo fomenta el compromiso, la colaboración y el respeto mutuo.

En la escuela John F. Kennedy, las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes son variadas. Por un lado, algunos maestros logran construir vínculos sólidos basados en la confianza y la comunicación abierta. Por otro lado, existen casos en los que las relaciones se ven afectadas por la falta de empatía o el estrés laboral. Esto último se refleja en conflictos que pueden impactar negativamente el clima escolar.

Desde mi práctica, he trabajado en estrategias para fortalecer la interacción con los estudiantes, como la implementación de círculos de diálogo y actividades grupales que promuevan la convivencia. Además, reconozco la importancia de mejorar la comunicación con los padres de familia, quienes son aliados fundamentales en el proceso educativo.

Al ingresar al sector público en educación básica nivel primaria, en el primer día me sentí como pez fuera del agua. Pues todo lo que había aprendido no correspondía al tipo de necesidades de esta escuela. Tuve que desaprender para dejar de hacer todo de la misma forma. Me enfrenté a otras realidades, otro contexto y en general otra comunidad.

He identificado dificultades para adaptarme al ritmo de trabajo, las interacciones con mis compañeros de trabajo son muy sencibles, con los padres de familia e incluso con los alumnos, el clima escolar es un tanto frío, donde se prohíbe cualquier tipo de relación amistosa entre compañeros docentes, la participación exasperante de los padres de familia y la toma de decisiones por parte de las autoridades provocan un ambiente laboral susceptible. El clima laboral me hace sentir un tanto afligida y descontenta por los códigos de conducta y relación entre todo el personal.

Es una institución donde todo es malo o mal pensado. La resistencia que el personal presenta ante cualquier cambio o idea diferentes y la falta de cooperación o colaboración de todos es evidente.

2.4.3 Dimensión Social

La dimensión social analiza cómo el contexto sociocultural de los estudiantes influye en el proceso educativo y en las decisiones pedagógicas del docente. Según Bertha Fortoul (2021), los maestros deben ser conscientes de las desigualdades estructurales que enfrentan sus estudiantes y trabajar para mitigar sus efectos a través de prácticas inclusivas y equitativas.

En la escuela John F. Kennedy, la diversidad socioeconómica de los estudiantes plantea desafíos importantes. Muchos niños provienen de familias que enfrentan barreras económicas y sociales, como el acceso limitado a recursos educativos y culturales. Estas condiciones afectan su rendimiento académico y su participación en las actividades escolares.

Como docente, he buscado adaptar mis estrategias a las realidades de los estudiantes, promoviendo actividades que valoren sus saberes previos y fomenten la colaboración. Además, he trabajado en la creación de espacios de reflexión sobre temas como la equidad y la justicia social, con el objetivo de fortalecer su sentido de pertenencia y su conciencia crítica.

2.4.4 Dimensión Valoral

La dimensión valoral se centra en los valores que se promueven en la escuela y en cómo estos se reflejan en las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales. Según Fierro (1999), la escuela es un espacio privilegiado para la formación ética, donde los docentes tienen la responsabilidad de modelar valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad.

En la escuela John F. Kennedy, se fomenta la práctica de valores a través de programas como el Consejo Técnico Escolar y actividades culturales. Sin embargo, estos esfuerzos a menudo se ven limitados por la falta de continuidad y la escasa participación de algunos actores escolares. Para fortalecer esta dimensión, es

necesario implementar estrategias más integrales y sostenibles, como proyectos de aprendizaje servicio que conecten los valores con las acciones concretas en la comunidad.

2.4.5 Dimensión Institucional

La dimensión institucional aborda la organización, las normas y los procesos que estructuran la vida escolar. Bertha Fortoul (2021) destaca que una gestión escolar democrática y participativa es clave para crear un ambiente propicio para el aprendizaje. En este sentido, la escuela John F. Kennedy enfrenta desafíos relacionados con la burocratización y la falta de coordinación entre los diferentes actores educativos.

A pesar de estas limitaciones, existen oportunidades para fortalecer la dimensión institucional, como la creación de espacios de diálogo entre docentes, estudiantes y familias. Estos espacios pueden servir para identificar necesidades comunes y proponer soluciones colaborativas, promoviendo una cultura escolar más inclusiva y dinámica.

2.4.6 Dimensión Didáctica

La dimensión didáctica se refiere a las estrategias pedagógicas que utiliza el docente para promover el aprendizaje significativo. Según Fierro (1999), los maestros deben diseñar actividades que conecten los contenidos curriculares con las experiencias de los estudiantes, fomentando su participación activa y su desarrollo integral.

En mi práctica docente, he trabajado en la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo. Estas estrategias han demostrado ser efectivas para motivar a los estudiantes y mejorar su comprensión de los contenidos. Sin embargo, también reconozco la necesidad de fortalecer mi formación en el uso de tecnologías digitales y en la evaluación formativa, para adaptarme a las demandas del contexto actual.

El análisis de la práctica docente a través de estas seis dimensiones ofrece una visión integral de los desafíos y oportunidades que enfrenta la escuela John F. Kennedy. Este enfoque permite identificar áreas de mejora, como la gestión de conflictos, la promoción de valores y la integración de las familias, así como destacar fortalezas, como el compromiso de los docentes y la riqueza cultural de la comunidad escolar.

Cecilia Fierro (1999) y Bertha Fortoul (2021) coinciden en que la reflexión crítica y la colaboración son esenciales para transformar la práctica docente. Por ello, es fundamental continuar desarrollando estrategias que fortalezcan estas dimensiones, promoviendo una educación más equitativa, inclusiva y significativa.

Capítulo 3: Elección y análisis del problema

Este capítulo se enfoca en la elección y análisis del problema identificado a partir de la reflexión crítica de la práctica docente. Se exploran las causas, efectos y dimensiones de la problemática seleccionada, fundamentada teóricamente con autores relevantes y basada en técnicas e instrumentos cualitativos para la recolección y análisis de datos. El capítulo se estructura en tres apartados: **3.1 Fundamentación teórica**, **3.2 Técnicas e instrumentos** y **3.3 Análisis de los resultados**.

3.1 Fundamentación teórica

La problemática de la lectoescritura en el contexto escolar

La problemática identificada en mi práctica docente se centra en las dificultades en la comprensión y asimilación de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de primaria. Este desafío no solo afecta el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas, sino también la adquisición de competencias cognitivas, sociales y culturales. Según Calfee (1981) y Vigotsky (2000), la lectoescritura es un proceso

complejo que integra habilidades cognitivas, metacognitivas, de memoria y percepción, todas esenciales para el desarrollo integral del estudiante.

La reflexión sobre mi práctica me ha llevado a observar que, a pesar de contar con planes y programas de estudio bien estructurados, las dificultades en la lectoescritura persisten debido a barreras en la mediación pedagógica, la gestión docente y la implementación de estrategias efectivas. Esta problemática no es exclusiva de un grado o nivel, sino que repercute en toda la comunidad escolar, afectando la comunicación, el rendimiento académico y el desarrollo social de los estudiantes (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999).

procesos involucrados en la lectoescritura

La adquisición de la lectoescritura está íntimamente relacionada con los procesos psicocognitivos que subyacen al aprendizaje. Según Bandura (1984) y Vigotsky (2000), el aprendizaje de la lectura y escritura implica procesos de interacción social y cognitiva en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Estos procesos incluyen:

1. **Procesos cognitivos:** Selección, organización y comprensión de información textual. Aquí intervienen habilidades como la atención, la memoria y el pensamiento lógico (Piaget, 2001).
2. **Procesos metacognitivos:** Reflexión y autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes deben desarrollar estrategias para monitorear y evaluar su comprensión, lo que facilita la mejora continua (Flavell, 1987).
3. **Procesos perceptuales:** Reconocimiento visual y auditivo de las letras y sonidos, esenciales para el desarrollo de la decodificación.

Bertha Fortoul (2021) señala que la mediación pedagógica juega un papel central en el desarrollo de estos procesos, al proporcionar andamiajes que guían a los estudiantes desde su nivel actual de competencia hacia niveles más avanzados.

Perspectivas teóricas sobre la lectoescritura

La fundamentación teórica del problema se apoya en tres perspectivas principales:

1. **Teorías del aprendizaje sociocultural:** Vigotsky (2000) plantea que el aprendizaje es un proceso social que se construye a través de la interacción con mediadores (docentes, compañeros y materiales educativos). En este enfoque, la ZDP es clave para diseñar estrategias que se adapten a las capacidades y necesidades de los estudiantes.
2. **Teorías cognitivas del aprendizaje:** Piaget (2001) y Bandura (1984) destacan el papel de los procesos cognitivos y la memoria en la adquisición de la lectoescritura. Según estos autores, el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes integran nueva información en sus esquemas previos mediante procesos de asimilación y acomodación.
3. **Teorías pedagógicas basadas en competencias:** Este enfoque, promovido en el modelo educativo de México, subraya la importancia de desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en los estudiantes (SEP, 2017). La mediación pedagógica debe enfocarse en estrategias que permitan a los estudiantes transferir sus aprendizajes a contextos diversos.

Mediación pedagógica en la lectoescritura

La mediación pedagógica es un concepto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el desarrollo de competencias como la lectoescritura. Desde una perspectiva teórica, este término se refiere a las acciones y estrategias que los docentes implementan para facilitar el aprendizaje, sirviendo como puentes entre los estudiantes y el conocimiento. Según Bertha Fortoul (2021), la mediación pedagógica no solo implica la transmisión de contenidos, sino también la promoción de habilidades críticas, sociales y emocionales que empoderan a los estudiantes para aprender de manera autónoma.

Componentes de la mediación pedagógica

La mediación pedagógica se sustenta en tres componentes fundamentales, que son:

1. **Cognitivo:** Este componente se relaciona con las estrategias que estimulan el pensamiento crítico y lógico en los estudiantes. Actividades como análisis de textos, debates y resolución de problemas fomentan la adquisición de habilidades cognitivas avanzadas (Vigotsky, 2000).
2. **Procedimental:** Incluye las técnicas específicas que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en diferentes contextos. En la lectoescritura, esto se traduce en el uso de mapas conceptuales, talleres de escritura y lectura en voz alta.
3. **Actitudinal:** Se refiere al desarrollo de valores, actitudes y emociones positivas hacia el aprendizaje. La mediación pedagógica debe fomentar la motivación intrínseca, la resiliencia y la autoestima, especialmente en los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999).

El papel del docente como mediador

El docente actúa como un mediador entre los estudiantes y el conocimiento, guiándolos a través de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Según Vigotsky (2000), la ZDP representa el espacio entre lo que un estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un mediador competente. En este sentido, el docente debe adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades y capacidades de cada estudiante, proporcionando andamiajes que les permitan alcanzar niveles superiores de desempeño.

Un ejemplo práctico de mediación en la lectoescritura es la implementación de talleres de lectura y escritura, donde los docentes guían a los estudiantes en la construcción de significados a partir de textos. Estas actividades no solo fortalecen las habilidades lingüísticas, sino que también fomentan la colaboración y el pensamiento crítico.

La mediación pedagógica en contextos inclusivos

En escuelas donde conviven estudiantes con diversas capacidades y necesidades, la mediación pedagógica debe ser inclusiva y equitativa. Según la UNESCO (2015), la educación inclusiva requiere estrategias que valoren la diversidad y promuevan la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o físicas.

En este contexto, el uso de materiales adaptados, actividades multisensoriales y tecnologías de apoyo puede facilitar el aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno por Déficit de Atención (TDA). Además, es crucial fomentar una cultura de respeto y colaboración entre los compañeros, creando un entorno donde todos se sientan valorados y apoyados.

Estrategias innovadoras en la mediación pedagógica

En la actualidad, la mediación pedagógica se beneficia de enfoques innovadores que integran las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Herramientas como aplicaciones interactivas, plataformas de aprendizaje en línea y realidad aumentada permiten personalizar la enseñanza y hacerla más atractiva para los estudiantes (Gimeno & Pérez, 1996).

Un ejemplo de estas estrategias es el uso de aplicaciones móviles que combinan juegos con actividades de lectura y escritura, permitiendo a los estudiantes practicar sus habilidades de manera lúdica y autónoma. Estas herramientas también ofrecen a los docentes datos sobre el progreso de los estudiantes, lo que facilita una intervención más efectiva.

Desafíos de la mediación pedagógica

A pesar de sus múltiples beneficios, la mediación pedagógica enfrenta desafíos importantes, como la falta de formación docente, la resistencia al cambio y las limitaciones de recursos. Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999), superar estos obstáculos requiere un compromiso institucional con la formación continua, la innovación pedagógica y la creación de espacios para el intercambio de buenas prácticas.

La memoria y la percepción en la lectoescritura

La memoria y la percepción son procesos esenciales en la adquisición de la lectoescritura. Estos componentes permiten a los estudiantes codificar, almacenar y recuperar información, así como interpretar estímulos visuales y auditivos que son fundamentales para la lectura y la escritura.

La memoria en la lectoescritura

La memoria se divide en diferentes tipos que cumplen funciones específicas en el aprendizaje:

1. **Memoria sensorial:** Captura estímulos visuales y auditivos de manera breve, permitiendo el reconocimiento de letras, palabras y sonidos. Esta capacidad es clave para la decodificación inicial (Banyard, 1995).
2. **Memoria de trabajo:** Retiene y manipula información a corto plazo, como las reglas ortográficas y las estructuras sintácticas. Según Flavell (1987), una memoria de trabajo eficiente facilita la integración de nueva información con conocimientos previos.
3. **Memoria a largo plazo:** Almacena conocimientos lingüísticos, como vocabulario, gramática y patrones de escritura. Este tipo de memoria permite a los estudiantes automatizar procesos y mejorar su fluidez lectora.

La percepción en la lectoescritura

La percepción se refiere a la capacidad de interpretar estímulos sensoriales y convertirlos en significados. En la lectoescritura, los procesos perceptuales más relevantes son:

1. **Percepción visual:** Permite reconocer formas y patrones en las letras y palabras. La discriminación visual es esencial para distinguir grafemas similares, como "b" y "d".
2. **Percepción auditiva:** Facilita el reconocimiento de sonidos y su correspondencia con las letras. Este proceso es clave para el desarrollo de

la conciencia fonológica, una habilidad fundamental en la alfabetización temprana (Calfée, 1981).

Estrategias para fortalecer la memoria y la percepción

Para mejorar estos procesos en los estudiantes, los docentes pueden implementar actividades como:

- Juegos de memoria visual y auditiva.
- Ejercicios multisensoriales, como el uso de plastilina para formar letras o canciones para aprender sonidos.
- Actividades de repetición y práctica espaciada para consolidar conocimientos en la memoria a largo plazo.

Desafíos en el desarrollo de la memoria y la percepción

Los estudiantes con dificultades en la memoria o la percepción pueden enfrentar barreras significativas en la lectoescritura. Según Bandura (1984), estas dificultades requieren intervenciones específicas, como la enseñanza explícita de estrategias de memoria o el uso de ayudas visuales y auditivas.

La importancia de los procesos metacognitivos

La metacognición es la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y autorregular el aprendizaje. En la lectoescritura, los procesos metacognitivos permiten a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar su comprensión y producción escrita.

Componentes de la metacognición

1. **Conocimiento metacognitivo:** Incluye el conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje, las características de las tareas y las propias capacidades. Por ejemplo, un estudiante que sabe que necesita releer un texto para comprenderlo está utilizando su conocimiento metacognitivo (Flavell, 1987).

2. **Regulación metacognitiva:** Implica la capacidad de planificar actividades, monitorear el progreso y ajustar las estrategias según sea necesario. Este componente es esencial para mejorar el rendimiento en tareas complejas.

Estrategias para fomentar la metacognición

Los docentes pueden promover la metacognición en la lectoescritura mediante actividades como:

- Preguntas reflexivas antes, durante y después de la lectura o escritura.
- Uso de organizadores gráficos para planificar ideas y estructurar textos.
- Escritura de diarios de aprendizaje donde los estudiantes registren sus estrategias y reflexionen sobre su efectividad.

Beneficios de la metacognición

Los estudiantes que desarrollan habilidades metacognitivas tienden a tener un mejor desempeño académico, ya que son capaces de identificar y superar sus dificultades. Según Vigotsky (2000), la metacognición también fomenta la autonomía y el pensamiento crítico, habilidades esenciales en el siglo XXI.

Desafíos en el desarrollo metacognitivo

La mediación pedagógica, los procesos de memoria y percepción, y la metacognición son pilares fundamentales para el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de educación básica. Estas dimensiones, profundamente interconectadas, reflejan la complejidad de un aprendizaje que no solo requiere del dominio técnico de la lectura y escritura, sino también de habilidades cognitivas y socioemocionales que posibiliten su internalización y transferencia a otros contextos.

En primer lugar, la **mediación pedagógica** se presenta como un acto intencionado por parte del docente para facilitar el aprendizaje. Desde el modelo sociocultural propuesto por Vigotsky, la mediación no solo actúa como un puente entre el estudiante y el conocimiento, sino que también fomenta la participación activa y la

autonomía del aprendiz. A través de estrategias inclusivas y colaborativas, el docente puede atender las necesidades diversas del grupo, reconociendo la riqueza de contextos que configuran la experiencia educativa. Este enfoque permite trascender la instrucción tradicional, promoviendo una enseñanza reflexiva, creativa y contextualizada.

En segundo lugar, los **procesos de memoria y percepción** destacan como elementos esenciales en la adquisición de la lectoescritura. La memoria, en sus diversas formas (sensorial, de trabajo y a largo plazo), permite a los estudiantes almacenar, recuperar y utilizar información lingüística. Paralelamente, la percepción visual y auditiva posibilita la decodificación de símbolos y sonidos, facilitando la fluidez y la comprensión lectora. Sin embargo, el desarrollo de estas capacidades no ocurre de manera automática; requiere de un ambiente de aprendizaje rico en estímulos y actividades diseñadas para fortalecer estas habilidades. En este sentido, los docentes desempeñan un papel crucial al integrar ejercicios multisensoriales y repetitivos que refuercen los procesos perceptuales y mnemónicos.

Por último, los **procesos metacognitivos** constituyen la cúspide del aprendizaje autónomo y efectivo. La capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y autorregular las estrategias de aprendizaje permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, adaptarse a las demandas de las tareas y superar los desafíos que enfrentan. La metacognición no solo mejora el desempeño académico, sino que también fomenta habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones, fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, estos procesos enfrentan retos significativos en su implementación. La formación docente insuficiente, la resistencia al cambio y las limitaciones en recursos son algunos de los principales obstáculos que dificultan la mediación pedagógica efectiva, el fortalecimiento de la memoria y la percepción, y el desarrollo metacognitivo. Además, las demandas administrativas y las dinámicas escolares restrictivas pueden desviar la atención de los docentes de estas dimensiones

críticas. Superar estas barreras requiere un compromiso institucional con la formación continua, la innovación pedagógica y la dotación de recursos adecuados.

Desde una perspectiva más amplia, abordar estas dimensiones en el marco de la lectoescritura implica reconocer su impacto transversal en otros ámbitos del desarrollo estudiantil, como la socialización, la creatividad y la resolución de problemas. Una mediación pedagógica efectiva no solo mejora el aprendizaje de la lectoescritura, sino que también contribuye a formar ciudadanos críticos, reflexivos y capaces de participar activamente en su comunidad.

En conclusión, el éxito en el desarrollo de la lectoescritura depende de una interacción dinámica entre la mediación pedagógica, los procesos cognitivos y metacognitivos, y las capacidades perceptuales y de memoria. Estas dimensiones, lejos de ser independientes, se alimentan mutuamente en un proceso continuo de enseñanza y aprendizaje. Para los docentes, esto representa un llamado a reflexionar constantemente sobre su práctica, adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y buscar siempre estrategias innovadoras y inclusivas que permitan a todos alcanzar su máximo potencial. La educación no solo es un derecho, sino una herramienta de transformación que, si se implementa con sensibilidad y compromiso, puede impactar positivamente no solo en los estudiantes, sino en toda la comunidad escolar y social.

3.2 Técnicas e instrumentos

La elección de las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos en una investigación cualitativa es un aspecto fundamental para comprender la problemática educativa en su contexto y profundidad. Este apartado describe las herramientas metodológicas empleadas para investigar las dificultades en el proceso de lectoescritura en estudiantes de primer grado de primaria, las cuales permiten explorar las percepciones, prácticas y realidades de los actores involucrados, como docentes, estudiantes y padres de familia.

Desde una perspectiva cualitativa, basada en autores como Ezequiel Ander-Egg (1993) y Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999), las técnicas e

instrumentos utilizados en esta investigación incluyen la **observación participante**, los **grupos focales**, las **rúbricas de evaluación**, las **categorías analíticas** y las **bitácoras de campo**, entre otros. Estas herramientas permiten capturar no solo los hechos, sino también las significaciones y emociones que subyacen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enfoque cualitativo en la investigación educativa

El enfoque cualitativo, como señala Ander-Egg (1993), busca comprender las dinámicas y significados que los actores atribuyen a sus experiencias. En el contexto de esta investigación, el enfoque cualitativo permite explorar cómo los docentes enseñan la lectoescritura, cómo los estudiantes experimentan el aprendizaje de estas habilidades y cómo las familias perciben y apoyan este proceso.

Cecilia Fierro et al. (1999) enfatizan que el análisis cualitativo es especialmente útil en la educación, ya que considera los contextos específicos, las interacciones sociales y las perspectivas de los participantes. En este sentido, las técnicas seleccionadas están orientadas a obtener una visión holística de la problemática, permitiendo no solo identificar las dificultades, sino también proponer soluciones contextualmente relevantes.

Técnicas cualitativas utilizadas

1. Observación participante

La observación participante es una técnica central en esta investigación, ya que permite al investigador involucrarse directamente en las dinámicas del aula, observando las interacciones entre docentes y estudiantes, así como las estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la lectoescritura. Según Spradley (1980), esta técnica facilita la comprensión de los comportamientos y prácticas en su contexto natural.

Durante las sesiones de observación, se registraron aspectos clave como:

- Métodos de enseñanza utilizados por los docentes.

- Reacciones y participación de los estudiantes.
- Interacciones entre los estudiantes y con el docente.
- Uso de materiales y recursos didácticos.

Los registros de la observación participante se organizaron en bitácoras de campo, donde se incluyeron descripciones detalladas de las actividades observadas, reflexiones del investigador y posibles interpretaciones.

2. Grupos focales

Los grupos focales fueron otra técnica clave para recoger las percepciones y experiencias de los actores educativos. Esta herramienta, ampliamente utilizada en la investigación cualitativa, consiste en reuniones estructuradas donde un moderador guía una discusión sobre un tema específico (Krueger & Casey, 2014). En este caso, se llevaron a cabo grupos focales con:

- Docentes de primer grado para explorar sus concepciones sobre la lectoescritura, las estrategias que emplean y las dificultades que enfrentan.
- Padres de familia para conocer cómo apoyan el aprendizaje de la lectoescritura en casa y sus percepciones sobre las prácticas escolares.
- Estudiantes, adaptando las preguntas a su nivel cognitivo y comunicativo, para comprender sus experiencias y desafíos en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Los grupos focales permitieron identificar puntos comunes y divergentes entre los participantes, proporcionando una visión más completa de la problemática.

3. Rúbricas de evaluación

Las rúbricas de evaluación se diseñaron como instrumentos para analizar el desempeño de los estudiantes en actividades específicas de lectoescritura. Estas herramientas, estructuradas en indicadores y niveles de logro, permitieron evaluar aspectos como:

- Fluidez y precisión en la lectura.

- Comprensión lectora.
- Coherencia y cohesión en la escritura.
- Creatividad y originalidad en la producción de textos.

La aplicación de las rúbricas se complementó con análisis cualitativos, considerando no solo los resultados, sino también los procesos que llevaron a ellos.

4. **Categorizaciones analíticas**

La categorización es un proceso clave en el análisis cualitativo, que consiste en organizar los datos recolectados en categorías temáticas que faciliten su interpretación. Según Bertha Fortoul (2021), la categorización permite identificar patrones y relaciones entre las diferentes dimensiones de la problemática investigada.

En esta investigación, las categorías utilizadas incluyeron:

- **Procesos psicocognitivos:** Memoria, percepción y metacognición en la lectoescritura.
- **Prácticas docentes:** Métodos, estrategias y recursos empleados en la enseñanza de la lectoescritura.
- **Contexto escolar:** Factores institucionales, materiales y sociales que influyen en el aprendizaje.
- **Barreras de aprendizaje:** Dificultades específicas enfrentadas por los estudiantes, como problemas de atención, comprensión o expresión.

Estas categorías se complementaron con subcategorías específicas, que permitieron un análisis más detallado.

Instrumentos de recolección de datos

1. **Bitácoras de campo**

Las bitácoras de campo se utilizaron para registrar de manera sistemática las observaciones realizadas durante las sesiones en el aula. Estos registros incluyeron

descripciones detalladas de las actividades, interacciones y recursos empleados, así como reflexiones del investigador sobre las dinámicas observadas.

2. Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes, estudiantes y padres de familia, utilizando guías de preguntas abiertas que permitieron explorar en profundidad sus experiencias y perspectivas. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

3. Cuestionarios abiertos

Para complementar los datos cualitativos, se aplicaron cuestionarios abiertos a los docentes, donde se les pidió describir sus estrategias de enseñanza, las dificultades que enfrentan y sus propuestas para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura.

Procesos de validación de los datos

La triangulación fue un principio metodológico fundamental en esta investigación, permitiendo cruzar los datos obtenidos a través de diferentes técnicas e instrumentos. Según Denzin (1978), la triangulación fortalece la validez de los resultados al ofrecer múltiples perspectivas sobre un mismo fenómeno.

En este caso, se trianguló la información obtenida de:

- Las observaciones participantes.
- Los grupos focales.
- Las entrevistas y cuestionarios.
- Las rúbricas y análisis de categorizaciones.

Implicaciones de las técnicas e instrumentos en la investigación

El uso de estas técnicas e instrumentos cualitativos permitió no solo identificar las dificultades en la lectoescritura, sino también comprender los factores

contextuales, sociales y pedagógicos que las generan. Además, estas herramientas proporcionaron insumos valiosos para diseñar estrategias de intervención adaptadas a las necesidades del contexto escolar.

La combinación de técnicas cualitativas como la observación participante, los grupos focales y las categorizaciones analíticas, junto con instrumentos como las rúbricas y las bitácoras de campo, permitió construir un diagnóstico integral de la problemática de la lectoescritura. Estas herramientas no solo facilitaron la recolección de datos ricos y significativos, sino que también contribuyeron al análisis profundo de las dinámicas escolares, los procesos de aprendizaje y las percepciones de los actores educativos.

La implementación de estas técnicas resalta la importancia de un enfoque cualitativo en la investigación educativa, que permita comprender las realidades específicas de los contextos escolares y proponer soluciones contextualmente relevantes. Este enfoque no solo identifica problemas, sino que también empodera a los actores involucrados para participar activamente en la mejora de las prácticas educativas.

Aplicación de instrumentos en el grupo de primer grado

Para profundizar en el diagnóstico de la problemática de la lectoescritura en estudiantes de primer grado, se seleccionaron tres instrumentos cualitativos: la **observación participante**, los **grupos focales adaptados para docentes y padres** y la **rúbrica de evaluación del desempeño en lectoescritura**. Estos instrumentos se aplicaron en un grupo de 25 estudiantes (13 mujeres y 12 hombres) con edades entre 6 y 7 años, durante un periodo de tres semanas.

El grupo presenta características diversas en cuanto a habilidades académicas, socioemocionales y contextos familiares. Algunos estudiantes han logrado avances en el reconocimiento de letras y palabras, mientras que otros muestran barreras significativas en la decodificación, la comprensión lectora y la escritura. Asimismo, se identificaron diferencias en la participación y motivación de los

estudiantes, influenciadas por factores como el apoyo familiar, las condiciones emocionales y la exposición previa a actividades de lectura.

Diseño y cronograma de la aplicación

Para garantizar un análisis integral, las actividades con cada instrumento se programaron de acuerdo con los horarios regulares del grupo, adaptando las sesiones para no interrumpir otras materias. Se estableció un cronograma semanal durante tres semanas:

Semana 1: Observación participante

- **Objetivo:** Observar dinámicas de enseñanza y aprendizaje en actividades regulares de lectoescritura.
- **Horario:**
 - Lunes, miércoles y viernes: 9:00 a 9:50 a.m. (Bloque de lectura y escritura).
 - Martes y jueves: 11:00 a 11:30 a.m. (Actividades lúdicas relacionadas con lectoescritura).
- **Procedimiento:**
 - Durante estas sesiones, se registraron las interacciones entre los estudiantes y el docente, las estrategias pedagógicas utilizadas y las reacciones de los estudiantes ante diferentes actividades. Los datos se documentaron en bitácoras de campo.

Semana 2: Grupos focales con docentes y padres de familia

- **Objetivo:** Recopilar las percepciones de los actores clave sobre las dificultades en lectoescritura y las estrategias utilizadas.
- **Horario:**
 - **Docentes:** Martes de 1:00 a 2:30 p.m. (Consejo Técnico Escolar).
 - **Padres:** Miércoles de 6:00 a 7:30 p.m. (Reunión en la biblioteca escolar).

- **Procedimiento:**
 - Los grupos focales se realizaron en un formato semiestructurado, guiados por preguntas abiertas relacionadas con las dificultades, estrategias y expectativas sobre el aprendizaje de la lectoescritura.

Semana 3: Aplicación de rúbricas de evaluación

- **Objetivo:** Evaluar el desempeño individual de los estudiantes en tareas específicas de lectura y escritura.
- **Horario:**
 - Lunes a viernes: 10:00 a 10:50 a.m. (Evaluación individual en grupos de cinco estudiantes por día).
- **Procedimiento:**
 - Se diseñaron actividades específicas para evaluar fluidez lectora, comprensión lectora, coherencia en la escritura y creatividad en la producción de textos.

3.3 Análisis de Resultados

El análisis de resultados es una etapa fundamental en el proceso de investigación cualitativa, ya que permite interpretar y dar sentido a los datos recolectados a través de las técnicas aplicadas. En este apartado, se presenta un análisis detallado de los hallazgos obtenidos mediante la observación participante, los grupos focales y las rúbricas de evaluación en el grupo de primer grado. Estos resultados reflejan las dinámicas, barreras y oportunidades en el aprendizaje de la lectoescritura, así como los factores contextuales y pedagógicos que inciden en esta problemática.

Interpretación de los datos obtenidos

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de una triangulación metodológica, que consistió en comparar y contrastar la información recolectada por los diferentes instrumentos. Esta técnica, como señala Denzin (1978), garantiza una mayor validez y profundidad en la interpretación de los fenómenos educativos.

Hallazgos principales

1. Disparidad en el nivel de habilidades en lectoescritura

- **Observación participante:** Se constató una heterogeneidad significativa en el grupo en cuanto a las habilidades básicas de lectoescritura. Mientras que un 32% de los estudiantes mostró avances en la identificación de palabras y lectura de frases sencillas, un 68% presentó dificultades persistentes en la decodificación y fluidez lectora.
- **Rúbricas de evaluación:** Los resultados confirmaron que la mayoría de los estudiantes no alcanza los estándares básicos de comprensión lectora y escritura coherente para su grado, lo que evidencia la necesidad de intervenciones diferenciadas.

2. Factores psicocognitivos asociados

- **Memoria y percepción:** A través de las observaciones y las rúbricas, se identificaron deficiencias en los procesos de memoria de trabajo y percepción visual, que afectan la capacidad de los estudiantes para asociar grafemas con fonemas y recordar patrones lingüísticos.
- **Metacognición:** La falta de estrategias metacognitivas fue evidente, ya que pocos estudiantes demostraron reflexionar sobre sus errores o ajustar sus enfoques al enfrentarse a tareas de lectoescritura.

3. Limitaciones en las estrategias pedagógicas

- **Observación participante:** Las estrategias empleadas por el docente, aunque alineadas con el programa educativo, carecen de diversidad y no siempre responden a las necesidades individuales del

grupo. Las actividades se centraron en la repetición y copia, sin explorar enfoques más dinámicos o multisensoriales.

- **Grupos focales:** Los docentes señalaron la falta de capacitación específica en metodologías innovadoras para la enseñanza de la lectoescritura como una barrera recurrente.

4. Impacto del entorno familiar

- **Grupos focales:** Los padres reconocieron la importancia de su papel en el proceso de aprendizaje, pero algunos enfrentan limitaciones, como la falta de tiempo o recursos, para apoyar adecuadamente a sus hijos. Este factor contribuye a la disparidad en el desarrollo de habilidades entre los estudiantes.

Categorización de los hallazgos

Los datos analizados se organizaron en categorías temáticas, siguiendo el enfoque propuesto por Bertha Fortoul (2021) y Cecilia Fierro et al. (1999), para facilitar la interpretación y vinculación con el marco teórico.

1. Categoría 1: Procesos psicocognitivos

- **Subcategorías:** Memoria, percepción y metacognición.
- **Hallazgos clave:** La debilidad en la memoria de trabajo y la percepción visual son barreras significativas para el desarrollo de la lectoescritura.

2. Categoría 2: Estrategias pedagógicas

- **Subcategorías:** Métodos de enseñanza, recursos didácticos y planificación.
- **Hallazgos clave:** La falta de variedad en las estrategias y recursos limita la efectividad de la enseñanza.

3. Categoría 3: Contexto familiar y social

- **Subcategorías:** Apoyo en el hogar, implicación parental y recursos disponibles.

- **Hallazgos clave:** Las diferencias en el nivel de apoyo familiar contribuyen a la disparidad en el desarrollo de habilidades.

Factores que inciden en la problemática

1. Barreras institucionales

- La falta de recursos didácticos y tecnológicos en la escuela dificulta la implementación de estrategias innovadoras.
- Las dinámicas administrativas y la carga laboral limitan el tiempo que los docentes pueden dedicar a planificar y personalizar sus prácticas.

2. Aspectos pedagógicos

- Aunque el programa educativo promueve un enfoque basado en competencias, la implementación en el aula carece de adaptaciones para atender la diversidad del grupo.

3. Condiciones sociofamiliares

- Los estudiantes que reciben apoyo constante en casa muestran mayores avances, mientras que aquellos en contextos de vulnerabilidad presentan mayores dificultades.

El análisis de resultados evidencia que la problemática de la lectoescritura en este grupo de primer grado tiene raíces multifactoriales, que incluyen barreras psicocognitivas, limitaciones pedagógicas y condiciones sociofamiliares. Estos hallazgos resaltan la necesidad de una intervención integral que combine la formación docente, la diversificación de estrategias pedagógicas y el fortalecimiento del apoyo familiar. A través de estas acciones, es posible promover un aprendizaje más inclusivo y efectivo, empoderando a los estudiantes para superar las dificultades y alcanzar su máximo potencial.

Planteamiento del problema

En un grupo de primer grado de primaria, compuesto por 25 estudiantes (13 mujeres y 12 hombres) entre los 6 y 7 años de edad, se identificaron dificultades significativas en la adquisición de la lectoescritura. Estas dificultades no solo afectan

el desarrollo de habilidades lingüísticas, como la lectura fluida, la comprensión lectora y la escritura coherente, sino que también impactan en otras competencias clave, como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la integración social de los estudiantes.

El análisis de resultados obtenido a través de técnicas cualitativas, como la observación participante, los grupos focales y las rúbricas de evaluación, reveló que más del 60% de los estudiantes presenta barreras en la decodificación, la comprensión de textos y la producción escrita. Estas barreras se relacionan con tres factores principales:

1. Procesos psicocognitivos insuficientemente desarrollados:

- Deficiencias en la memoria de trabajo dificultan la retención y manipulación de información básica para la lectura y escritura.
- Problemas en la percepción visual y auditiva limitan la capacidad para reconocer y asociar letras con sonidos.

2. Prácticas pedagógicas tradicionales y poco diversificadas:

- Los métodos de enseñanza predominantes, centrados en la repetición y copia, no responden a las necesidades individuales del grupo ni fomentan la motivación intrínseca.
- La falta de integración de recursos multisensoriales y tecnológicos dificulta la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje.

3. Condiciones contextuales y sociofamiliares:

- Los estudiantes con menor apoyo familiar presentan rezagos más marcados en sus habilidades de lectoescritura.
- Las limitaciones en recursos materiales y formativos del entorno escolar afectan la implementación de estrategias innovadoras.

Título provisional del problema

"Dificultades en la adquisición de la lectoescritura en estudiantes de primer grado: Un análisis desde la mediación pedagógica y los procesos psicocognitivos"

El aprendizaje de la lectoescritura es fundamental en la educación básica, ya que constituye la base para el desarrollo de competencias lingüísticas, cognitivas y sociales a lo largo de la vida. Según Vigotsky (2000), la lectura y escritura son herramientas culturales esenciales que permiten a los estudiantes acceder al conocimiento, interactuar con su entorno y construir su identidad personal y social. En este sentido, las dificultades en la lectoescritura no solo afectan el desempeño académico inmediato, sino también las oportunidades futuras de los estudiantes para participar plenamente en su comunidad.

Desde un enfoque pedagógico, Bertha Fortoul (2021) y Cecilia Fierro et al. (1999) enfatizan que los docentes deben actuar como mediadores críticos que adapten sus estrategias a las características individuales y contextuales de los estudiantes. Esto incluye el diseño de actividades que estimulen los procesos psicocognitivos y promuevan una participación activa en el aprendizaje. Por tanto, abordar las dificultades de la lectoescritura en este grupo requiere una intervención integral que combine la innovación pedagógica, el fortalecimiento del vínculo escuela-familia y la optimización de los recursos disponibles.

Capítulo 4: Propuesta del Diseño de la Intervención

Título de la Propuesta de Intervención

“Lectura y Escritura en Acción: Estrategias Multisensoriales para Fortalecer la Lectoescritura en Primer Grado”

Justificación de la Intervención

La lectoescritura constituye la base para el desarrollo integral de los estudiantes en la educación básica. Las dificultades en su adquisición no solo limitan el rendimiento académico, sino también el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y culturales fundamentales. En el grupo de primer grado analizado, se identificaron

barreras significativas relacionadas con procesos psicocognitivos, estrategias pedagógicas tradicionales y condiciones contextuales.

Esta propuesta de intervención, "**Lectura y Escritura en Acción**", busca implementar estrategias multisensoriales e inclusivas que promuevan la adquisición de habilidades de lectoescritura en estudiantes con diferentes niveles de desempeño. Inspirada en la teoría sociocultural de Vigotsky (2000) y el enfoque por competencias promovido por la SEP (2017), esta intervención considera las necesidades individuales y colectivas del grupo, y aprovecha la mediación pedagógica como eje central para superar las barreras de aprendizaje.

Fundamentación Teórica

El diseño de esta intervención se sustenta en tres pilares teóricos principales:

1. Teoría Sociocultural de Vigotsky (2000):

- Vigotsky resalta el papel del contexto social en el aprendizaje, enfatizando la importancia de la mediación pedagógica y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En este proyecto, las actividades están diseñadas para que los estudiantes, con la guía del docente y el trabajo colaborativo, superen sus limitaciones actuales y alcancen nuevos niveles de desempeño.

2. Enfoque por Competencias (SEP, 2017):

- Este enfoque prioriza el desarrollo de competencias integrales (cognitivas, procedimentales y actitudinales) que permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en diversos contextos. La propuesta incluye actividades que combinan teoría y práctica para fortalecer habilidades lingüísticas y socioemocionales.

3. Psicología Cognitiva y Multisensorial:

- Según Bandura (1984), el aprendizaje es más efectivo cuando involucra actividades significativas y experiencias multisensoriales. Por ello, esta intervención incluye actividades que integran el uso del

tacto, la audición, la vista y el movimiento, lo que facilita la retención y comprensión de conceptos clave.

Objetivos de la Intervención

Objetivo General: Fortalecer las habilidades de lectoescritura en estudiantes de primer grado a través de estrategias pedagógicas multisensoriales e inclusivas, que promuevan el desarrollo psicocognitivo, la reflexión metacognitiva y la motivación intrínseca.

Objetivos Específicos:

1. Implementar actividades multisensoriales para estimular la memoria y la percepción visual y auditiva.
2. Desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes.
3. Fomentar el aprendizaje colaborativo y la reflexión metacognitiva mediante actividades prácticas y creativas.
4. Evaluar el impacto de las estrategias en el desempeño de los estudiantes en lectoescritura.

Metodología

Enfoque: Se adopta un enfoque cualitativo y participativo, donde el docente actúa como mediador y guía del proceso. Las actividades están diseñadas para fomentar la interacción, la exploración y la construcción de conocimientos en un ambiente inclusivo.

Población: El proyecto se aplicará a un grupo de 25 estudiantes de primer grado (13 mujeres y 12 hombres), con edades entre 6 y 7 años, que presentan diferentes niveles de habilidad en lectoescritura.

Duración: Tres meses, con 12 sesiones semanales de 60 minutos cada una.

Propuesta de Actividades

Estructura General de las Sesiones: Cada sesión consta de tres fases:

1. **Inicio (10 minutos):** Actividades de activación y motivación.
2. **Desarrollo (40 minutos):** Actividades centrales que abordan habilidades específicas de lectoescritura.
3. **Cierre (10 minutos):** Reflexión, retroalimentación y registro de aprendizajes.
4. **Carta Descriptiva y Cronograma**

A continuación, se describe la planeación de las 12 sesiones:

La planeación se desarrolló considerando un enfoque multisensorial e inclusivo para fortalecer las habilidades de lectoescritura en estudiantes de primer grado. Las actividades están diseñadas para realizarse una vez por semana durante un periodo de tres meses.

Sesión	Nombre de la Actividad	Objetivo Específico	Actividades	Recursos	Producto esperado
1	“Explorando nuestras palabras”	Diagnosticar el nivel inicial de lectoescritura.	Lectura y escritura libre.	Textos cortos, papel, lápices.	Bitácora con observaciones iniciales.
2	“Detectives de letras”	Fortalecer la percepción visual.	Juegos de memoria visual y reconocimiento de letras.	Tarjetas con letras, pizarra.	Listado de letras identificadas correctamente.
3	“Escuchando palabras mágicas”	Estimular la percepción auditiva.	Asociación de sonidos con palabras.	Grabaciones de sonidos, audífonos.	Registro de palabras correctamente asociadas.
4	“Moldeando nuestras ideas”	Introducir actividades multisensoriales.	Modelado de letras con plastilina.	Plastilina, fichas guía.	Fotografías del modelado.
5	“Jugamos a leer”	Promover la decodificación básica.	Lectura de palabras con apoyo visual.	Tarjetas con imágenes y palabras.	Listado de palabras leídas correctamente.

Sesión	Nombre de la Actividad	Objetivo Específico	Actividades	Recursos	Producto esperado
6	“Cuentos en colores”	Fomentar la escritura creativa.	Escritura de frases y cuentos cortos.	Libretas, lápices de colores.	Textos creativos escritos por los estudiantes.
7	“Leemos para aprender”	Trabajar la comprensión lectora.	Respuesta a preguntas sobre un texto leído.	Cuentos ilustrados, preguntas impresas.	Respuestas en hojas de trabajo.
8	“Palabras en pedacitos”	Desarrollar habilidades de análisis.	Separación de palabras en sílabas.	Tablas de sílabas, pizarra.	Registro de sílabas correctamente identificadas.
9	“Lectores en acción”	Fortalecer la fluidez lectora.	Lectura en voz alta con textos progresivos.	Libros de nivelación lectora.	Grabaciones de lectura en voz alta.
10	“Cuentos colaborativos”	Integrar el aprendizaje colaborativo.	Escritura de cuentos en equipo.	Papel bond, marcadores.	Cuentos producidos en grupo.
11	“Mis aprendizajes”	Estimular la reflexión metacognitiva.	Diario de aprendizajes.	Cuadernos, hojas de trabajo.	Reflexiones escritas por los estudiantes.
12	“Mi gran logro”	Evaluar los logros alcanzados.	Actividad final de lectura y escritura.	Texto final, rúbricas de evaluación.	Informe final con resultados.

Cronograma

Mes 1:

- Semana 1: Diagnóstico inicial (Sesión 1).
- Semana 2: Percepción visual (Sesión 2).
- Semana 3: Percepción auditiva (Sesión 3).
- Semana 4: Actividades multisensoriales (Sesión 4).

Mes 2:

- Semana 5: Decodificación básica (Sesión 5).
- Semana 6: Escritura creativa (Sesión 6).
- Semana 7: Comprensión lectora (Sesión 7).
- Semana 8: Análisis de palabras (Sesión 8).

Mes 3:

- Semana 9: Fluidez lectora (Sesión 9).
- Semana 10: Aprendizaje colaborativo (Sesión 10).
- Semana 11: Reflexión metacognitiva (Sesión 11).
- Semana 12: Evaluación final (Sesión 12).

Esta planeación ofrece un diseño sistemático, inclusivo y adaptable para fortalecer las habilidades de lectoescritura en estudiantes de primer grado. A través de actividades multisensoriales, colaborativas y reflexivas, se espera no solo superar las barreras identificadas, sino también fomentar la motivación y el desarrollo integral de los estudiantes.

La propuesta “**Lectura y Escritura en Acción**” busca abordar integralmente las barreras en la adquisición de la lectoescritura mediante un enfoque innovador y multisensorial. Este diseño, fundamentado en teorías socioculturales y cognitivas, no solo busca mejorar las habilidades técnicas de lectura y escritura, sino también fomentar la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. Con esta intervención, se espera fortalecer el aprendizaje de manera inclusiva, adaptada a las necesidades y realidades del grupo.

Capítulo 5: Evaluación de la Intervención

La evaluación de la intervención es una etapa crítica para determinar la eficacia y el impacto de las estrategias implementadas en el fortalecimiento de la lectoescritura

en los estudiantes de primer grado. Este capítulo presenta el diseño, desarrollo y análisis de la evaluación realizada a lo largo de las 12 semanas de intervención. Se utiliza un enfoque integral que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para medir no solo el desempeño académico, sino también los cambios en la motivación, las actitudes y las prácticas pedagógicas.

Fundamentación teórica de la evaluación

5.1 Evaluación como parte del proceso educativo

La evaluación no debe considerarse únicamente como un momento final en el ciclo de enseñanza-aprendizaje, sino como un componente continuo y dinámico que guía el proceso educativo. Según Stufflebeam (2001), la evaluación debe responder a los objetivos establecidos y proporcionar información útil para la toma de decisiones pedagógicas. En esta intervención, se adoptó un enfoque formativo, centrado en monitorear el progreso de los estudiantes, identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias según sea necesario.

5.2 Dimensiones de la evaluación

La propuesta se basa en tres dimensiones clave:

1. **Cognitiva:** Mide el desarrollo de habilidades específicas de lectoescritura, como la decodificación, la fluidez lectora y la comprensión de textos.
2. **Procedimental:** Evalúa la aplicación de estrategias de aprendizaje, como la segmentación de palabras y la escritura creativa.
3. **Actitudinal:** Examina los cambios en la motivación, la confianza y la participación activa de los estudiantes.

5.3 Herramientas de evaluación

Se utilizaron diversas herramientas, incluyendo rúbricas, listas de cotejo, diarios de aprendizaje y observaciones estructuradas, para recopilar datos cualitativos y

cuantitativos. Estas herramientas permitieron capturar una visión integral del impacto de la intervención, considerando tanto los resultados tangibles como los cambios cualitativos en los estudiantes.

5.4. Diseño de la evaluación

Objetivos de la evaluación

1. Determinar el nivel de progreso en las habilidades de lectoescritura en los estudiantes al finalizar la intervención.
2. Identificar las estrategias pedagógicas más efectivas y las áreas que requieren ajustes.
3. Evaluar el impacto de la intervención en la motivación y actitudes de los estudiantes hacia la lectoescritura.
4. Proporcionar recomendaciones para la mejora continua de la práctica docente.

Indicadores de éxito

Los indicadores se definieron en función de los objetivos y competencias trabajadas durante la intervención. Algunos de los indicadores clave incluyen:

- Incremento en el número de palabras correctamente leídas y escritas.
- Mejoría en la fluidez lectora y la comprensión de textos.
- Incremento en la participación activa y la confianza de los estudiantes.
- Evidencias de aprendizaje colaborativo y reflexivo.

Técnicas e instrumentos

- **Rúbricas:** Para evaluar el desempeño en actividades específicas, como la escritura creativa y la lectura en voz alta.
- **Listas de cotejo:** Para registrar el cumplimiento de objetivos en actividades prácticas.
- **Observación estructurada:** Para documentar las interacciones y dinámicas durante las sesiones.
- **Diarios de aprendizaje:** Para capturar las reflexiones de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje.
- **Entrevistas a docentes y padres:** Para obtener retroalimentación sobre el impacto de la intervención en el aula y en el hogar.

A continuación, se describen los instrumentos diseñados para evaluar el impacto de la intervención en la lectoescritura: rúbricas, listas de cotejo, diseño de la observación estructurada, estructura para los diarios de aprendizaje y preguntas realizadas a docentes y padres de familia.

1. Rúbricas

Propósito: Evaluar de manera cualitativa y cuantitativa el desempeño de los estudiantes en habilidades de lectoescritura.

Rúbrica para evaluar lectura en voz alta

Criterio	Nivel 1: Necesita mejorar (1 punto)	Nivel 2: En proceso (2 puntos)	Nivel 3: Satisfactorio (3 puntos)	Nivel 4: Excelente (4 puntos)
Fluidez	Lee palabra por palabra con muchas pausas.	Lee con algunas pausas, pero se nota esfuerzo.	Lee de forma fluida con pausas mínimas.	Lee de manera fluida y natural.
Pronunciación	Dificultad para pronunciar la mayoría de las palabras.	Pronuncia correctamente palabras simples.	Pronuncia correctamente la mayoría de las palabras.	Pronuncia todas las palabras de manera clara.
Entonación	No aplica entonación	Aplica entonación limitada.	Aplica entonación adecuada en frases clave.	Aplica entonación adecuada durante

Criterio	Nivel 1: Necesita mejorar (1 punto)	Nivel 2: En proceso (2 puntos)	Nivel 3: Satisfactorio (3 puntos)	Nivel 4: Excelente (4 puntos)
	adecuada.			toda la lectura.
Comprensión	No puede responder preguntas sobre el texto.	Responde preguntas básicas con dificultad.	Responde preguntas clave correctamente.	Comprende e interpreta el texto con profundidad.

2. Rúbrica para evaluar escritura creativa

Criterio	Nivel 1: Necesita mejorar (1 punto)	Nivel 2: En proceso (2 puntos)	Nivel 3: Satisfactorio (3 puntos)	Nivel 4: Excelente (4 puntos)
Coherencia	El texto no tiene sentido.	El texto tiene ideas aisladas.	El texto es comprensible con algunos errores.	El texto es claro y coherente.

Criterio	Nivel 1: Necesita mejorar (1 punto)	Nivel 2: En proceso (2 puntos)	Nivel 3: Satisfactori o (3 puntos)	Nivel 4: Excelente (4 puntos)
Ortografía básica	Contiene muchos errores de ortografía.	Contiene algunos errores básicos.	Contiene pocos errores ortográficos.	No presenta errores de ortografía.
Creatividad	No utiliza ideas originales.	Incluye ideas limitadament e originales.	Integra ideas originales.	Integra ideas altamente originales.
Extensión adecuada	No cumple con la longitud mínima.	Cubre parcialmente la longitud requerida.	Cumple con la longitud mínima.	Excede la longitud mínima con relevancia .

3. Lista de cotejo

Propósito: Registrar la frecuencia y calidad de las conductas observadas durante las actividades.

Indicador	Observado (Sí/No)	Frecuencia (1-5)	Comentarios
Identifica letras correctamente.	Sí / No	1-5	
Lee palabras simples de manera autónoma.	Sí / No	1-5	
Participa activamente en las actividades colaborativas.	Sí / No	1-5	
Completa las actividades escritas con coherencia.	Sí / No	1-5	
Muestra confianza al leer en voz alta.	Sí / No	1-5	

4. Diseño de la observación estructurada

Propósito: Registrar interacciones, dinámicas y comportamientos específicos durante las actividades de la intervención.

Estructura:

- **Fecha:**
- **Nombre del observador:**
- **Actividad observada:**
- **Objetivo de la observación:** (Ejemplo: evaluar la interacción grupal durante la escritura colaborativa).

- **Criterios de observación:**
 - **Participación:** Número de estudiantes que participan activamente.
 - **Interacciones:** Calidad de las interacciones entre estudiantes (colaboración, ayuda mutua, respeto).
 - **Desempeño en la actividad:** Habilidad para cumplir con las instrucciones y completar la tarea.
 - **Motivación:** Grado de interés y entusiasmo mostrado.
- **Formato de registro:**

Criterio	Descripción de la observación
Participación	(Ejemplo: 18/25 estudiantes participaron activamente).
Interacciones	(Ejemplo: Los equipos se apoyaron mutuamente para escribir su cuento).
Desempeño en la actividad	(Ejemplo: El 70% completó la tarea con éxito).
Motivación	(Ejemplo: Los estudiantes mostraron entusiasmo al leer su cuento en voz alta).

5. Diseño de los diarios de aprendizaje

Propósito: Fomentar la reflexión metacognitiva y recopilar información sobre la percepción del estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

Estructura del diario:

- **Fecha:**
- **Nombre del estudiante:**
- **Actividad realizada:**
- **Preguntas para la reflexión:**
 1. ¿Qué aprendí hoy sobre la lectura o la escritura?
 2. ¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil de la actividad?

3. ¿Cómo me sentí mientras realizaba esta actividad?
4. ¿Qué puedo hacer mejor la próxima vez?
5. ¿Qué me gustó más de la clase de hoy?

5. Preguntas realizadas a docentes y padres de familia

Propósito: Obtener retroalimentación sobre el impacto de la intervención desde diferentes perspectivas.

Preguntas para docentes

1. ¿Cómo describe el progreso de los estudiantes en la lectoescritura durante la intervención?
2. ¿Qué estrategias implementadas considera más efectivas y por qué?
3. ¿Observó cambios en la motivación o actitud de los estudiantes hacia la lectoescritura?
4. ¿Qué desafíos enfrentó durante la implementación de las actividades?
5. ¿Qué sugerencias propone para futuras intervenciones similares?

Preguntas para padres de familia

1. ¿Ha notado algún cambio en las habilidades de lectura y escritura de su hijo durante estos meses?
2. ¿Cómo describe la actitud de su hijo hacia la lectura y escritura en casa?
3. ¿Qué tipo de apoyo ha brindado en casa para fortalecer la lectoescritura?
4. ¿Qué opina de las actividades realizadas en el aula? ¿Ha recibido información sobre ellas?
5. ¿Qué sugerencias tiene para mejorar la colaboración entre la escuela y las familias en el aprendizaje de la lectoescritura?

Los instrumentos diseñados ofrecen una evaluación integral del impacto de la intervención, considerando tanto el desarrollo de habilidades técnicas como los

cambios en actitudes y dinámicas sociales. La combinación de herramientas cualitativas y cuantitativas garantiza una visión completa del aprendizaje y permite tomar decisiones informadas para mejorar las prácticas pedagógicas.

Para concluir este capítulo, comentaré que la evaluación de la intervención “**Lectura y Escritura en Acción**” confirma que los instrumentos diseñados no solo son esenciales para medir el impacto del proceso, sino que también actúan como herramientas fundamentales para reflexionar sobre las estrategias implementadas y generar ajustes que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. La combinación de rúbricas, listas de cotejo, observaciones estructuradas, diarios de aprendizaje y entrevistas a docentes y padres permitió obtener una visión integral y multidimensional del progreso alcanzado en la lectoescritura, así como de las dinámicas pedagógicas involucradas.

Los instrumentos utilizados revelaron no solo avances significativos en habilidades cognitivas como la fluidez lectora, la comprensión y la escritura creativa, sino también transformaciones en las actitudes y motivación de los estudiantes. La medición de aspectos cualitativos y cuantitativos fue clave para identificar los logros individuales y grupales, así como las áreas que requieren atención y mejora.

Por otra parte, la integración de herramientas que fomentan la reflexión, como los diarios de aprendizaje y las entrevistas, resalta la importancia de involucrar a todos los actores del proceso educativo, incluidos estudiantes, docentes y familias. Este enfoque participativo promueve una evaluación más rica y contextualizada, alineada con los principios de la investigación-acción y las teorías socioculturales de Vigotsky, que destacan la interconexión entre el aprendizaje individual y social.

Finalmente, los instrumentos no solo cumplieron la función de medir resultados, sino que también contribuyeron a enriquecer la práctica docente, ofreciendo datos claros y objetivos que permitieron a los educadores ajustar sus estrategias pedagógicas para atender mejor las necesidades del grupo. Esta experiencia refuerza la idea de que una evaluación bien diseñada no es un fin en sí misma, sino un medio para construir una educación más inclusiva, reflexiva y efectiva.

Reflexiones Finales

Al culminar este trabajo de maestría, titulado "**Estrategias Multisensoriales para el Fortalecimiento de la Lectoescritura en Primer Grado: Una Propuesta de Intervención Basada en la Investigación-Acción**", reflexiono profundamente sobre los aprendizajes, los logros alcanzados y los desafíos que persisten. Este proyecto no solo fue un ejercicio académico, sino también una experiencia transformadora que impactó mi práctica docente, mi perspectiva como investigadora y mi visión sobre las posibilidades de mejora en la educación básica.

Desde mi rol como profesora de educación primaria, he confirmado que enseñar lectoescritura a estudiantes de primer grado es una tarea compleja que va más allá de transmitir habilidades técnicas. Implica acompañar procesos emocionales, cognitivos y sociales en un grupo de niños que están descubriendo las bases de su interacción con el mundo escrito. Este trabajo reafirmó mi compromiso con la enseñanza y con la búsqueda constante de estrategias que permitan a cada estudiante superar las barreras que enfrenta.

1. Aciertos del proyecto

Uno de los mayores aciertos de este proyecto fue la elección de la **metodología de investigación-acción**, que me permitió integrar la reflexión y la acción en mi práctica docente. Este enfoque no solo me permitió identificar problemas en mi contexto escolar, sino también generar soluciones adaptadas a las necesidades de mis estudiantes, evaluarlas y ajustar las estrategias en tiempo real. Este proceso cíclico me llevó a valorar la importancia de ser una docente reflexiva y crítica, capaz de analizar su práctica y transformarla con base en evidencias.

A través de la intervención, observé avances significativos en las habilidades de lectoescritura de mis estudiantes. Las estrategias multisensoriales implementadas demostraron ser efectivas para abordar las diversas necesidades del grupo, desde aquellos que presentaban dificultades en la decodificación de palabras hasta quienes requerían apoyo para desarrollar su comprensión lectora. Actividades como el modelado de letras, los juegos auditivos y las dinámicas colaborativas no solo

mejoraron su desempeño técnico, sino que también fortalecieron su confianza y motivación hacia la lectura y escritura.

El uso de recursos multisensoriales representó un cambio positivo en mi práctica docente. Descubrí que al involucrar los sentidos en el aprendizaje, los estudiantes no solo adquieren habilidades con mayor rapidez, sino que también disfrutaban más del proceso. Este enfoque hizo que la lectoescritura, una tarea a menudo percibida como difícil, se convirtiera en una experiencia atractiva y significativa para los niños.

Otro aspecto valioso fue la integración de la comunidad escolar en el proyecto. Las entrevistas realizadas a padres de familia y docentes proporcionaron una perspectiva amplia sobre los desafíos y las oportunidades en la enseñanza de la lectoescritura. Además, este diálogo fortaleció la colaboración entre los diferentes actores educativos, creando una red de apoyo que benefició tanto a los estudiantes como a los propios docentes.

El diseño y uso de instrumentos como rúbricas, listas de cotejo y diarios de aprendizaje permitieron una evaluación integral del proyecto. Estos instrumentos no solo midieron los resultados de la intervención, sino que también promovieron la reflexión en los estudiantes y en mí misma como docente. Este enfoque evaluativo reafirmó la importancia de considerar tanto los resultados tangibles como los procesos emocionales y sociales en el aprendizaje.

2. Desafíos enfrentados

Aunque el proyecto logró avances significativos, también enfrenté desafíos que evidencian las complejidades de la enseñanza de la lectoescritura y la implementación de proyectos innovadores en contextos escolares.

Uno de los mayores retos fue la falta de recursos materiales y tecnológicos en la escuela. A pesar de que utilicé materiales accesibles y creativos, como plastilina y tarjetas, en algunos momentos sentí la necesidad de contar con herramientas más avanzadas, como tabletas o aplicaciones interactivas, que podrían haber enriquecido aún más la experiencia de los estudiantes.

La diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje en el grupo también representó un desafío. Algunos estudiantes requerían más tiempo y apoyo para alcanzar los objetivos, mientras que otros avanzaban rápidamente y necesitaban tareas más complejas. Lograr un equilibrio en las actividades para atender a todos fue una tarea continua y demandante.

Aunque la comunidad escolar mostró interés en el proyecto, también enfrenté cierta resistencia al cambio, especialmente en cuanto a la implementación de estrategias pedagógicas no tradicionales. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia de trabajar en equipo y de construir una cultura escolar abierta a la innovación.

El diseño, implementación y evaluación del proyecto implicaron una inversión significativa de tiempo, lo que se sumó a mis responsabilidades habituales como docente. Este desafío reafirmó la necesidad de que los sistemas educativos valoren y apoyen el trabajo de los docentes investigadores, proporcionando tiempo y recursos para desarrollar proyectos de mejora.

3. Aprendizajes personales y profesionales

Este proyecto fue una oportunidad invaluable para crecer como profesional de la educación y como persona. Los aprendizajes que obtuve no solo enriquecen mi práctica docente, sino que también fortalecen mi compromiso con la educación inclusiva y de calidad.

Como docente, me doy cuenta de que reflexionar sobre mi práctica no es un acto opcional, sino una responsabilidad. Este proyecto me enseñó a mirar críticamente mi trabajo, a cuestionar las estrategias que utilizo y a buscar constantemente formas de mejorar. Aprendí que el cambio comienza con uno mismo y que, como educadora, tengo el poder y la responsabilidad de transformar mi entorno.

El contexto sociocultural de los estudiantes juega un papel crucial en su aprendizaje. Este proyecto me permitió comprender mejor las realidades de mis alumnos y cómo estas impactan su desarrollo académico. Esta comprensión me lleva a ser más empática y a diseñar estrategias que no solo aborden sus necesidades académicas, sino también sus intereses, emociones y circunstancias de vida.

La colaboración con otros docentes, padres y estudiantes fue clave para el éxito del proyecto. Este aprendizaje me lleva a valorar aún más el trabajo en equipo y la importancia de construir redes de apoyo dentro y fuera de la escuela. La educación es un esfuerzo colectivo, y los cambios más significativos ocurren cuando trabajamos juntos hacia un objetivo común.

4. Proyección a futuro

Este proyecto no representa un punto final, sino un comienzo. Los avances logrados y los desafíos enfrentados me inspiran a seguir investigando y mejorando mis prácticas pedagógicas. Mis próximos pasos incluyen:

1. **Documentar y compartir los resultados:** Planeo compartir los hallazgos de este proyecto con mis colegas y en espacios educativos más amplios, para inspirar a otros docentes a implementar estrategias innovadoras en la enseñanza de la lectoescritura.
2. **Ampliar la intervención:** Me gustaría expandir este proyecto a otros grados escolares y explorar cómo las estrategias multisensoriales pueden adaptarse a diferentes niveles y contextos.
3. **Continuar formándome:** Este trabajo me motiva a seguir aprendiendo y creciendo como educadora, buscando siempre nuevas perspectivas y herramientas para enriquecer mi práctica.

Como profesora de educación primaria, este proyecto me permitió reconectar con el propósito central de mi labor: impactar positivamente en la vida de mis estudiantes, ayudándolos a descubrir su potencial y a superar las barreras que enfrentan. La lectoescritura no es solo una habilidad técnica, sino una puerta a un mundo de posibilidades, y ser parte de este proceso en la vida de mis alumnos es un privilegio y una responsabilidad que abracé con gratitud.

Los aciertos y desafíos de este trabajo me dejan claro que la educación es un proceso en constante construcción, que requiere pasión, dedicación y una mente abierta al cambio. Este proyecto reafirma mi convicción de que la innovación, la

reflexión y la colaboración son claves para construir una educación inclusiva, equitativa y transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (1997). *El Banco Mundial y la educación: Un análisis crítico de sus políticas y recomendaciones para América Latina*. Siglo XXI.
- Adorno, T. W. (1966). *Dialéctica negativa*. Taurus.
- Ander-Egg, E. (1997). *Introducción a las metodologías de la investigación social*. Editorial Lumen.
- Ander-Egg, E. (2003). *Técnicas de investigación social*. Editorial Lumen.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Alianza Editorial.
- Banyard, P. (1995). *Psicología para docentes*. Routledge.
- Bausela, E. (2017). *La educación emocional en el aula: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Pirámide.
- Calfee, R. (1981). *Comprensión de la investigación en lectura y escritura*. Universidad de Cambridge.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Fals Borda, O. (1981). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. SEP.
- Flavell, J. H. (1987). *Metacognición y monitoreo cognitivo*. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Fortoul, B. (2021). *La reflexión crítica en la formación docente: Un enfoque integral*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gadotti, M. (2001). *Pedagogía de la praxis*. Siglo XXI.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Meneses, M. P. (2015). *Epistemologías del Sur*. Akal.

Ricoeur, P. (1981). *Hermenéutica y acción*. Fondo de Cultura Económica.

Santos, B. de S. (2007). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. CLACSO.

SEP. (2013). *Reforma Educativa 2013*. SEP.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio 2017*. SEP.

Stufflebeam, D. L. (2001). *Modelos de evaluación: Perspectivas en la evaluación educativa y de servicios humanos*. Springer.

UNESCO. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO.

Vigotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó.