



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD 241

**"FORTALECER LAS HABILIDADES DE LENGUAJE MEDIANTE EL USO DE LAS
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA ENRIQUECER
EXPERIENCIAS COMUNITARIAS"**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

ROBERTO CARLOS LUGO TORRES

DIRECTOR DE TESIS

CESAR ENRIQUE VILLANUEVA CORONADO





**DICTAMEN DE TESIS
DE GRADO**

San Luis Potosí, S.L.P., mayo 26, de 2025.

LIC.

ROBERTO CARLOS LUGO TORRES

P R E S E N T E . -

Después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: **"FORTALECER LAS HABILIDADES DE LENGUAJE MEDIANTE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA ENRIQUECER EXPERIENCIAS COMUNITARIAS"**, para obtener el Grado de **Maestro en Educación Básica**, manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen de Grado, por lo que deberá entregar dos ejemplares encuadernados y un ejemplar en CD requeridos como parte de su expediente institucional.

A T E N T A M E N T E

"Educar para Transformar"



Vo. Bo.

DR. RAFAEL BENJAMÍN CULEBRO TELLO
Coordinador de Posgrado

MTRO. PASTOR HERNÁNDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241



Agradecimientos

A partir de ahora finaliza una gran etapa de estudio y de vida por lo tanto quiero agradecer a las personas que contribuyeron para que se llevara a cabo la culminación de este proceso formativo.

Primeramente, agradezco a dios por permitirme más años de vida, salud y trabajo que fueron aspectos fundamentales para terminar ese proceso.

Estoy infinitamente agradecido con la persona que me motivo a estar en la institución confiando en mis habilidades y destrezas para seguirme preparando y actualizándome mi esposa Cecilia Sánchez Morales quien en todo momento me apoyo y cuido no solamente de mi proceso formativo también veía por mi bienestar en general sin ella nada de esto sería posible definitivamente soy muy afortunado de tenerla en mi vida.

Le agradezco a mi familia mis padres Ma socorro Torres Torres y Federico Lugo Vázquez por estar presentes en todos los aspectos de mi vida apoyándome en todas las decisiones que he tomado a lo largo de ella. A mis hermanos Helen Berenice Lugo Torres y William Erik Lugo Torres que a pesar de las distancias me siguen apoyando y escuchando además de hacer lo posible por estar presentes en todos los eventos importantes de mi vida.

Agradezco también a mis maestros que me generaron un interés genuino por seguir aprendiendo en cada una de las sesiones impartidas a lo largo de estos 2 años, También agradezco a mis compañeros del trabajo y del programa de maestría en educación básica de ellos aprendí una infinidad de cosas además de hacer muy ameno la estancia en la institución. Gracias también a mis amigos (Levi, Irvin, Joel, Ángel, Diego, Jorge) por conservar una grandiosa amistad a lo largo de los años y celebrar conmigo cada momento especial que he tenido en mi vida.

Externo un especial agradecimiento a mi asesor Cesar Enrique Villanueva Coronado por tomarse el tiempo de retomar, analizar y contribuir en la elaboración del del proyecto aprendí muchas cosas de él en mi estancia en la institución.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Diagnóstico de la situación	4
1.1 Interés temático.....	4
1.2 Contexto interno y externo	6
1.3 Marco de referencia.....	9
1.3.1 La política educativa marco internacional, nacional y estatal.....	10
1.3.2 Análisis de los planes de estudio	13
1.3.3 Programas de habilidades de lenguaje.....	15
1.3.4 Tecnología en la educación	19
1.4 Planificación del diagnóstico	22
1.5 Diseño de instrumentos para el diagnóstico.....	26
1.6 Análisis de resultados	28
1.6.1 Análisis del diario de campo	28
1.6.2 Análisis formulario de auto observación	30
1.6.3 Análisis cuestionario SISAT	31
1.6.4 Encuesta descriptiva.....	34
1.6.5 Prueba pedagógica	39
1.7 Resultados	40
1.8 Temática surgida.....	44
Capítulo 2 fundamentación teórica conceptual.....	46
2.1 Habilidades	46
2.1.2 Habilidad lingüística	47
2.1.3 Habito lector	47
2.1.4. Lectura	47
2.1.5 Tecnología de la información (TIC'S).....	48
2.1.6 Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC).....	48
2.1.7 Educomunicación	50
2.1.8 Animación sociocultural	51
2.1.9 animación sociocultural de la lengua	54
2.2 Marco teórico.....	55
2.2.1 Teoría sociocultural	56
2.2.2 Teoría del aprendizaje social	58

2.2.3 Teoría Innatista.....	59
Capítulo 3. Diseño del proyecto de intervención	61
3.1. planteamiento del objeto de intervención	61
3.2 pregunta de intervención	63
3.3. Propósito de intervención	63
3.4. Supuesto de intervención	64
3.5 Justificación e intervención	65
3.6 Construcción metodológica de la propuesta de intervención	67
3.6.1 planificación de la intervención	74
Capítulo 4. aplicación y resultados de la propuesta de intervención	82
4.1 Narrativa sesión única sensibilización a padres de familia	82
4.2 Narrativa fase 1 presentación del desafío	87
4.3 Narrativa fase 2 análisis de conocimientos previos y necesidades	93
4.4 Narrativa fase 3 planificación y organización	97
4.5 Narrativa fase 4 búsqueda y síntesis de información	100
4.6 Narrativa fase 5 elaboración del producto final.....	104
4.7 Narrativa fase 6 presentación del producto.....	109
4.8 Autoevaluación meta aprendizaje	113
Capítulo 5 Conclusiones generales.....	116
5.1 Conclusiones generales.....	116
Referencias Bibliográficas.....	124
Anexos	130
Anexo A Diario de campo	130
Anexo B Autobservación	133
Anexo C SISAT	135
Anexo D Rubrica SISAT	137
Anexo E Prueba pedagógica	139
Anexo F Encuesta estudiantes.....	142
Anexo G Rubrica producto final	144
Anexo H Rubrica Autoevaluación	145
Anexo I Escala estimativa exposición final.....	146
Anexo J Escala estimativa padres de familia.....	147
Anexo L	161

Anexo M	162
---------------	-----

Índice de tablas

Tabla 1. Plan de diagnóstico	24
Tabla 2 Resultados SISAT	32
Tabla 3 Cronograma de actividades de la propuesta de intervención	69

Índice de figuras

Figura 1 Tienda sin publicidad y única barda con letras	7
Figura 2 Resultados encuesta descriptiva.....	34
Figura 3. Resultados prueba pedagógica.....	39
Figura 4. Plaza de la comunidad de Calderón.....	84
Figura 5. Actividad Palabras que nos describen	88
Figura 6. Actividad imagen desde una descripción.....	92
Figura 7. Actividad Pintura a partir de descripciones de compañeros	94
Figura 8. Rehabilitación del salón de computación	100
Figura 9. Actividad friso	101
Figura 10. Elaboración de escenarios mediante descripciones.....	105
Figura 11. Prueba y visualización del producto final.....	107
Figura 12. Presentación del contenido multimedia a la comunidad	113

Introducción

En un mundo caracterizado por el constante avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la educación enfrenta desafíos y oportunidades sin precedentes. La capacidad de adaptarse a estos cambios es esencial, especialmente cuando se trata de desarrollar habilidades lingüísticas que permitan a los estudiantes no solo comprender su entorno, sino también participar activamente en él. Este proyecto se enfoca en el fortalecimiento de las habilidades y actitudes del lenguaje mediante el uso de las TIC, con el objetivo de enriquecer las experiencias comunitarias y promover un aprendizaje significativo.

La escuela primaria seleccionada para esta intervención presenta un contexto único que combina fortalezas, como un ambiente de convivencia positivo, con retos significativos, incluyendo limitaciones en el acceso a recursos alfabetizadores en la comunidad y dificultades específicas en los niveles de comprensión y expresión del lenguaje de los estudiantes. A través de un diagnóstico detallado y una propuesta metodológica basada en enfoques participativos y socioculturales, este trabajo busca abordar dichas problemáticas de manera integral, teniendo como eje principal el lenguaje como herramienta de comunicación y transformación social.

El concepto de animación sociocultural de la lengua surge como una respuesta a la necesidad de transformar el aprendizaje en un proceso participativo, colaborativo y centrado en las necesidades del estudiante. De acuerdo con este enfoque, el lenguaje no solo es una herramienta para la comunicación, sino también un medio para fortalecer la identidad cultural y fomentar la cohesión social. A través de la ASCL, se busca que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas mediante actividades que promuevan la creatividad, la reflexión crítica y la interacción comunitaria.

El lenguaje es el eje central del aprendizaje en la educación básica. Su dominio permite a los estudiantes interpretar el mundo, expresar sus ideas y participar activamente en la sociedad. Sin embargo, en muchas comunidades, como

la analizada en este proyecto, persisten deficiencias significativas en el ambiente alfabetizador. La ausencia de elementos visuales y textuales en el entorno cotidiano limita las oportunidades de aprendizaje y refuerza las desigualdades educativas. Además, factores como la falta de apoyo familiar y el escaso acceso a recursos tecnológicos contribuyen a la baja motivación hacia el desarrollo de sus capacidades lingüísticas. En este contexto, es fundamental implementar estrategias que promuevan el desarrollo integral de las habilidades de comunicación oral y la escucha activa, habilidades que Cassany (1998) identifica como esenciales para el desarrollo lingüístico. Este proyecto plantea que, al fortalecer estas competencias, los estudiantes no solo mejorarán su desempeño académico, sino que también adquirirán herramientas esenciales para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana.

El diagnóstico inicial, realizado mediante observaciones, encuestas y pruebas pedagógicas, reveló importantes áreas de oportunidad. Entre los hallazgos más destacados se encuentran las dificultades en la comprensión de mensajes orales, la escasa motivación hacia el uso efectivo del lenguaje y las limitaciones en la interacción comunicativa. Asimismo, se identificó que gran parte de los estudiantes carecen de un ambiente alfabetizador en casa y en su comunidad, lo que afecta directamente su desempeño escolar. A partir de estos resultados, se diseñó una intervención basada en la metodología cualitativa, con un enfoque participativo. La propuesta incluye actividades que integran las TIC y la animación sociocultural, promoviendo un aprendizaje activo y colaborativo. Además, se busca involucrar a las familias y a la comunidad en el proceso educativo, fomentando una cultura de aprendizaje que trascienda las aulas.

Las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan un papel fundamental en este proyecto. Su uso no solo permite diversificar las estrategias de enseñanza, sino que también facilita el acceso a recursos educativos de calidad. A través de herramientas digitales, los estudiantes pueden desarrollar competencias lingüísticas de manera interactiva y atractiva. Además, las TIC ofrecen la posibilidad de crear espacios virtuales donde los estudiantes puedan compartir sus ideas, colaborar en proyectos y reflexionar sobre su aprendizaje. En este proyecto, las TIC

se utilizan como un medio para fortalecer las habilidades lingüísticas y fomentar la creatividad. Actividades como la producción de videos, la participación en foros digitales y el uso de plataformas interactivas permiten a los estudiantes expresar sus ideas de manera auténtica y significativa. Además, estas herramientas promueven la inclusión, al facilitar el acceso a recursos educativos para estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.

El objetivo principal de este proyecto es fortalecer las habilidades y actitudes del lenguaje de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo que trascienda las aulas. A través de la integración de las TIC y el enfoque de la animación sociocultural de la lengua, se espera generar un impacto positivo en el desempeño académico, la motivación y la confianza de los estudiantes. Asimismo, este proyecto busca transformar la percepción del lenguaje, presentándolo como una herramienta creativa y enriquecedora. Al involucrar a las familias y a la comunidad en el proceso educativo, se pretende fomentar una cultura de aprendizaje colaborativo que beneficie a todos los involucrados.

Este proyecto de intervención representa una apuesta por una educación más inclusiva y significativa, donde las habilidades lingüísticas se conviertan en una herramienta para la transformación personal y social. La integración de las TIC y la animación sociocultural de la lengua no solo responde a las necesidades del presente, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y en constante evolución.

Capítulo 1. Diagnóstico de la situación

Para llevar a cabo una intervención adecuada, es fundamental realizar un diagnóstico detallado del grupo, identificando sus puntos fuertes, áreas de mejora y las interacciones dentro del aula. Esto requiere el uso de herramientas y métodos de evaluación que permitan observar los factores clave en el entorno escolar.

El diagnóstico no solo brindará una visión integral del grupo, sino que también permitirá evaluar los progresos tras la implementación de la intervención. Además, ayudará a ajustar la propuesta según las necesidades específicas de los estudiantes, garantizando que las estrategias empleadas fomenten un clima de respeto, empatía y colaboración.

En este apartado, se explicarán los métodos e instrumentos utilizados para la recopilación de información, así como los criterios que guiarán la evaluación inicial del grupo.

1.1 Interés temático

Según Cassany (2003), “leer es entender, recordar, analizar y emitir juicios sólidos sobre un texto y, además, ser capaz de expresar una interpretación personal a través de la creación propia”.

Mi concepción de la lectura antes del proyecto de intervención era algo ambigua, ya que en muchos casos se reduce a que el alumno sea capaz de leer en voz alta con claridad para que sus compañeros comprendan el mensaje. Considero que, en educación básica, particularmente en el nivel primaria, los estudiantes suelen adquirir el aprendizaje de la lectura y la escritura hacia segundo grado. Sin embargo, al incorporarme al grupo de tercer grado, noté que algunos alumnos aún no habían alcanzado los niveles esperados para su grado escolar.

Una de las experiencias más significativas que evidenció esta dificultad fue durante una sesión dedicada a trabajar el tema de los cuentos y sus partes. Al iniciar la clase, una de las primeras sorpresas fue descubrir que en el grupo de tercer grado había seis alumnos con serias dificultades para leer. Durante la lectura del cuento “El secreto del emperador”, varios estudiantes permanecieron en silencio al

solicitarles leer una oración. En ese momento, me pregunté si alguno de ellos requería atención especializada, por lo que acudí con la maestra de apoyo, quien me informó que dos de ellos sí estaban identificados con necesidades educativas específicas.

A partir de este diagnóstico informal, inicié un trabajo más enfocado con los alumnos que aún no lograban consolidar el proceso lector. Desarrollé actividades centradas en el reconocimiento de palabras en contextos familiares, como la localización de anuncios publicitarios, letreros, carteles, logotipos y esquemas gráficos, destacando la utilidad de estos elementos mediante la identificación de grafías presentes en su entorno.

Conforme avanzaba el ciclo escolar, seguí trabajando bajo la idea de que eran pocos los alumnos con dificultades en su proceso lector. No obstante, al aplicar las evaluaciones diagnósticas estandarizadas, observé que los resultados del grupo en general eran bajos en comprensión lectora. Aunque inicialmente atribuí esto a factores como la pandemia o el nerviosismo frente al examen, los resultados confirmaron que la problemática era más amplia.

A pesar de los indicadores, continué con la planificación del contenido relacionado con los cuentos. Una de las primeras actividades fue la dinámica de lectura robada, que consiste en que cada alumno lea en voz alta hasta un punto y seguido o punto y aparte, para que otro compañero continúe. Sin embargo, mi sorpresa fue que el primer alumno presentó serias dificultades para leer, por lo que pasé la palabra a otro estudiante, quien también tuvo problemas similares. Durante la actividad, tres alumnos se acercaron a mí para pedirme en voz baja que no los eligiera para leer, ya que no sabían hacerlo en voz alta.

Ese momento marcó un punto de inflexión, pues comprendí que no solo se trataba de una limitación en cuanto al desarrollo de las habilidades del lenguaje, sino que también existía una afectación emocional en los estudiantes, reduciendo su seguridad y participación en clase.

Otro primer acercamiento a los niveles de comprensión lectora en los estudiantes se presentó durante una actividad escolar en la que debían asistir a una presentación de cuentacuentos. Aunque otros grupos participaron activamente, noté que mi grupo se mostraba renuente. Inicialmente atribuí esto al nerviosismo por tener que leer frente a toda la comunidad escolar. Sin embargo, al regresar al aula y realizar una dinámica de lectura grupal, confirmé que la dificultad no se limitaba al miedo escénico, sino que muchos alumnos presentaban problemas reales en su capacidad lectora.

1.2 Contexto interno y externo

La intervención educativa se llevará a cabo en una escuela primaria ubicada en la comunidad de Calderón, perteneciente al municipio de Villa de Reyes, San Luis Potosí. Esta localidad se caracteriza por celebrar con regularidad festividades religiosas, debido a la proximidad con la iglesia del lugar. Como resultado, gran parte de la población participa activamente en dichas celebraciones, incluyendo a los estudiantes, lo que genera un considerable número de inasistencias durante esos días.

Actualmente, el 100 % de los padres de familia se desempeñan laboralmente en la zona industrial cercana, dado que Villa de Reyes se encuentra estratégicamente situada respecto a este sector. Asimismo, aproximadamente un 20 % de las madres también trabajan en dicha zona, lo que provoca que varios estudiantes queden al cuidado de sus abuelos o, en algunos casos, permanezcan solos durante gran parte de la tarde. Esta situación impacta directamente en sus procesos de aprendizaje, ya que ante dudas o dificultades académicas no cuentan con el acompañamiento familiar necesario, lo cual se refleja en el incumplimiento de tareas, deficiencias en el desarrollo de habilidades de lectoescritura y una marcada falta de motivación para realizar actividades escolares.

Otra característica relevante del contexto es la escasa presencia de un ambiente alfabetizador. En la comunidad no se observan carteles, anuncios ni elementos impresos, ni siquiera en los comercios locales, que promuevan el contacto cotidiano con la lengua escrita.

Figura 1 Tienda sin publicidad y única barda con letras



En toda la comunidad únicamente se observa una barda con publicidad política, lo que evidencia la carencia de elementos escritos en el entorno. Esta situación podría afectar negativamente a los estudiantes, ya que limita su posibilidad de relacionar el uso de las letras con espacios significativos en su contexto cotidiano.

Al señalar la escasez de un ambiente alfabetizador en la comunidad, es pertinente adentrarse en el contexto interno de la escuela. Si bien existen mensajes y señaléticas dentro del plantel, estos solo pueden visualizarse al atravesar el portón, ya que no son perceptibles desde el exterior. La escuela es de organización completa, con turno matutino, y cuenta con ocho salones, una bodega de educación física, una dirección, baños, una biblioteca y dos canchas techadas.

La institución ha atravesado diversos procesos de mejora, ya que originalmente fue construida como una escuela rural. Gracias al apoyo de la dirección y de los padres de familia, se han logrado avances importantes, tales como: mejoras en las bardas perimetrales, instalación de rampas para personas con discapacidad, conexión a internet, dotación de impresoras, mesas y bancas. No obstante, aún persisten problemáticas como el drenaje, pues durante la temporada de lluvias el agua se estanca, ocasionando en ocasiones la suspensión de clases. Asimismo, la iluminación de los salones de tercero a sexto grado se ve afectada por la barda de seguridad, ya que dichas aulas fueron diseñadas originalmente para aprovechar la luz solar en un contexto rural.

El ambiente de convivencia dentro de la escuela es positivo. Durante el tiempo que he permanecido en la institución, he podido observar cómo los alumnos conviven sanamente, juegan, expresan sus ideas y respetan las opiniones de sus

compañeros. Por su parte, los docentes mantienen una comunicación fluida entre sí y con la directora. En los eventos cívicos se observa una organización clara mediante comisiones asignadas a cada grupo, lo que favorece la participación de toda la comunidad escolar.

El salón de tercero “A” presenta problemas de iluminación debido a su ubicación. Está equipado con doce mesas, veinticuatro sillas, un pizarrón blanco y elementos decorativos que conforman un ambiente alfabetizador, tales como el abecedario, cuentos y diversos tipos de texto, los cuales contribuyen al desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

Respecto al ambiente áulico, este se adapta al perfil del grupo. Los estudiantes mantienen relaciones armoniosas entre ellos y con sus docentes. Son participativos, responsables en sus tareas, comparten intereses comunes y se destacan en concursos escolares, en los que colaboran eficazmente en equipo.

En el aula, los alumnos muestran dedicación en las distintas actividades propuestas. El grupo está conformado por 23 estudiantes: 16 niñas y 7 niños. Existe una convivencia saludable y un entusiasmo particular por trabajar en equipo, especialmente en espacios amplios. El estilo de aprendizaje del grupo es predominantemente visual, por lo que se privilegia el diseño de actividades que respondan a esta característica. Además, los estudiantes manifiestan un alto interés por interactuar con dispositivos digitales.

El ambiente de convivencia dentro de la escuela es positivo. Durante el tiempo que he permanecido en la institución, he podido observar cómo los alumnos conviven sanamente, juegan, expresan sus ideas y respetan las opiniones de sus compañeros. Por su parte, los docentes mantienen una comunicación fluida entre sí y con la directora. En los eventos cívicos se observa una organización clara mediante comisiones asignadas a cada grupo, lo que favorece la participación de toda la comunidad escolar.

En cuanto al ambiente áulico, los alumnos mantienen una relación armónica con sus compañeros y docentes. Son participativos, responsables con sus tareas, comparten sus intereses y se destacan en los concursos escolares, mostrando un fuerte espíritu de colaboración en equipo.

El estilo de aprendizaje del 70% del grupo es predominantemente visual, mientras que el 30% restante se inclina por un enfoque kinestésico. Por ello, las actividades que diseño están adaptadas a estas características.

1.3 Marco de referencia

Para determinar que realmente es conveniente analizar las dificultades observadas en el grupo debemos partir de un análisis contextual, normativo y pedagógico que permita comprender de forma más clara y profunda la problemática identificada en torno al desarrollo de las habilidades del lenguaje en la educación básica.

Para ello, se comienza con la definición de la política educativa como el conjunto de acciones impulsadas por el Estado para atender problemáticas prioritarias en el sistema educativo, tales como la equidad, la calidad y la inclusión. En esta línea, se retoman diversos acuerdos internacionales —como el Foro Mundial de Jomtien y el Foro de Dakar— que colocan a la lectura, la escritura y la expresión oral como habilidades básicas necesarias para el aprendizaje, así como el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como medios estratégicos para alcanzar dichos fines.

A nivel nacional, se examina el marco legal vigente, particularmente la Ley General de Educación y el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, que subrayan el papel central de las habilidades lingüísticas en el desarrollo integral del alumnado. Estos documentos reconocen que la lectura, la escritura y la oralidad no solo son herramientas para el aprendizaje, sino también medios para la interacción social, la construcción de la identidad y la participación activa en la vida comunitaria.

Finalmente, se lleva a cabo un análisis comparativo de los planes y programas de estudio de 2011, 2017 y 2020, con el propósito de identificar la evolución del enfoque sobre el lenguaje en la educación básica. Dicho análisis permite reconocer que el

desarrollo de las habilidades del lenguaje ha sido una constante en la política curricular del país, y que su fortalecimiento se vincula directamente con la mejora de los aprendizajes y la formación de ciudadanos críticos y participativos.

Este marco referencial del diagnóstico permite comprender la urgencia de intervenir de manera pertinente en el contexto escolar diagnosticado, justificando así el diseño y la implementación de una propuesta educativa que favorezca el desarrollo de las habilidades del lenguaje como eje articulador del aprendizaje y la transformación social.

1.3.1 La política educativa marco internacional, nacional y estatal

Para verificar que realmente se requiere enfocarse en las dificultades que tienen los estudiantes sobre las habilidades de lenguaje lo primero que se rescató son los acuerdos internacionales, pues en ellos se encuentran las bases para identificar las necesidades básicas de los estudiantes. En el Foro Mundial de Jomtien se establece que:

“Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje, como las habilidades de lenguaje: lectura, escritura y expresión oral” (UNESCO, 1990, p. 3).

Por ello, debemos considerar como prioridad consolidar en los estudiantes las habilidades del lenguaje, ya que su fortalecimiento favorece el desarrollo integral, permitiendo que los alumnos se expresen de manera óptima.

Otro documento relevante que destaca es el Foro Mundial de la Educación en Dakar, donde se menciona que:

“El niño debe permanecer en la escuela el tiempo suficiente para adquirir las aptitudes básicas de lectura y escritura para mejorar sus habilidades del lenguaje en aproximadamente cinco años de escolaridad; de no ser así, debe continuar con la escolaridad básica” (UNESCO, 2000, p. 21).

Aquí se evidencia que la lectura es una parte sustancial en la vida humana, ya que sin completar este proceso los estudiantes no podrán avanzar en su escolaridad. Además, en este foro se introduce por primera vez la cuestión de la tecnología al servicio de la educación básica, planteándose la pregunta: ¿un lujo o una necesidad?

La respuesta fue que la tecnología puede considerarse un lujo solo si se usa para mejorar las aptitudes de lectura y escritura; sin embargo, es una necesidad constante para todos, en todo momento y lugar. Los países no pueden permitirse no utilizarla plenamente, pero debe constituirse como un medio rentable para reforzar la educación básica (UNESCO, 2000, p. 16).

En el ámbito nacional, la Ley General de Educación establece la promoción y desarrollo de actividades y programas relacionados con el fomento a la lectura, el uso de libros y dispositivos digitales para contribuir al gusto por la lectura y mejorar el proceso lector de los alumnos (Ley General de Educación, p. 14). Es importante destacar que esta ley ya incorpora el uso de dispositivos digitales para favorecer el aprendizaje en el desarrollo de las habilidades del lenguaje. Asimismo, señala que la lectura, la expresión oral y escrita son elementos fundamentales para la construcción de conocimientos en diversas disciplinas, y favorecen la interrelación entre ellas (Ley General de Educación, p. 10).

Por lo anterior, fortalecer las habilidades del lenguaje permitirá que los estudiantes se apropien de otros saberes, facilitando así la adquisición integral del conocimiento.

Las disposiciones generales de la Ley General de Educación se reflejan en el Nuevo Modelo Educativo 2020, La Nueva Escuela Mexicana, donde se menciona que, a partir de la lectura, es posible compartir información e ideas con distintos propósitos para comprender el mundo. La concepción de la lectura en estos documentos trasciende la idea inicial de que solo sirve para compartir información en voz alta; ahora se reconoce su importancia trascendental, pues desarrollar el proceso lector traerá beneficios duraderos para el alumno a lo largo de su vida.

Cabe señalar que la educación básica recibe tal nombre porque busca atender las necesidades básicas del aprendizaje, dentro de las cuales se incluyen la lectura y la escritura, contenidos que la Ley General de Educación señala como obligatorios para todo el sistema educativo.

El Programa Sintético de La Nueva Escuela Mexicana (2020) no concibe la lectura y la escritura solo como contenidos y herramientas, sino como formas de expresar, interpretar y producir ideas gráficamente para desenvolverse de manera óptima en el contexto social.

Una de las metas principales que se observa en los documentos educativos es que la lectura y la escritura tienen un objetivo común: lograr la comunicación. Este propósito está plasmado en el Nuevo Modelo Educativo 2020, que considera la comunicación una habilidad fundamental para escuchar, convivir y compartir experiencias con la familia, seres queridos y la sociedad en general.

Tras analizar estos acuerdos educativos internacionales y nacionales, es posible observar que la comunicación incorpora también un componente tecnológico. En la Declaración de Incheon (2015) se afirma que es preciso aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión del conocimiento, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, así como para ofrecer servicios educativos más eficaces.

La comunicación, por tanto, conlleva beneficios para mejorar la calidad de vida, ya que permite compartir ideas y resolver conflictos.

En ese sentido, para lograr el proceso de la lectura es necesario también considerar la escritura, a fin de establecer una comunicación efectiva. El Modelo Educativo 2020 señala que la lectura, la escritura y la comunicación forman parte de las habilidades lingüísticas, un conjunto de capacidades que permiten a una persona comprender y dominar el lenguaje.

Finalmente, se llega al nivel de conceptualización más amplio: la expresión oral. Los programas y planes de estudio de 2011, 2017 y 2020 coinciden en concebir

la expresión oral como la capacidad de comprender la lectura, compartir ideas y desarrollarse de manera adecuada en la comunidad. La Ley General de Educación busca que la formación integral contemple la expresión oral y escrita, con elementos de la lengua que permitan la construcción de conocimientos en diversas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellas.

1.3.2 Análisis de los planes de estudio

Para completar lo anterior es necesario analizar los planes de estudio en los cuales el desarrollo del lenguaje ha sido un eje fundamental en los programas educativos de México, dado su papel esencial como herramienta para la comunicación, el aprendizaje y la construcción del pensamiento crítico. A continuación, se presenta un análisis comparativo de los planes y programas de estudio correspondientes a los años 2011, 2017 y 2020, destacando sus principales enfoques, objetivos y metodologías en el ámbito del lenguaje.

Plan de Estudios 2011

Este plan se fundamenta en un enfoque comunicativo y funcional, centrado en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes. Basado en el modelo por competencias, su objetivo principal es que los alumnos sean capaces de utilizar el lenguaje en diversos contextos para resolver problemas y participar activamente en la sociedad. Entre los objetivos específicos del área de lenguaje destacan:

- Fortalecer las habilidades básicas: leer, escribir, hablar y escuchar.
- Promover la comprensión lectora mediante la interacción con textos variados.
- Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo a través de la producción escrita y la expresión oral.

El lenguaje es concebido como una herramienta para la interacción social, la expresión personal y el aprendizaje. Las actividades didácticas incluyen situaciones comunicativas reales, tales como debates, análisis de textos y producción escrita. Además, se promueve el aprendizaje autónomo mediante proyectos que involucran la investigación y el uso de diversos géneros discursivos.

Modelo Educativo 2017

Bajo el marco del Nuevo Modelo Educativo, el programa de 2017 introduce modificaciones significativas en el área de lenguaje, manteniendo el enfoque comunicativo, pero enfatizando el desarrollo de habilidades para una formación integral. Busca que los estudiantes no solo sean competentes en el uso del lenguaje, sino que también lo empleen como herramienta para construir identidad y participar en la transformación social.

Entre las innovaciones más relevantes se encuentran:

- La integración del enfoque por aprendizajes clave, vinculando el lenguaje con otras áreas del conocimiento.
- El fortalecimiento de habilidades digitales para promover un uso crítico y reflexivo de las tecnologías en la comunicación.
- La inclusión de una perspectiva intercultural que reconoce la diversidad lingüística y cultural de México, promoviendo el respeto y la valoración de las lenguas indígenas.

El programa también subraya la importancia de la argumentación, la construcción de narrativas y el análisis crítico de textos multimodales, incluyendo materiales audiovisuales y digitales, en respuesta a la necesidad de formar ciudadanos críticos en un mundo cada vez más interconectado.

Plan de Estudios 2020: La Nueva Escuela Mexicana

Este programa representa un cambio hacia una visión más holística e integradora del lenguaje, con un enfoque explícitamente humanista y comunitario. El lenguaje se entiende como un medio para fortalecer los vínculos sociales, construir ciudadanía y facilitar la resolución de problemas colectivos.

Se abordan tres dimensiones principales:

- Comunicación para la vida comunitaria: El lenguaje se enseña como herramienta para la participación activa en espacios sociales y culturales, con énfasis en la colaboración y el diálogo.
- Pensamiento crítico: Se promueve el análisis de discursos y narrativas para que los estudiantes identifiquen y cuestionen desigualdades, estereotipos y prejuicios.
- Identidad cultural y lingüística: Se prioriza la diversidad lingüística de México, con acciones concretas para preservar y revitalizar las lenguas indígenas, promoviendo el bilingüismo y el multilingüismo.

El programa enfatiza el trabajo con textos auténticos y contextualizados, incluyendo géneros discursivos orales y escritos que resulten relevantes para las comunidades. Asimismo, la alfabetización digital se incorpora como una herramienta clave para la ciudadanía en un mundo globalizado.

1.3.3 Programas de habilidades de lenguaje

Continuando con los análisis es fundamental revisar los distintos programas que se han realizado referente a las habilidades de lenguaje, la promoción de la lectura en la infancia es un objetivo clave para el desarrollo cultural y educativo de la sociedad. Diversos programas internacionales, nacionales y estatales buscan incentivar el gusto por la lectura en los niños, transformando esta actividad en una experiencia enriquecedora y placentera que trasciende el ámbito escolar para convertirse en un recurso personal de crecimiento y autoconocimiento. En esta sección, se analizan tres enfoques distintos pero complementarios en torno a la promoción de la lectura infantil: el Club de Lecture d'Été TD de Canadá, la Estrategia Nacional de Lectura en México y el Programa de Fomento a la Lectura y el Libro del Estado de San Luis Potosí.

Enfoque internacional: Club de Lecture d'Été TD, Canadá

A nivel internacional, el Club de Lecture d'Été TD destaca como el programa de lectura de verano más importante en Canadá, proporcionando un espacio inclusivo

y accesible para que los niños descubran el placer de leer mediante actividades en bibliotecas públicas y en línea. Este programa fomenta la confianza en la lectura, ofreciendo una experiencia lúdica y variada que invita a los niños a explorar sus propios intereses literarios.

El programa es gratuito y bilingüe, permitiendo la participación en más de 2,200 bibliotecas públicas y en plataformas digitales, lo que amplía su alcance a niños y niñas de todas las edades y nacionalidades. Entre las actividades que ofrece se encuentran:

- Creación de un bloc de notas virtual.
- Lectura de libros electrónicos.
- Votación en el duelo de libros.
- Escritura de reseñas y relatos.
- Responder preguntas semanales.
- Publicación de chistes y cómics exclusivos del Club.
- Talleres y lecturas en vivo con artistas asociados.
- Impresión de páginas para colorear.
- Herramientas para encontrar el libro ideal.

Al concluir el periodo de verano, se publica un registro con los participantes y los productos elaborados, evidenciando el impacto del programa. Las tecnologías de la información juegan un papel fundamental para facilitar la participación y el acceso a los recursos desde cualquier lugar, favoreciendo la inclusión y la diversidad de lectores.

Enfoque nacional: Estrategia Nacional de Lectura, México

En el ámbito nacional, la Estrategia Nacional de Lectura de México, vigente desde 2019, se orienta a fortalecer las prácticas de enseñanza de la lectura en el entorno escolar. Esta estrategia promueve una visión de la lectura como una actividad constante y esencial para la construcción del conocimiento, que debe desarrollarse tanto por necesidad académica como por gusto personal.

El objetivo principal es que los niños no solo “sepan leer”, sino que a través de estrategias innovadoras desarrollen la capacidad de comprensión profunda que les permita identificar su realidad y su potencial para transformarse en mejores seres humanos.

La Estrategia Nacional de Lectura se estructura en tres ejes clave:

Eje Pedagógico-Formativo:

Busca la incorporación de estrategias didácticas innovadoras en la educación formal y extraescolar, para que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión profunda y un gusto genuino y duradero por la lectura. Este eje enfatiza la formación de lectores críticos y comprometidos.

Eje Cultural:

Pretende hacer de la lectura una práctica valorada en la comunidad y la cultura escolar, promoviendo condiciones favorables como el acceso libre a materiales diversos y espacios de lectura confortables, donde el acercamiento a la lectura sea voluntario y respetuoso de los intereses individuales.

Eje Comunicacional:

Destaca la importancia de fomentar un ambiente comunicativo que valore la lectura en la vida cotidiana, tanto en las escuelas como en las comunidades. A través del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), se brinda apoyo académico a docentes y directivos para promover el liderazgo lector en las escuelas.

Dentro del PFCE, se propone la Ruta de Lectura, una guía estructurada para fomentar el hábito lector a través de dos etapas: primero, un diagnóstico de las condiciones locales para la práctica de la lectura, y segundo, la elaboración de una agenda para fomentar la lectura durante dos ciclos escolares. Esta agenda busca transformar la lectura en una experiencia socializada, atractiva y placentera.

La Ruta de Lectura promueve cuatro enfoques:

- Leer para disfrutar,
- Leer para pensar,
- Leer para transformar,
- Leer para el bienestar.

Estos enfoques parten de la premisa de que la experiencia lectora se enriquece mediante interacciones cotidianas con modelos de referencia (familiares, maestros y amigos), fomentando un acercamiento voluntario y lúdico a los textos.

Asimismo, el hábito del juego se presenta como herramienta para conectar con los intereses de los niños y adolescentes, promoviendo el acercamiento a la lectura desde la curiosidad y el disfrute. Además, se utiliza Facebook como plataforma para compartir libros en formato PDF relacionados con fechas importantes, facilitando la lectura en familia o en el aula.

Enfoque estatal: Programa de Fomento a la Lectura y el Libro, San Luis Potosí

A nivel estatal, el Programa de Fomento a la Lectura y el Libro de San Luis Potosí se centra en las bibliotecas públicas como espacios accesibles para la lectura, la investigación y el aprendizaje creativo. Además de proporcionar acceso a libros, impulsa una variedad de actividades culturales y literarias, tales como:

Sesiones de narración oral.

- Charlas, debates, mesas redondas y clubes de lectura.
- Técnicas de escritura creativa.
- Exposiciones de libros y concursos literarios y culturales.
- Encuentros con autores.
- Cursos y talleres diversos.

Este programa reconoce que el número de libros leídos disminuye conforme aumenta la edad, pero crece con el nivel de escolaridad y los ingresos económicos. Asimismo, detecta que la región centro y los municipios con más de 100,000 habitantes presentan mayores niveles de lectura. Las diferencias más marcadas

están relacionadas con el nivel educativo, mientras que el papel de los padres es fundamental en la alfabetización, dado que el hábito lector se inicia en el hogar.

Como señala Ferrerio (1996):

"El proceso de lectura tiene características esenciales que no pueden variar. Se debe comenzar con un texto que tenga alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso."

Finalmente, se advierte que la instrucción tradicional de la lectura se ha centrado en la enseñanza de rasgos ortográficos y la identificación de letras y palabras, sin cultivar un hábito lector que trascienda el aula y se incorpore a la vida cotidiana de la población.

1.3.4 Tecnología en la educación

otro aspecto que es importante rescatar es la importancia actual de las tecnologías en la educación desde la teoría del aprendizaje mediado por tecnología, autores como Salinas (2004) y Area Moreira (2012) señalan que el conocimiento no reside únicamente en el sujeto, sino que se construye en interacción con medios y contextos. Las tecnologías digitales actúan como mediadores culturales que posibilitan nuevas formas de representación, interacción y producción de saberes. Asimismo, el aprendizaje digital implica desarrollar capacidades cognitivas y metacognitivas que permitan al estudiante seleccionar, evaluar y transformar información en conocimiento, dentro de entornos virtuales o híbridos (Cabero, 2006).

Los Estándares ISTE (International Society for Technology in Education) constituyen un referente internacional sobre el uso efectivo de la tecnología en contextos educativos. Estos estándares proponen que el alumno debe convertirse en un agente activo del aprendizaje, desarrollando competencias como la solución de problemas, la comunicación, la ciudadanía digital y la creatividad (ISTE, 2016). Desde esta perspectiva, las TIC no son solo herramientas, sino entornos potenciadores del pensamiento, la colaboración y la autonomía del estudiante.

Integrarlos implica diseñar actividades centradas en el alumno, donde la tecnología esté al servicio de objetivos pedagógicos claros y pertinentes.

el uso pedagógico de las TIC puede potenciar significativamente las habilidades del lenguaje —lectura, escritura, comprensión y expresión oral— cuando se integran de forma crítica y contextualizada en el aula. Uno de los referentes más sólidos en esta línea es Cassany (2006), quien argumenta que las nuevas tecnologías no solo transforman los soportes del lenguaje, sino también los modos de leer, escribir y comunicarse.

Cassany (2006) plantea que la escritura digital introduce prácticas letradas nuevas que requieren nuevas alfabetizaciones, como la multimodalidad (combinación de texto, imagen, audio y video), la hipertextualidad, y la interacción en plataformas colaborativas. Esto supone que el lenguaje, lejos de perder centralidad, se convierte en una herramienta fundamental para navegar, seleccionar, producir y compartir información en entornos.

Por su parte, Area, Gros y Marzal (2008) sostienen que el uso de las TIC en la educación promueve una alfabetización múltiple, en la que los estudiantes no solo desarrollan competencias técnicas, sino también lingüísticas y comunicativas. El lenguaje, en este marco, ya no se concibe únicamente como un medio de transmisión, sino como una práctica social situada, que se enriquece mediante la interacción con entornos digitales.

Además, Bawden (2008) resalta que el desarrollo de habilidades lingüísticas mediante las TIC implica tres niveles de alfabetización:

- Alfabetización funcional: lectura y escritura básicas.
- Alfabetización digital: uso efectivo de tecnologías.
- Alfabetización crítica: capacidad para analizar y crear mensajes con intención comunicativa en diversos formatos.

Estos enfoques coinciden en que las TIC, cuando se usan de manera pedagógicamente intencionada, pueden:

- Mejorar la comprensión lectora mediante hipervínculos, glosarios interactivos y recursos multimedia.
- Favorecer la escritura colaborativa en blogs, foros o plataformas de coautoría.
- Estimular la expresión oral y el diálogo mediante grabaciones, podcasts y videollamadas.
- Ampliar los escenarios comunicativos, permitiendo que los estudiantes produzcan y difundan textos para audiencias reales.

En este sentido, integrar las TIC al desarrollo de las habilidades del lenguaje no implica sustituir métodos tradicionales, sino complementarlos con nuevas formas de leer, escribir, hablar y escuchar que respondan a las exigencias de la sociedad digital.

En el contexto educativo contemporáneo, el uso de la tecnología ha dejado de ser un elemento accesorio para convertirse en una herramienta central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, su incorporación en el aula exige una reflexión pedagógica profunda que trascienda el simple acceso a dispositivos digitales. La tecnología, para ser verdaderamente significativa, debe estar mediada por la intencionalidad educativa del docente, quien asume un rol activo como diseñador de experiencias de aprendizaje que integran las TIC de forma crítica y pertinente (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2015).

Desde esta perspectiva, el uso de la tecnología en el aula no se justifica por su novedad o disponibilidad, sino por su capacidad para enriquecer los procesos cognitivos, comunicativos y colaborativos de los estudiantes. Como advierte Coll (2013), la tecnología solo cobra sentido cuando se inserta en una propuesta pedagógica coherente que responde a necesidades educativas concretas y a contextos específicos de aprendizaje. En este sentido, la mediación docente es indispensable para evitar el uso instrumentalista de la tecnología, pues sin una guía pedagógica clara, esta puede volverse superficial o incluso contraproducente.

La reflexión pedagógica implica considerar aspectos como el diseño de actividades tecno pedagógicas, la selección crítica de recursos digitales, la evaluación de su pertinencia y el acompañamiento permanente del estudiante. Autores como Sancho-Gil y Hernández-Hernández (2015) enfatizan que el docente no debe limitarse a incorporar herramientas digitales por tendencias o imposiciones curriculares, sino que debe preguntarse para qué y cómo usar la tecnología, buscando siempre fortalecer el aprendizaje, la autonomía del estudiante y el desarrollo integral de sus habilidades, entre ellas, las habilidades del lenguaje.

Por tanto, el reto no es solamente técnico, sino fundamentalmente pedagógico. Como señala Area (2018), educar con tecnología implica resignificar los roles del maestro y del estudiante, transformar las dinámicas del aula y repensar el currículo desde una lógica participativa, creativa e inclusiva. Esto es especialmente relevante cuando se trata de promover el desarrollo de la lectura, la escritura y la expresión oral, habilidades que requieren contextos interactivos, significativos y culturalmente situados que pueden ser potenciados por el uso adecuado de herramientas digitales.

Una pedagogía crítica del uso de la tecnología debe partir del reconocimiento de que no basta con disponer de recursos digitales; es necesario integrarlos en propuestas formativas centradas en el alumno, que promuevan el pensamiento reflexivo, el trabajo colaborativo y la construcción de saberes relevantes para la vida. Esta reflexión resulta esencial para garantizar que las tecnologías en el aula no solo transmitan información, sino que verdaderamente contribuyan al aprendizaje profundo, la equidad y el desarrollo integral de los estudiantes.

1.4 Planificación del diagnóstico

Al revisar y analizar la importancia que tienen las habilidades de lenguaje en los estudiantes se decidió llevar a cabo un diagnóstico el cual se fundamenta a través del diagnóstico participativo propuesto por Astorga, que entiende la realidad de forma integral y holística. Este enfoque observa el contexto en su estado natural, atendiendo a sus múltiples dimensiones y perspectivas. Por ello, requiere la aplicación de técnicas e instrumentos interactivos, flexibles y abiertos, que permitan

captar la realidad en todas sus facetas. Asimismo, es importante destacar el papel activo no solo de los participantes, sino también del investigador en el proceso.

Este método se desarrolla en cinco pasos:

- Paso 1: Identificación del problema a diagnosticar.
- Paso 2: Elaboración del plan de diagnóstico.
- Paso 3: Recolección de información.
- Paso 4: Procesamiento de la información.
- Paso 5: Socialización de los resultados (Astorga y Van Der Bijl, 1991).

El propósito del diagnóstico participativo es interpretar, comprender y, en su caso, transformar la realidad a partir de las percepciones, creencias y significados aportados por los protagonistas. “El investigador parte del marco de referencia que manifiestan las personas del escenario e informa de sus descubrimientos utilizando un lenguaje metafórico y conceptual” (Ruiz Olabuénaga, 1999, p. 23).

Considerando esta metodología, es fundamental identificar los niveles de desarrollo de las habilidades de lenguaje que se analizarán, específicamente en lectura y escritura, para alumnos de tercer grado con una edad aproximada de 8 a 9 años. Según Cassany (2003), el nivel esperado de desarrollo en lectura incluye: pronunciación, expresividad, comprensión y motivación. En escritura, se consideran las categorías psicomotrices (movimientos de la mano y forma de escritura) y cognoscitiva (entender, recordar, analizar, emitir juicios sólidos sobre un texto y expresar una interpretación personal mediante la creación).

Para el diagnóstico se emplearán los siguientes recursos:

- Observación, mediante guías específicas durante las clases.
- Encuestas dirigidas a padres y alumnos sobre los procesos de lectura y escritura.
- Cuestionarios en formato de entrevista sobre la importancia de la lectura y escritura en la vida cotidiana.

- Evaluación SISAT (diagnóstico estandarizado) para determinar el nivel de conceptualización en el que se encuentran los alumnos.
- Prueba pedagógica elaborada por el equipo investigador, diseñada conforme al nivel de desarrollo en habilidades de lectura, para identificar los elementos que presentan mayor dificultad.

A continuación, en la Tabla 1, se presenta el plan detallado del diagnóstico.

Tabla 1. Plan de diagnóstico

Plan de diagnóstico				
La problemática es: Los alumnos de 3º no han logrado alcanzar los niveles esperados en las habilidades de lectura de acuerdo a su grado				
¿Qué quiero saber de mi problema? Cuáles son las habilidades de lectura y escritura que tienen los estudiantes y de qué manera se desarrollan las estrategias y actitudes asociadas a la lectura que implementa el docente.				
Propósito de diagnóstico Identificar de qué manera se desarrollan las habilidades de lectura en los alumnos de 3º grado de primaria Identificar las habilidades de lecto-escritura de los alumnos				
Técnica	Propósito de la técnica	Instrumento	Sujeto indagar	Tiempo

Autoobservación	Reconocer cuales son las estrategias, del docente sobre la lectura	Diario de campo	Docente	26 de septiembre
Auto observación indirecta	Identificar cómo se desarrollan las habilidades de lectura en las clases.	Formulario de auto observación	Docente	27 de septiembre
Prueba estandarizada	Identificar qué habilidades presentan los estudiantes de lectura.	Cuestionario SISAT 2023	Estudiantes	28 de septiembre
Encuesta	Conocer cuáles son las actitudes de los estudiantes sobre la lectura	Encuesta descriptiva	Estudiantes	29 de septiembre
Prueba pedagógica lectura	Determinar cuáles son las habilidades lingüísticas en la que se encuentran los alumnos.	Cuestionarios	Estudiantes	02 de octubre

Primeramente, se empleará la observación participante, una modalidad que enfatiza el papel activo del observador dentro del contexto de estudio. En particular, se aplicará la autoobservación directa, en la cual el interventor asume simultáneamente el rol de observador sin dejar de cumplir con sus funciones cotidianas. De esta manera, se integra la labor habitual con la función de

observador, permitiendo una visión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado (Barraza, 2003).

1.5 Diseño de instrumentos para el diagnóstico

Se utilizó el diario de campo (Anexo A), el cual, según Astorga y Van Der Bijl (1991), consiste en un cuaderno de notas donde se registran los siguientes elementos:

- a) Datos para ubicar la observación (lugar, fecha, hora y tipo de situación).
- b) Lo observado (hechos y acontecimientos), que constituye la parte central y generalmente la más extensa.
- c) Comentarios (opiniones e interpretaciones personales sobre lo observado).

Este instrumento será aplicado en una clase para identificar los elementos y estrategias relacionados con las habilidades de lenguaje.

Además, se implementó la autoobservación indirecta (Anexo B), que consiste en que un miembro del equipo interventor observa al interventor (Colás, 1998). En el formulario de observación, Astorga y Van Der Bijl (1991) indican que debe contener datos de ubicación, observaciones (hechos y acontecimientos) y comentarios. Para su aplicación, se solicitó la colaboración de un compañero, con el fin de obtener una visión más amplia de cómo se desarrollan las estrategias de lectura en el aula.

Para complementar el diagnóstico, se utilizó también el Sistema de Alerta Temprana (SISAT) (Anexo C), que es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, supervisores y autoridades educativas contar con información sistemática y oportuna sobre los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados.

Los principales indicadores del SISAT dan cuenta del avance de los estudiantes en componentes básicos de lectura y escritura, complementándose opcionalmente con información sobre la participación en clase y el clima escolar. A través del SISAT, es posible observar sistemáticamente estos aspectos específicos del desempeño escolar y atender a tiempo las áreas de oportunidad.

El SISAT es una herramienta esencial en proyectos de intervención educativa, ya que permite identificar de manera oportuna a los estudiantes en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela. Según la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, el SISAT se define como "un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos sistemáticos para detectar y atender a tiempo a los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela".

Además, se considerarán las actitudes lectoras propuestas por Yubero (2005), que incluyen: placer por la lectura, comprensión general y obtención de información.

Se retomará la aplicación del SISAT para analizar las áreas de oportunidad de los estudiantes en cada habilidad de lenguaje, evaluando los resultados mediante la rúbrica del instrumento (Anexo D).

Para complementar, también se aplicó una prueba pedagógica (Anexo E), la cual Bisquerra (2009) define como un instrumento técnico para explorar y comprobar conocimientos y habilidades escolares. Esta prueba se elabora a partir de un cuestionario, que Bisquerra (2009) describe como un conjunto de preguntas abiertas o cerradas que permiten explicar, relacionar y predecir variables. Es un instrumento cuantitativo basado en la observación sistemática e interpretación de datos.

Los datos obtenidos a través de esta prueba serán útiles para ubicar con precisión el nivel de desarrollo de los alumnos en sus habilidades de lenguaje.

Asimismo, se aplicó una encuesta descriptiva (Anexo F). La encuesta descriptiva es fundamental en un proyecto de intervención educativa para recopilar datos cuantitativos que permitan comprender la situación actual y orientar las acciones a implementar. Según Astorga y Van Der Bijl (1991), una encuesta descriptiva es "una técnica de investigación en la que se utilizan formularios idénticos para un conjunto de personas, con preguntas que se responden por

escrito; a través de ella se obtienen principalmente datos cualitativos sobre el problema". Esta metodología facilita la obtención de información precisa y estandarizada, esencial para diagnosticar necesidades y evaluar el impacto de las intervenciones educativas.

1.6 Análisis de resultados

En este apartado se realizará una descripción detallada de los datos obtenidos a partir de cada instrumento aplicado. Se incluirá la transcripción de los datos, la categorización de la información, así como la descripción de las categorías e indicadores identificados. Todo ello con el fin de proyectar una discusión fundamentada sobre los resultados obtenidos, alineada con el propósito del diagnóstico, y así definir con claridad el significado y alcance de los datos recolectados.

1.6.1 Análisis del diario de campo

La clase inició con un juego de “teléfono descompuesto”, diseñado para evaluar la habilidad de los estudiantes para extraer información de una fuente. Posteriormente, se explicó la importancia de identificar la información relevante en un mensaje, y se les preguntó qué podría ocurrir si no lo hacen. Sus respuestas, como “para no dar información falsa”, “para tener seguridad en un mensaje” y “para no crear chismes”, evidenciaron reflexión y dieron pie a una conversación sobre la utilidad del análisis de información en diversas situaciones.

La actividad principal consistió en una lectura guiada del cuento *Una historia disparatada*, con la instrucción de prestar atención para identificar las características de los personajes. Sin embargo, desde el primer párrafo surgieron dudas entre algunos alumnos, tales como “¿qué hay que hacer?”, “¿yo debo leer?” y “¿cuándo me toca leer?”, por lo que fue necesario aclarar nuevamente las indicaciones para asegurar la comprensión del propósito de la lectura.

Durante la lectura, algunos estudiantes mostraron timidez para leer en voz alta, por lo que se respetó su decisión y se continuó con quienes deseaban participar. Al concluir, se les pidió anotar las características de los personajes, pero varios manifestaron no haber captado toda la información, solicitando una segunda

lectura grupal. Para apoyar esta necesidad, se proyectó un video animado del cuento que facilitó la visualización y comprensión de los detalles.

Con el cuento ya analizado, los estudiantes comenzaron a escribir las características de cada personaje. A pesar del esfuerzo colectivo, un grupo considerable (16 alumnos) presentó dificultades para recordar las descripciones. Se les animó a releer el texto individualmente, aunque expresaron preferir una guía adicional. Para facilitar la comprensión, algunos estudiantes que terminaron sus anotaciones ayudaron a sus compañeros, explicando el contenido y ofreciendo resúmenes breves.

El trabajo colaborativo rindió frutos: gracias al apoyo mutuo, los estudiantes lograron comprender las características de los personajes. Finalmente, en la plenaria, cada alumno describió un personaje, logrando que la mayoría (26 alumnos) completara exitosamente la actividad, aunque dos estudiantes no lograron incluir todas las características.

A partir de la sesión registrada en el diario de campo, se identificaron diversas áreas de oportunidad:

- Es fundamental comunicar claramente el objetivo de cada sesión para que los estudiantes comprendan el propósito de las actividades y se comprometan con ellas, favoreciendo su motivación y sentido de relevancia.
- Al recuperar conocimientos previos, es importante reconocer activamente cada aportación, más allá de un simple “es correcto”, para valorar las contribuciones y motivar la participación de todos.
- Se recomienda ofrecer instrucciones de manera creativa y variada, evitando limitarlas a la escritura en el pizarrón, para facilitar la comprensión y dinamizar la sesión.
- Fomentar un ambiente de confianza y libertad de expresión es esencial para que los estudiantes se sientan seguros de compartir sus ideas y opiniones.

- Promover el apoyo entre compañeros, incentivando a quienes tienen mayor dominio lector a colaborar con los demás, fomenta un aprendizaje colaborativo enriquecedor para todos.
- Implementar actividades que desarrollen las habilidades comunicativas favorece tanto la comprensión lectora como la expresión oral y escrita de cada estudiante.
- Diseñar y adaptar las actividades reconociendo las habilidades individuales y niveles diversos de lenguaje asegura una oportunidad justa para el progreso personal.
- Abrir espacios de diálogo y reflexión donde los estudiantes expresen libremente sus opiniones fortalece el respeto, el intercambio de ideas y el sentido de comunidad en el aula, con el docente como mediador

1.6.2 Análisis formulario de auto observación

Las observaciones realizadas durante mi práctica docente evidencian la importancia de aprovechar la disposición de los alumnos que comprenden y desean compartir la información, ya que estos apoyan activamente a sus compañeros, especialmente cuando algunos sienten que el maestro no los escucha. Esta actitud de colaboración y apoyo mutuo es un aspecto positivo que debe ser fomentado constantemente en el aula.

Asimismo, se identifica la necesidad de gestionar de manera más eficiente los tiempos destinados a cada sección de la sesión. Los estudiantes a menudo se retrasan en tareas simples, como escribir la fecha o copiar las indicaciones, confiando en que el docente repetirá las instrucciones varias veces. Esto sugiere la urgencia de promover en ellos una mayor autonomía y habilidades para administrar su tiempo de forma efectiva.

Otra observación relevante es la poca importancia que se da a la lectura autónoma. Los alumnos parecen estar habituados a prestar atención únicamente cuando alguien lee en voz alta o cuando reciben instrucciones directas, en lugar de

practicar la lectura de manera independiente. Por ello, es fundamental incentivar la práctica individual de la lectura y fortalecer su confianza en esta habilidad.

Además, se destaca la conveniencia de fomentar la participación grupal basada en temas de interés social para los estudiantes, con el fin de aumentar su motivación y mejorar su desempeño en el aula. Esta estrategia no solo fortalece su seguridad personal, sino que también desarrolla sus competencias comunicativas.

Finalmente, se recomienda motivar a los alumnos a involucrarse activamente en distintos espacios escolares y en grupos de trabajo variados —parejas, tríos, quintetos o equipos por afinidad—, ya que estas dinámicas facilitan las interacciones sociales, fortalecen la confianza y mejoran sus habilidades para expresar ideas de manera efectiva.

En conjunto, estas observaciones subrayan la importancia de crear un ambiente colaborativo y estimulante, donde los estudiantes se sientan seguros para compartir información, aprendan a gestionar su tiempo y practiquen la lectura autónoma. Asimismo, se resalta la necesidad de promover la participación grupal y la confianza en sí mismos, elementos esenciales para su desarrollo integral. Estas reflexiones servirán para optimizar las prácticas educativas y potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

1.6.3 Análisis cuestionario SISAT

A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SISAT, aplicada a los estudiantes para evaluar seis componentes clave de la lectoescritura: legibilidad, propósito comunicativo, relación entre palabras y oraciones, vocabulario, uso de la puntuación y ortografía. Este análisis permitirá identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en el desempeño de los alumnos, con el fin de orientar las estrategias de intervención educativa de manera más precisa.

Tabla 2 Resultados SISAT

RESULTADOS DE LECTURA												
MOMENTO	FLUIDEZ			PRECISIÓN Y USO ADECUADO DE LA VOZ			COMPRENSIÓN					
	REQUIERE APOYO	EN DESARROLLO	NIVEL ESPERADO	REQUIERE APOYO	EN DESARROLLO	NIVEL ESPERADO	REQUIERE APOYO	EN DESARROLLO	NIVEL ESPERADO			
1era Apli	12	9	3	12	9	3	12	8	4			

NIVELES DE LECTURA					
NO LEE	DELETREA	SILABEA	LEE POR PALABRAS	ORACIONAL	
5	2	11	5	1	

RESULTADOS DE ESCRITURA												
MOMENTO	PROPÓSITO COMUNICATIVO			COHESIÓN LEXICA			PUNTUACIÓN Y ORTOGRAFÍA					
	REQUIERE APOYO	EN DESARROLLO	NIVEL ESPERADO	REQUIERE APOYO	EN DESARROLLO	NIVEL ESPERADO	REQUIERE APOYO	EN DESARROLLO	NIVEL ESPERADO			
1era Apli	6	15	3	6	15	3	6	14	4			

NIVELES DE ESCRITURA					
PRESILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO SIN SEGMENTACIÓN	ALFABÉTICO CON SEGMENTACIÓN	
5	2	11	5	1	

Legibilidad: En general, los estudiantes obtuvieron una puntuación promedio en este aspecto, lo que indica que la mayoría presenta un nivel aceptable de legibilidad en su escritura. De acuerdo con la rúbrica, un texto legible recibe 3 puntos, mientras que aquellos medianamente legibles o difíciles de leer se califican con 2 o 1 punto, respectivamente.

Cumplimiento del propósito comunicativo: La mayoría de los estudiantes logró cumplir de manera total o parcial con el propósito comunicativo de su lectura. Esto sugiere que comprenden en gran medida la intención de transmitir un mensaje claro, aunque algunos requieren apoyo adicional para asegurar una comunicación completamente efectiva.

Relación entre palabras y oraciones: Algunos alumnos presentan dificultades para conectar palabras y oraciones de forma coherente, lo cual afecta la fluidez y claridad de la lectura. Según la rúbrica, una adecuada relación se puntúa con 3, mientras que dificultades en este aspecto reciben 2 o 1 punto. Este resultado indica la necesidad de fortalecer la coherencia y estructura oracional.

Diversidad del vocabulario: Se observa un uso limitado del vocabulario en algunos estudiantes, lo que puede dificultar la expresión precisa de ideas. Fomentar la ampliación del vocabulario enriquecerá significativamente su capacidad comunicativa.

Uso de signos de puntuación: Varios estudiantes emplean los signos de puntuación de manera parcial o limitada. La rúbrica asigna 3 puntos por un uso adecuado, 2 por uso parcial y 1 por ausencia o uso incorrecto. Esto evidencia la necesidad de reforzar el conocimiento y aplicación correcta de la puntuación en lectura y escritura.

Ortografía: La mayoría de los estudiantes sigue algunas reglas ortográficas básicas; sin embargo, existen casos que requieren apoyo específico para mejorar este aspecto. La rúbrica asigna 3 puntos al correcto uso de la ortografía, mientras que errores frecuentes se califican con 2 o 1 punto, resaltando la importancia de fortalecer este aspecto para mejorar la claridad y precisión del texto.

En resumen, el análisis muestra un desempeño aceptable en ciertos componentes básicos de la escritura, pero revela áreas de oportunidad en aspectos claves de la lectura, como la coherencia, el vocabulario, y el uso adecuado de puntuación y ortografía. Estas áreas deben ser abordadas con estrategias didácticas específicas que fortalezcan las habilidades lectoras y comunicativas de los estudiantes.

Respecto a los resultados del SISAT, se observa que el 30% de los alumnos presenta dificultades en fluidez lectora, mientras que un 22.5% requiere apoyo en comprensión lectora. Además, el 12.5% no sabe leer, y el 27.5% se encuentra en niveles de lectura por silabeo o palabra, lo que indica que más de la mitad del grupo no ha alcanzado la lectura fluida y comprensiva.

Por otro lado, aunque el 45% está en proceso de desarrollo en comprensión lectora, solo el 10% alcanzó el nivel esperado, lo que evidencia la necesidad de fortalecer esta habilidad en la mayoría de los estudiantes. En cuanto a la escritura, el 37.5% requiere apoyo en puntuación y ortografía, evidenciando dificultades para

estructurar correctamente sus ideas. Además, el 15% presenta problemas en legibilidad y cohesión léxica. Respecto a los niveles de escritura, el 12.5% se encuentra en un nivel pre-silábico, es decir, sin dominio de la correspondencia sonido-letra; un 27.5% está en nivel alfabético y solo el 5% escribe con segmentación adecuada.

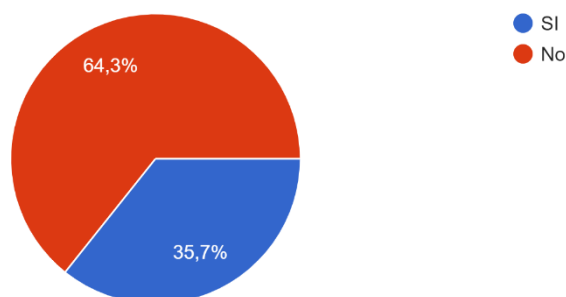
Estos resultados reflejan que un gran porcentaje de estudiantes aún está en proceso de adquisición de habilidades lectoras y escritoras fundamentales. Por ello, es necesario reforzar estrategias didácticas orientadas a mejorar la comprensión lectora, la fluidez y la escritura con coherencia y puntuación adecuada. Se recomienda implementar ejercicios de lectura guiada, dictados y actividades de producción escrita para fortalecer estos aspectos clave del aprendizaje.

1.6.4 Encuesta descriptiva

Figura 2 Resultados encuesta descriptiva

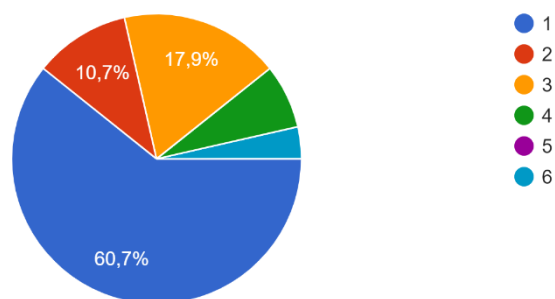
1. Sin considerar los libros de texto de tus asignaturas, ¿sueles realizar diariamente alguna lectura?

28 respuestas



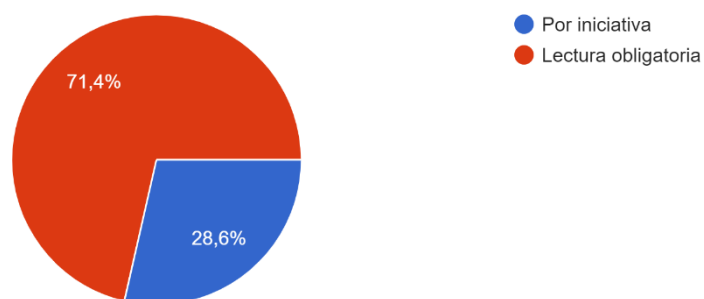
2. ¿Cuántos libros has leído en año escolar 2022?

28 respuestas



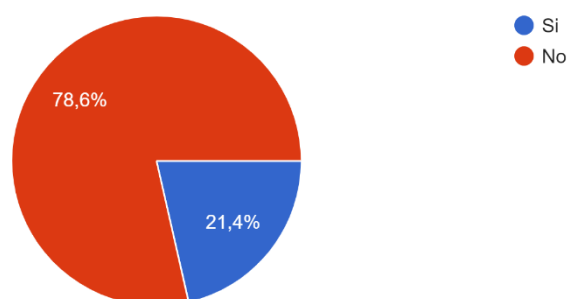
3. ¿El año 2022 leíste algún libro por propia iniciativa o solamente los que suelen poner como lectura obligatoria los profesores?

28 respuestas



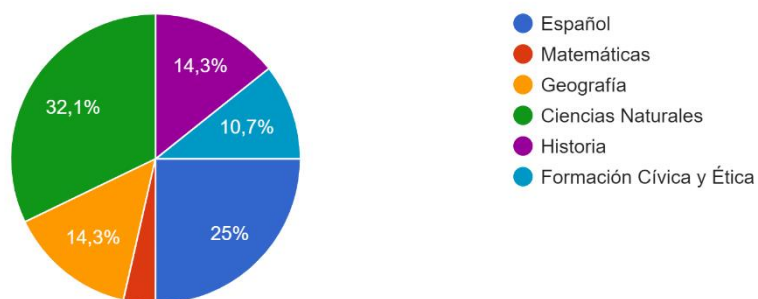
4. ¿Has leído alguna vez un libro de poesía voluntariamente?

28 respuestas



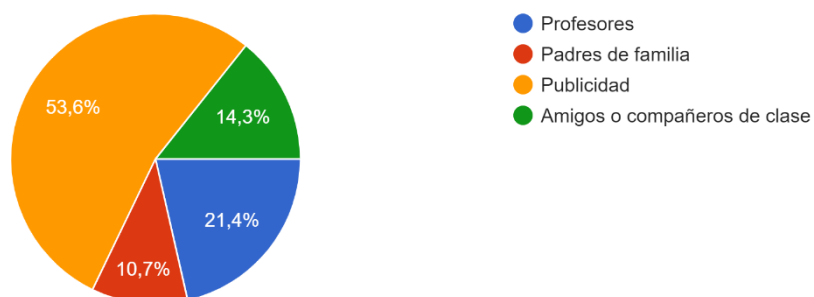
5. ¿En qué asignaturas, si te gusta leer?

28 respuestas



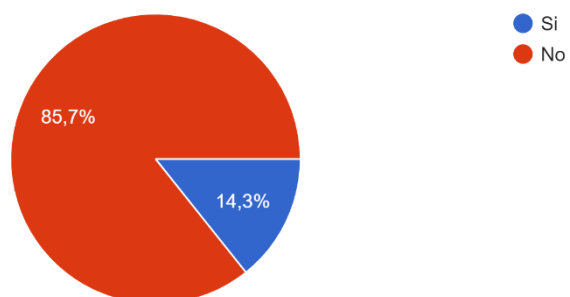
6. ¿Por quiénes te sientes orientado a la hora de elegir los libros de lectura voluntarios?

28 respuestas



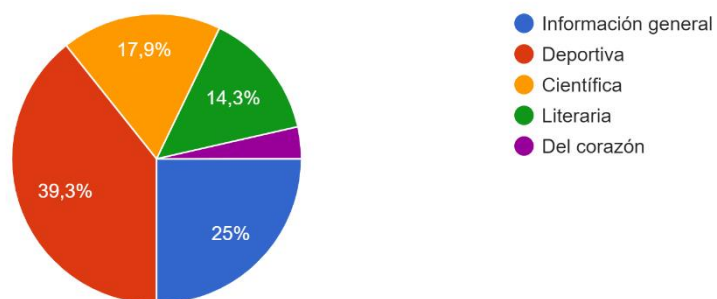
7- ¿Sueles leer periódicos o revistas habitualmente?

28 respuestas



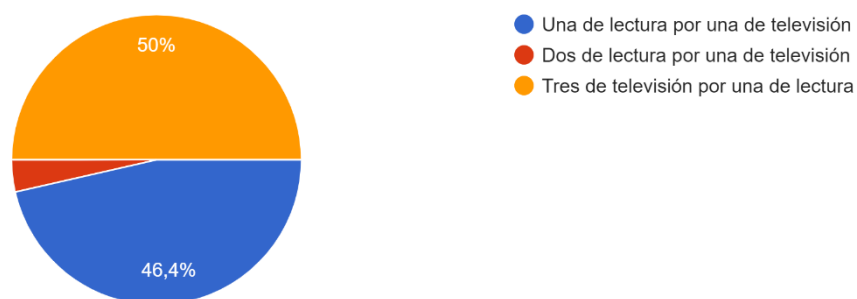
8- Si lees noticias que tipo lees , indica el tipo:

28 respuestas



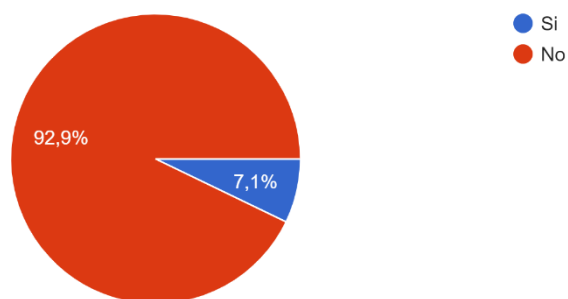
9- Si comparamos las horas que dedicas a la lectura con las que ves la televisión, ¿en qué proporción las situarías?

28 respuestas



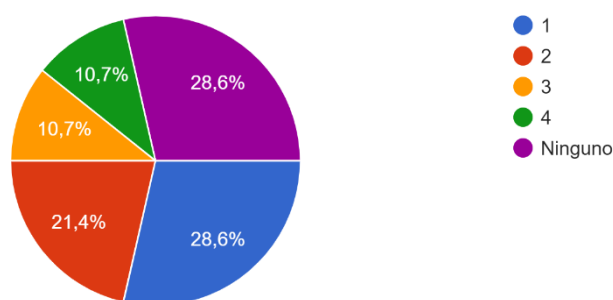
10- ¿Acudes a las bibliotecas de la localidad para leer o sacar prestado algún libro de lectura?

28 respuestas



11- ¿Cuántos libros compras en casa tú o tus familiares con destino a la biblioteca personal o familiar, cada año?

28 respuestas



De acuerdo con los datos obtenidos y presentados en las gráficas, puedo concluir que los alumnos no suelen leer de manera habitual, lo que indica la ausencia de un hábito consolidado de lectura. Esto se refleja en que la mayoría del grupo lee aproximadamente un libro al año, mientras que solo una minoría alcanza a leer entre cuatro y seis libros anualmente.

Asimismo, la lectura se realiza principalmente por obligación escolar, sin que se promueva la lectura recreativa, como poemas, leyendas, cuentos o historias. En contraste, los intereses de los estudiantes están más orientados hacia actividades relacionadas con el deporte y los medios de comunicación, particularmente la televisión, lo que influye negativamente en la frecuencia de visitas a bibliotecas y limita la promoción de bibliotecas familiares en los hogares.

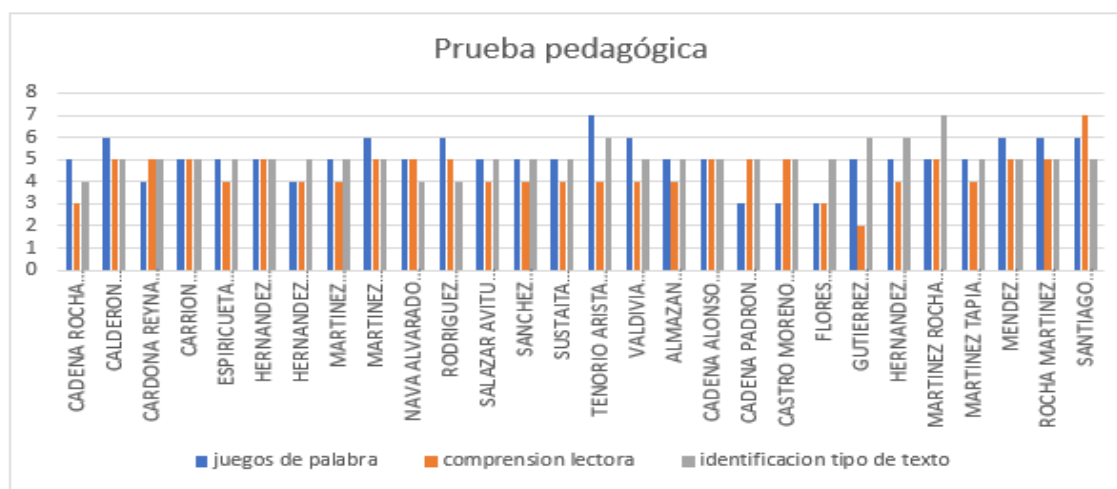
Los medios de comunicación —televisión, cine, videojuegos y redes sociales— resultan altamente atractivos para los estudiantes, ya que ofrecen experiencias multimedia que combinan elementos visuales y auditivos. Estas características captan con mayor facilidad la atención en comparación con la lectura de un libro, que demanda una mayor imaginación y concentración. Además, estas plataformas permiten una interacción directa y una participación activa; por ejemplo, los videojuegos y las redes sociales ofrecen espacios para jugar, comentar y compartir contenido, generando una sensación de pertenencia a una comunidad.

A partir de lo anterior, se puede inferir que algunos estudiantes presentan una falta de motivación intrínseca hacia la lectura o no han desarrollado el hábito lector. Si no se ha fomentado el amor por la lectura desde edades tempranas, es probable que no perciban el mismo atractivo en los libros y prefieran otras formas de entretenimiento.

Finalmente, la información recabada evidencia que la familia juega un papel fundamental en el fomento de la lectura en los hijos. Al ofrecer un entorno favorable, facilitar el acceso a libros y dedicar tiempo para leer y dialogar sobre historias, los padres contribuyen a cultivar el gusto por la lectura, desarrollar habilidades lingüísticas y favorecer el éxito académico de sus hijos.

1.6.5 Prueba pedagógica

Figura 3. Resultados prueba pedagógica



En la prueba pedagógica aplicada (ver Anexo 6), se observó que los alumnos enfrentaron dificultades en diversas categorías evaluadas. La categoría con el mayor porcentaje de errores fue la comprensión lectora, seguida por la identificación del tipo de texto, ambas áreas estrechamente relacionadas. Por otro lado, el mayor nivel de logro se registró en los ejercicios de juegos de palabras, lo cual es comprensible, ya que los estudiantes suelen utilizar este tipo de juegos en sus interacciones cotidianas con sus compañeros.

Estos resultados son de gran relevancia, ya que evidencian una clara área de oportunidad en la comprensión lectora de los alumnos. Sin embargo, también permiten identificar una habilidad que puede ser aprovechada para fortalecer su lectura: la competencia comunicativa. Este hallazgo sugiere que, al centrar las estrategias pedagógicas en el desarrollo de las habilidades comunicativas, se puede potenciar la mejora en la comprensión y el uso efectivo del lenguaje escrito.

1.7 Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a partir del diagnóstico realizado, cuyo objetivo principal fue analizar y evaluar el proceso de lectura de los estudiantes y las habilidades de lenguaje que poseen.

Para analizar los contextos fue necesario seleccionar una metodología diagnóstica que permitiera verificar cómo influye la falta de un ambiente alfabetizador en la comunidad sobre los estudiantes. La metodología utilizada fue cualitativa, la cual, según Astorga y Van Der Bijl (1991, p. 84), *"es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento"*. Esta metodología se adapta adecuadamente a la intervención, ya que permite analizar las posibles causas de la problemática a través de escenarios y prácticas educativas.

Se elaboró un plan diagnóstico en el que se detallan los instrumentos utilizados para la recolección de datos que proporcionaron información sobre la problemática, los cuales fueron:

Diario de campo (26 de septiembre), con el propósito de reconocer las estrategias docentes sobre la lectura.

Formulario de autoobservación (27 de septiembre), con la finalidad de identificar cómo se desarrollan las habilidades de lectura en las clases.

Sistema de alerta temprana (SISAT), cuyo propósito fue identificar las habilidades de lenguaje de los estudiantes.

Evaluación con prueba pedagógica (28 de septiembre), para identificar las habilidades lectoras que presentan los estudiantes.

Encuestas a estudiantes (28 de septiembre), con el fin de conocer sus actitudes, gustos y obstáculos respecto a la lectura.

La aplicación de estos instrumentos permitió categorizar cualitativamente la información, identificando las causas de la problemática en cada uno de ellos:

Diario de campo:

- Al desconocer una palabra, los estudiantes la omiten y no preguntan hasta que el maestro los invita a hacerlo.
- Se observa desesperación cuando no son escuchados por sus compañeros durante la lectura en voz alta.

Formulario de autoobservación:

- Falta de ejercitación constante de las destrezas lectoras.
- La selección de lecturas es realizada exclusivamente por el docente.

Prueba SISAT:

- Problemas en la fluidez lectora, lo que sugiere dificultades para leer con rapidez y sin interrupciones.

- Necesidad de apoyo en la comprensión de textos, indicando que no logran captar o interpretar adecuadamente lo que leen.
- Dificultad para leer con fluidez, leyendo por sílabas o por palabras, lo que indica que más de la mitad de los alumnos no ha alcanzado un nivel adecuado de lectura comprensiva.

Prueba pedagógica:

- Presencia de errores y pausas que dificultan la comprensión durante la lectura.
- Tendencia a agregar, omitir o sustituir palabras al leer.
- Uso de frases o enunciados sin relación lógica entre sí.

Encuesta a estudiantes:

- No realizan lectura fuera del horario escolar.
- No leen libros por iniciativa propia.
- Prefieren lecturas ilustradas o con dibujos.
- La mayoría lee menos de tres libros por gusto propio al año.

Con base en el diagnóstico realizado, se concluye que los alumnos requieren fortalecer su proceso lector, ya que presentan dificultades en fluidez, extracción de información relevante y expresión de ideas dentro de un texto. La problemática central identificada es que los estudiantes de 3º "A" no han alcanzado los niveles esperados en las habilidades de lectura correspondientes a su grado.

Se reconoce que las habilidades de lenguaje son un factor clave para concretar el proceso lector. En este sentido, Casany (1998) clasifica las habilidades comunicativas en dos tipos, según su función: *"Las orales con un papel receptivo, que es la escucha, y uno productivo, que es el habla; y las escritas con un papel receptivo, que es la lectura, y uno productivo, que es la escritura."*

Para que la lectura se desarrolle de manera óptima, es fundamental considerar estas habilidades, de modo que el estudiante pueda mejorar su

expresión, discriminar y extraer información, sistematizarla y generar un criterio propio a través de su expresión.

El diagnóstico aporta herramientas importantes para comprender el problema: los alumnos de 3º “A” no alcanzan los niveles esperados en lectura, manifestando actitudes y acciones tales como dificultad para leer en voz alta, lectura por sílabas, dificultades para expresarse debido al escaso uso de conectores, y una tasa de reprobación del 70% en el instrumento diagnóstico de lectura.

Con base en las categorías, el análisis de los resultados y la línea en la que se lleva a cabo el proyecto de intervención se planteó la siguiente pregunta de intervención:

¿Cómo Fortalecer las habilidades de lenguaje al utilizar tecnologías de la información para enriquecer experiencias comunitarias?

Esta pregunta surge al tomar en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, integrando además el enfoque de animación sociocultural de la lengua, con el propósito de lograr un aprendizaje significativo. Así, el objetivo es fortalecer las habilidades y actitudes de lenguaje a través del uso de las TIC para enriquecer experiencias comunitarias.

Para lograrlo, se estableció el siguiente supuesto de intervención:

Iniciar con la colaboración de los estudiantes en el establecimiento del proyecto basado en tecnologías de la información.

Definir metas claras y realistas para mejorar sus habilidades comunicativas, incluyendo mejorar la claridad y fluidez al hablar, desarrollar habilidades de presentación en público y potenciar la expresión escrita.

Enseñar la importancia de la escucha activa y proporcionar estrategias para mejorarla, tales como técnicas de atención plena, esquemas de información y formulación de preguntas para aclarar ideas.

Introducir herramientas y recursos tecnológicos que ayuden a mejorar las habilidades comunicativas, como aplicaciones y plataformas multimedia (videojuegos, videos,).

Proporcionar oportunidades para practicar las habilidades comunicativas en situaciones reales, por ejemplo, exposiciones escolares, presentaciones en público o proyectos comunitarios que requieran comunicación efectiva con diversas audiencias.

Realizar evaluaciones periódicas para medir el progreso, brindar retroalimentación individualizada, reconocer logros y ajustar las estrategias según sea necesario.

Finalmente, para continuar con la intervención, es fundamental definir claramente los conceptos clave que guiarán todo el proceso.

1.8 Temática surgida

A continuación, se abordará la temática surgida del impacto que tienen las habilidades de lenguaje sobre el proceso de lectura, analizando cómo estas habilidades pueden favorecer el desarrollo lector de los estudiantes dentro del aula. Además, se explorarán diversos aspectos relacionados con esta temática, así como algunas estrategias que pueden potenciar este proceso.

Con base en el diagnóstico realizado, se identificó que los alumnos requieren fortalecer sus habilidades de lenguaje, ya que presentan dificultades en la fluidez lectora, la extracción de información relevante y la expresión de ideas dentro de un texto. En este sentido, las habilidades de lenguaje constituyen un factor fundamental para consolidar el proceso de lectura. Entre estas habilidades se encuentran las comunicativas, que Casany (1998) clasifica en dos tipos según el papel que desempeñan:

"Las orales, con un papel receptivo que corresponde a la escucha, y uno productivo que es hablar; y las escritas, con un papel receptivo que es leer y uno productivo que es escribir."

Para que la lectura se desarrolle de manera óptima, es imprescindible considerar estas habilidades, de modo que el estudiante pueda mejorar su expresión, discriminar información, extraer y sistematizar contenidos, y finalmente generar un criterio propio a través de su expresión.

La intención de esta intervención es favorecer el proceso de lectoescritura. Para lograrlo, es necesario tener presente los objetivos, metas y propósitos de la educación básica en relación con la lectura, los cuales se encuentran establecidos en el apartado curricular.

En el Nuevo Modelo Educativo 2022 de la Nueva Escuela Mexicana se establece que, a partir de la lectura, es posible compartir información e ideas con distintos propósitos para comprender el mundo que nos rodea (SEP, 2022). Considerando esta concepción, la percepción inicial sobre la lectura cambia: ya no se limita únicamente a compartir información en voz alta, sino que adquiere una importancia trascendental, ya que el desarrollo adecuado del proceso lector traerá consigo beneficios duraderos para el alumno, que serán útiles a lo largo de toda su vida cotidiana.

Capítulo 2 fundamentación teórica conceptual

El éxito de cualquier intervención pedagógica depende en gran medida de una sólida fundamentación teórica y conceptual. Esto implica no solo un entendimiento profundo de los conceptos clave, sino también la aplicación de teorías que orienten y respalden la propuesta metodológica. Una base teórica bien sustentada proporciona el marco necesario para que las estrategias empleadas respondan a las necesidades específicas del grupo y favorezcan un aprendizaje significativo y contextualizado.

En este sentido, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y la animación sociocultural constituyen pilares fundamentales para la intervención educativa, al reconocer la importancia del contexto cultural y social en el desarrollo cognitivo y en las interacciones humanas. Asimismo, la conceptualización de habilidades lingüísticas y comunicativas resulta esencial para diseñar programas que fortalezcan las competencias necesarias para el crecimiento personal y la inclusión social.

El presente apartado explora estos conceptos teóricos clave, estableciendo una base sólida para el desarrollo e implementación de la intervención educativa. Esta revisión teórica no solo enriquece la propuesta, sino que también facilita la adaptación de las estrategias a las características particulares del grupo, permitiendo un enfoque más efectivo y ajustado a sus necesidades.

2.1 Habilidades

Es fundamental partir de una definición clara de lo que entendemos por habilidad, la cual se interpreta como una propiedad individual que implica destrezas tanto físicas como mentales para desempeñar una tarea dentro de un proceso laboral o de aprendizaje (Clarke y Winch, 2006).

La comunicación, por su parte, es una habilidad esencial en la vida cotidiana y en todas las esferas sociales, tanto personales como profesionales. Una comunicación efectiva facilita el establecimiento de relaciones sólidas, la transmisión clara de ideas y emociones, la resolución de conflictos y la consecución de objetivos. Sin embargo, no todas las personas cuentan con habilidades

comunicativas desarrolladas de manera innata o adquiridas en su entorno, lo cual puede limitar su capacidad para interactuar adecuadamente con los demás y alcanzar su máximo potencial.

2.1.2 Habilidad lingüística

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante precisar a qué nos referimos cuando hablamos de habilidades lingüísticas. Estas comprenden principalmente cuatro competencias esenciales: hablar, escuchar, leer y escribir. Según Uribe Echeverría (2006), estas son las habilidades que todo usuario de una lengua debe dominar para comunicarse eficazmente en cualquier situación. No existe otra forma de utilizar el lenguaje con fines comunicativos sin el manejo adecuado de estas cuatro destrezas.

Por lo tanto, resulta fundamental intervenir en el desarrollo de estas habilidades comunicativas, ya que su fortalecimiento facilita la inclusión social, el crecimiento personal y el éxito profesional de los individuos. A continuación, se presentan algunas razones clave que justifican la importancia de esta intervención.

2.1.3 Hábito lector

Según Emilia Ferreiro (1996), el hábito lector no es una práctica espontánea, sino una construcción social y cultural que se forma a lo largo del tiempo en contextos donde la lectura tiene sentido. Leer no debe ser solo una habilidad instrumental, sino una actividad placentera, significativa y con valor personal y social. Por su parte, Colomer (2005) afirma que el hábito lector se forma cuando el sujeto encuentra textos que le emocionan, interpelan o conectan con su mundo, lo que resalta la importancia de la mediación docente y la diversidad de materiales. Es en la interacción continua con los textos y en la posibilidad de hablar sobre ellos donde se forma el lector autónomo y crítico.

2.1.4. Lectura

Es imprescindible precisar a qué nos referimos con lectura, ya que esta no se limita únicamente a la decodificación en voz alta de símbolos. Más bien, la lectura es una expresión semántica de la conciencia, mientras que la comprensión constituye un sistema de procesos que ocurren dentro de ella. La lectura implica la

relación entre lo interno y lo externo de la personalidad, entre lo visible y lo que no puede ser percibido directamente (Ramos Banteurt & Blanch Milhet, 2009).

2.1.5 Tecnología de la información (TIC'S)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado los modos de aprender, enseñar, comunicar y acceder al conocimiento en todos los niveles educativos. En el contexto escolar, las TIC se definen como el conjunto de recursos tecnológicos y herramientas digitales que permiten la gestión, producción, transmisión y recepción de información, y que, integradas de manera pedagógica, pueden potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cabero, 2006).

Para Area Moreira (2005), las TIC no son únicamente herramientas, sino mediadores culturales que alteran la relación entre los estudiantes, el conocimiento y el entorno, permitiendo nuevas formas de construcción del aprendizaje. Este autor sostiene que su uso debe responder a finalidades educativas concretas, y no a modas tecnológicas pasajeras. De ahí la necesidad de una reflexión pedagógica que guíe su integración.

Por su parte, César Coll (2008) explica que las TIC modifican los escenarios educativos, volviendo imprescindibles nuevas estrategias de mediación docente. En lugar de centrar el proceso en la mera transmisión de información, el uso de TIC permite favorecer aprendizajes más significativos, colaborativos y autónomos, siempre que estén articulados con estrategias didácticas adecuadas.

Juan Carlos Tedesco (2000) agrega que el potencial de las TIC radica en su capacidad para democratizar el acceso al conocimiento y favorecer el desarrollo de competencias clave en la sociedad del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la búsqueda eficiente de información, y la capacidad de trabajo colaborativo.

2.1.6 Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC)

Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) representan una evolución conceptual y pedagógica respecto al enfoque tradicional de las TIC. Mientras que las TIC se centran en el acceso, gestión y distribución de la información, las TAC colocan el énfasis en el uso didáctico, formativo y significativo

de la tecnología para generar aprendizajes reales, críticos y pertinentes en los estudiantes (Adell & Castañeda, 2010).

Este concepto surge como respuesta a la necesidad de superar el paradigma tecnocentrista en educación, que muchas veces lleva a incorporar tecnologías sin una finalidad pedagógica clara. Las TAC, en cambio, ponen en el centro la formación del sujeto autónomo, creativo y competente, que hace uso de la tecnología no solo como herramienta, sino como medio para comprender, transformar y actuar sobre su realidad (Pimienta, 2012).

Según Jordi Adell (2004), las TAC suponen un cambio en la cultura escolar, donde el docente se convierte en facilitador del aprendizaje, promotor de experiencias colaborativas y mediador del conocimiento. A través de este enfoque, se promueve el trabajo por proyectos, la interdisciplinariedad y la resolución de problemas contextualizados, fortaleciendo el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI.

Las TAC también implican una alfabetización digital crítica, en la que no solo se enseña a usar dispositivos o plataformas, sino a entender cómo la tecnología configura el acceso a la información, las formas de interacción, y los modos de representación de la realidad (Area Moreira, 2010). Esto significa formar ciudadanos conscientes de su entorno mediático, capaces de interpretar, producir y compartir contenidos con ética, creatividad y responsabilidad.

En el ámbito escolar, el uso de las TAC favorece la integración de recursos multimedia, entornos virtuales de aprendizaje, aplicaciones interactivas y herramientas colaborativas que permiten ampliar los escenarios educativos más allá del aula física. De esta manera, se fortalece la motivación, la participación activa y el compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje (Cabero, 2006).

2.1.7 Educomunicación

La educomunicación es un campo interdisciplinario que surge de la convergencia entre la educación y la comunicación, y que promueve una visión crítica, creativa y participativa del uso de los medios y las tecnologías en los procesos formativos. Este concepto no solo se refiere a la enseñanza con medios tecnológicos, sino al desarrollo de competencias comunicativas, expresivas y reflexivas que empoderen a los sujetos como ciudadanos activos en una sociedad mediática (Kaplún, 1998; Martín-Barbero, 2002).

Según Mario Kaplún (1998), uno de los pioneros de la educomunicación en América Latina, es necesario pasar de una comunicación transmisiva —centrada en el emisor— a una comunicación dialógica, que se construya desde el intercambio, la participación y el respeto a la diversidad de saberes. Desde esta mirada, la educomunicación se convierte en una herramienta para democratizar el conocimiento, promover la participación social y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

Martín-Barbero (2002) amplía esta perspectiva al señalar que la educomunicación permite comprender cómo los medios influyen en los procesos de construcción de sentido, y cómo la educación puede aprovechar esta mediación cultural para generar aprendizajes significativos. Esto implica que los docentes deben asumir un rol activo como mediadores críticos, capaces de guiar a sus estudiantes en la interpretación de mensajes, la creación de contenidos y el uso ético de los medios digitales.

En este sentido, la educomunicación articula tres dimensiones clave:

- Formación crítica frente a los medios y las tecnologías.
- Producción creativa de contenidos por parte de los estudiantes.
- Participación activa en contextos comunicativos diversos, tanto escolares como comunitarios.

Tanto en la teoría como en la práctica, la educomunicación ofrece herramientas para desarrollar el pensamiento crítico, la expresión oral y escrita, y la competencia digital. Esto resulta especialmente pertinente en contextos escolares donde se busca fortalecer las habilidades del lenguaje a través de proyectos que integran medios audiovisuales, narrativas digitales, redes sociales y plataformas multimedia.

En el marco de una propuesta pedagógica innovadora, la educomunicación permite concebir a los alumnos no solo como consumidores de información, sino como prosumidores: sujetos que crean, comparten y transforman contenidos, contribuyendo así al desarrollo de una ciudadanía participativa y consciente (Scolari, 2008).

Por lo tanto, incorporar elementos de la educomunicación en el aula no solo mejora las prácticas educativas, sino que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo de la escuela un espacio para el diálogo, la creatividad y la transformación social.

2.1.8 Animación sociocultural

La animación sociocultural es una disciplina que juega un papel fundamental en la promoción de la educación como proceso cultural dentro de la sociedad. Este enfoque no se limita a la mera transmisión de conocimientos académicos, sino que se centra en el desarrollo integral de las personas mediante su participación activa en actividades culturales y sociales.

Como señala Lerner (2001, p. 26):

"Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que les permitan repensar el mundo, y reorganizar su propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir."

La animación sociocultural reconoce la diversidad cultural como un recurso enriquecedor. Promueve la valoración y el respeto por las diferentes tradiciones, creencias y prácticas culturales presentes en una comunidad. Al hacerlo, fomenta

un ambiente de inclusión y diálogo intercultural, en el que las personas aprenden no solo sobre su propia cultura, sino también sobre las demás. En palabras de Bruner (1997, p. 26):

"La mente se constituye por y a la vez se materializa en el uso de la cultura humana."

Para complementar este enfoque, retomaremos la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, una de las perspectivas más influyentes en psicología y educación. Esta teoría sostiene que el desarrollo cognitivo está profundamente influenciado por la interacción social y el contexto cultural en que se desarrolla el individuo. Vygotsky planteó esta teoría como una alternativa a las concepciones dominantes de su época, como las de Jean Piaget, enfatizando que el aprendizaje y desarrollo cognitivo son procesos socialmente mediados y no pueden entenderse aislados del contexto histórico y cultural (Vygotsky, 1978).

Uno de los conceptos clave de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere a la distancia entre lo que un individuo puede lograr por sí mismo y lo que puede alcanzar con la ayuda de otros más capacitados. Este espacio es crucial para el aprendizaje, pues es donde el apoyo social y la colaboración facilitan la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos (Vygotsky, 1978).

La mediación cultural es otro aspecto fundamental. Las herramientas culturales —como el lenguaje, los símbolos y los objetos materiales— median el desarrollo cognitivo. En particular, el lenguaje no solo facilita la comunicación, sino que también estructura el pensamiento y la comprensión del mundo. A través de la internalización de estas herramientas culturales, las capacidades cognitivas se desarrollan y fortalecen (Vygotsky, 1986).

Vygotsky distingue tres tipos de habla:

- Habla social: comunicación con otros.
- Habla privada: autodiálogo que guía el pensamiento y la conducta.
- Habla interna: pensamiento verbalizado internamente.

La transición del habla social al habla interna es un proceso de internalización vital para el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1986).

Además, Vygotsky destaca que el aprendizaje es un proceso situado, es decir, que ocurre en contextos específicos y en actividades socialmente significativas, subrayando así la importancia del entorno cultural y las prácticas comunitarias para la formación del conocimiento (Wertsch, 1991).

Las implicaciones educativas de esta teoría son profundas: el aprendizaje efectivo se da en ambientes colaborativos donde los estudiantes interactúan con pares y adultos competentes. Los educadores deben generar oportunidades de colaboración y diálogo, facilitando actividades dentro de la ZDP de cada alumno, y utilizar herramientas culturales relevantes para el contexto de los estudiantes (Cole & Cole, 2001).

Al integrar la animación sociocultural y la teoría sociocultural de Vygotsky, y considerando los resultados del diagnóstico, se hace necesario plantear una construcción metodológica para la intervención educativa. La animación sociocultural, al valorar la diversidad cultural como un activo, promueve la inclusión y el diálogo intercultural, tomando en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes para potenciar un aprendizaje significativo que responda a las necesidades de la comunidad.

Como reiteró Bruner (1997, p. 26),

"La mente se constituye por y a la vez se materializa en el uso de la cultura humana."

En definitiva, la educación es un proceso cultural fundamental que moldea y refleja los valores, creencias y normas de una sociedad. A lo largo de la historia, las culturas han desarrollado sistemas educativos para transmitir su herencia y preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos del mundo, reafirmando así que la educación es, ante todo, un proceso cultural esencial.

2.1.9 animación sociocultural de la lengua

La animación sociocultural de la lengua constituye una estrategia pedagógica que articula la participación activa, la creatividad y la apropiación colectiva del lenguaje como medio de transformación social y educativa. Esta perspectiva surge del campo de la animación sociocultural, cuyo propósito es dinamizar a los sujetos y a los grupos a través de prácticas culturales y comunicativas que fortalezcan la identidad, la convivencia, la expresión y el compromiso comunitario (Martínez Rodríguez, 2000).

Cuando se habla de animación sociocultural de la lengua, se hace referencia a aquellas acciones que permiten que el aprendizaje del lenguaje —oral y escrito— se dé en contextos significativos, donde los estudiantes no solo desarrollen habilidades lingüísticas, sino que encuentren en el lenguaje una herramienta para narrar su realidad, construir sentidos colectivos y participar en procesos culturales diversos. Para García Castaño y Granados (2001), la animación sociocultural promueve el acceso democrático a la cultura, y cuando esta se articula con la enseñanza de la lengua, permite generar prácticas educativas que valoran la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes.

Autores como Caballo (1993) y Pichardo (2006) han señalado que la animación sociocultural no debe entenderse como un conjunto de actividades recreativas, sino como una metodología educativa que sitúa al sujeto en el centro del proceso, reconociéndolo como protagonista de su propio aprendizaje y promotor de transformación social. En el ámbito de la lengua, esto implica proponer experiencias como narrativas colectivas, talleres de escritura libre, recitales, murales literarios, lecturas dramatizadas y otras formas expresivas donde el lenguaje se viva como experiencia, no solo como contenido.

La animación sociocultural de la lengua también se relaciona con la recuperación de la oralidad, la memoria y los saberes locales. En comunidades con fuertes raíces culturales, como es el caso de Calderón, esta metodología permite vincular el aprendizaje escolar con las formas de comunicación propias del entorno, valorizando la lengua materna, las historias de vida, los refranes, leyendas y relatos

populares como patrimonio pedagógico. Según Margalef (2001), esta forma de animar la lengua potencia el desarrollo integral del alumno al fomentar la autoestima, la participación y la capacidad de expresión crítica y creativa.

En suma, la animación sociocultural de la lengua constituye una vía pedagógica que integra el lenguaje, la cultura y la acción colectiva, favoreciendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vivan desde una dimensión más humana, participativa y significativa.

2.2 Marco teórico

El desarrollo del lenguaje es un proceso complejo y multifacético que ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas a lo largo del tiempo. Estas teorías proporcionan marcos conceptuales que permiten comprender los mecanismos mediante los cuales los individuos adquieren, desarrollan y utilizan el lenguaje en diferentes contextos. En este marco teórico, se examinan tres enfoques fundamentales que han contribuido significativamente al estudio del lenguaje: la teoría sociocultural, la teoría del aprendizaje social y la teoría del aprendizaje operante.

La teoría sociocultural, propuesta por Lev Vygotsky, destaca el papel central del contexto social y cultural en el desarrollo lingüístico y cognitivo. Desde esta perspectiva, el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también una herramienta de mediación simbólica que conecta el pensamiento con la experiencia, facilitando la transmisión y transformación de significados culturales. Conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la interacción social son pilares fundamentales para comprender cómo los individuos adquieren habilidades lingüísticas y cognitivas en contextos compartidos.

Por su parte, la teoría del aprendizaje social, desarrollada por Albert Bandura, enfatiza el proceso de modelado y aprendizaje vicario como mecanismos esenciales en la adquisición del lenguaje. Según este enfoque, el lenguaje se aprende a través de la observación e imitación de modelos, aunque también reconoce las limitaciones de la mera imitación para explicar las innovaciones lingüísticas en los niños. Esta

teoría aporta valiosas estrategias pedagógicas y terapéuticas al resaltar la importancia del entorno social y las oportunidades de aprendizaje.

Finalmente, la teoría del aprendizaje operante, formulada por B.F. Skinner, analiza el lenguaje como una conducta regida por principios de refuerzo, imitación y práctica. Aunque esta teoría ha sido objeto de críticas debido a su enfoque mecanicista, ha tenido una influencia significativa en el análisis conductual aplicado al desarrollo del lenguaje, especialmente en el diseño de intervenciones terapéuticas destinadas a modificar y reforzar patrones lingüísticos específicos.

Este marco teórico busca integrar estas perspectivas, resaltando sus aportes al estudio del desarrollo lingüístico y su aplicación en contextos educativos y terapéuticos. De esta manera, se exploran las interacciones entre el lenguaje, el pensamiento y el entorno social como elementos clave para comprender la adquisición y el desarrollo del lenguaje en el ser humano.

2.2.1 Teoría sociocultural

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky ofrece un enfoque integral para comprender el desarrollo del lenguaje y su estrecha relación con el aprendizaje y la cognición. Según este marco, el desarrollo humano, incluidas las habilidades lingüísticas, está profundamente influenciado por el contexto social y cultural en el que se encuentra el individuo. Vygotsky concibe el lenguaje no solo como un medio de comunicación, sino como una herramienta fundamental de mediación simbólica que actúa como puente entre el pensamiento y la experiencia, y como vehículo para la transmisión de significados culturales (Vygotsky, 1978).

Desde esta perspectiva, el lenguaje no se desarrolla de manera aislada, sino que emerge a través de la interacción social. Inicialmente, el lenguaje opera a nivel interpsicológico, como un proceso compartido entre individuos, y posteriormente se internaliza, convirtiéndose en un recurso intrapsicológico que permite al sujeto reflexionar, planificar y resolver problemas. Este proceso de internalización es central para el desarrollo del pensamiento complejo, subrayando el papel del lenguaje como mediador entre el entorno cultural y el desarrollo cognitivo del individuo (Vygotsky, 1962).

Una de las contribuciones más relevantes de Vygotsky es el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere a la distancia entre lo que un individuo puede lograr por sí mismo y lo que puede alcanzar con la guía de un adulto o la colaboración de un compañero más capacitado (Chaiklin, 2003). En este contexto, el lenguaje desempeña un papel crucial al estructurar las interacciones sociales que facilitan el aprendizaje. La ZDP no solo destaca la importancia del lenguaje como herramienta de mediación, sino también como mecanismo que conecta las capacidades individuales con los recursos sociales disponibles.

Además, Vygotsky enfatiza que el lenguaje es un producto cultural que refleja las formas de pensar y actuar propias de una sociedad determinada. Aprender una lengua implica no solo dominar un sistema de signos, sino también adoptar los patrones culturales, valores y significados asociados con dicho sistema. De esta manera, el lenguaje funciona como medio para transmitir y transformar las prácticas culturales en conocimiento individual y colectivo (Wertsch, 1991).

El vínculo entre lenguaje y cultura también se evidencia en la relación entre pensamiento y habla. Vygotsky propone que, aunque inicialmente estas funciones se desarrollan de forma independiente, convergen durante el desarrollo infantil, dando lugar al lenguaje interno. Este tipo de lenguaje, entendido como pensamiento verbalizado, permite a los individuos organizar sus ideas y regular su comportamiento, con profundas implicaciones para el aprendizaje (Vygotsky, 1962).

La teoría sociocultural ha tenido un impacto significativo en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza de lenguas. Metodologías basadas en el aprendizaje colaborativo y la enseñanza contextualizada se fundamentan en los principios de esta teoría, poniendo énfasis en la interacción social como componente esencial del aprendizaje. La implementación de estrategias como la tutoría entre pares y la instrucción guiada ejemplifican cómo la ZDP puede ser aprovechada para potenciar el desarrollo lingüístico y cognitivo (Rogoff, 2003).

La teoría sociocultural de Vygotsky resalta la interdependencia del lenguaje, la cultura y el aprendizaje. Este enfoque ha transformado la comprensión del desarrollo humano, evidenciando que las habilidades lingüísticas no son solo

capacidades individuales, sino productos sociales y culturales que median la construcción del conocimiento y el pensamiento en contextos específicos.

2.2.2 Teoría del aprendizaje social

Dentro de la teoría sociocultural también se incorporan elementos del aprendizaje operante, tales como estímulo, respuesta y reforzamiento, aunque se diferencia por incluir aspectos mediacionales que enriquecen la explicación del desarrollo conductual y cognitivo (Bandura, 1977; Mowrer, 1960).

De acuerdo con la teoría de Albert Bandura, la conducta lingüística se adquiere mediante el proceso de modelado abstracto o aprendizaje vicario. En este proceso, el niño extrae atributos comunes de múltiples expresiones para formular reglas que le permiten generar conductas lingüísticas con estructuras similares. Sin embargo, existen numerosos aspectos del desarrollo del lenguaje que no pueden explicarse únicamente a través de la imitación. Por ejemplo, muchos de los errores o innovaciones lingüísticas que los niños presentan —como la formación incorrecta de tiempos verbales (“cabo”, “andé”)— resultan poco probables de haber sido aprendidos mediante la simple observación o imitación.

Esta teoría se enfoca principalmente en las oportunidades de aprendizaje a las que el niño está expuesto, considerando como modelos a adultos o a otros niños. Aunque plantea que cualquier conducta observable puede ser objeto de aprendizaje, no ofrece especificaciones sobre contenidos lingüísticos exclusivos. No obstante, si bien no determina qué enseñar, sí provee una orientación clara sobre cómo enseñar. En este sentido, los procedimientos basados en el modelado y el modelado combinado con la producción evocada constituyen un aporte valioso y vigente en la terapia del lenguaje actual.

2.2.3 Teoría Innatista

La teoría innatista, propuesta principalmente por Noam Chomsky, sostiene que los seres humanos poseen una capacidad innata para adquirir el lenguaje, lo que los distingue de otras especies. Este enfoque representó un punto de inflexión al cuestionar las perspectivas conductistas predominantes, argumentando que el aprendizaje del lenguaje no puede explicarse únicamente mediante imitación y reforzamiento, ya que los niños son capaces de producir oraciones y estructuras lingüísticas que jamás han escuchado previamente (Chomsky, 1965).

En el centro de esta teoría se encuentra el concepto del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL), una estructura mental innata que permite a los niños procesar y asimilar el lenguaje. Según Chomsky, este dispositivo contiene principios universales compartidos por todas las lenguas, lo cual explicaría la rapidez y eficacia con la que los niños adquieren el lenguaje, independientemente de su contexto cultural o de la lengua específica que escuchen (Chomsky, 1986).

Asimismo, la teoría innatista introduce la noción de Gramática Universal, entendida como un conjunto de principios y reglas subyacentes a todas las lenguas humanas. Esta gramática actúa como un marco cognitivo que guía el desarrollo lingüístico, permitiendo que los niños organicen y estructuren el input lingüístico que reciben de su entorno. Aunque la lengua específica que un niño aprende depende del contexto sociocultural, las similitudes estructurales entre distintas lenguas refuerzan la hipótesis de una base común en el lenguaje humano (Pinker, 1994).

Uno de los principales argumentos a favor de esta teoría es la presencia de errores sistemáticos en el habla infantil. Las sobre generalizaciones gramaticales, como el uso de formas verbales incorrectas ("rompí" en lugar de "rompió"), demuestran que los niños no se limitan a imitar, sino que aplican reglas gramaticales abstractas de manera activa. Este fenómeno, conocido como creatividad lingüística, revela la existencia de mecanismos internos que permiten a los infantes generar construcciones nuevas sin haberlas escuchado antes.

No obstante, a pesar de su gran influencia, la teoría innatista ha sido objeto de críticas, especialmente por su escaso énfasis en los factores sociales e

interaccionales del lenguaje. Investigadores como Tomasello (2003) sostienen que la adquisición lingüística también se apoya en la interacción social y el aprendizaje contextualizado, dimensiones que la propuesta de Chomsky aborda de manera limitada.

En suma, la teoría innatista ha transformado el estudio del lenguaje al destacar la existencia de una predisposición biológica universal para su adquisición. Si bien no constituye una explicación completa por sí sola, continúa siendo un pilar teórico clave para comprender los aspectos innatos del desarrollo lingüístico.

Capítulo 3. Diseño del proyecto de intervención

El siguiente apartado tiene como propósito sentar las bases teóricas y metodológicas sobre las cuales se desarrollará la propuesta de intervención educativa, enfocada en el fortalecimiento de las habilidades de lenguaje. En este capítulo, se analizan los principios que guiarán la implementación de acciones pedagógicas orientadas a mejorar la capacidad lectora de los estudiantes, así como su competencia comunicativa en diferentes contextos.

Partiendo del análisis de los resultados obtenidos previamente, se establece un diagnóstico claro que subraya la importancia de las habilidades de lenguaje para el proceso de lectura y comunicación. A partir de este diagnóstico, se diseñan estrategias concretas de intervención que buscan optimizar estas competencias, empleando tecnologías de la información y fomentando el aprendizaje dialógico y colaborativo.

Este capítulo también explora los fundamentos teóricos que sostienen la intervención, como la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, destacando la relevancia del entorno cultural y la interacción social en el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Además, se justifica la intervención educativa en términos de su contribución a la inclusión social, el crecimiento personal y el éxito académico y profesional de los estudiantes. Así, el diseño metodológico busca una implementación efectiva que responda a las necesidades de la comunidad educativa, facilitando un proceso de aprendizaje significativo y culturalmente contextualizado.

3.1. planteamiento del objeto de intervención

A continuación, se presenta el planteamiento del objeto de intervención, centrado en el fortalecimiento de las habilidades del lenguaje como medio para favorecer el proceso de lectura. A partir de los resultados obtenidos durante el diagnóstico, se identificó que dichas habilidades son fundamentales para el desarrollo lector, ya que permiten a los estudiantes no solo decodificar textos, sino también comprender, interpretar y comunicar ideas de manera efectiva. Por ello, se

decidió considerar las habilidades del lenguaje como eje principal para intervenir y mejorar los niveles de lectura.

El propósito principal de esta intervención es favorecer la lectura a través del fortalecimiento de las habilidades del lenguaje, con la finalidad de que los estudiantes mejoren sus habilidades de lenguaje y logren comunicarse de forma eficiente en su entorno, expresando sus ideas con mayor claridad y coherencia.

La propuesta busca potenciar el lenguaje y la comunicación mediante estrategias de animación sociocultural, integrando situaciones significativas que permitan al estudiante construir el conocimiento de manera colaborativa. Este enfoque se fundamenta en los hallazgos del análisis de resultados, donde se evidenció que la metodología basada en la participación activa, el trabajo entre pares y la interpretación individual tuvo un impacto positivo en la forma en que los alumnos de tercer grado aprenden y se relacionan con la lectura..

El diagnóstico realizado en el tercer grado de la escuela Cuauhtémoc identificó diversas dificultades en el desarrollo de las habilidades del lenguaje, en particular en la comprensión lectora, la expresión escrita y la comunicación oral. Se observó que los estudiantes presentan un bajo nivel de interés y motivación hacia las actividades tradicionales de lectura y escritura, lo que impacta negativamente su aprendizaje y desempeño escolar. Además, se detectó que el uso de recursos didácticos innovadores, especialmente las tecnologías digitales, es limitado dentro del aula, lo que restringe las oportunidades de aprendizaje significativo y contextualizado.

El marco referencial enfatiza la importancia de fortalecer las habilidades del lenguaje, pues estas constituyen la base para el aprendizaje integral y la participación social activa, tal como lo establece la Ley General de Educación (2020). En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se presentan como herramientas fundamentales para atender las necesidades educativas actuales, facilitando el acceso a recursos variados y promoviendo el aprendizaje dinámico y colaborativo (Area Moreira, 2009).

De acuerdo con los estándares ISTE (2016), la integración adecuada de las TIC en el aula debe potenciar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración, competencias esenciales para el desarrollo efectivo de las habilidades del lenguaje. El uso de dispositivos digitales y plataformas educativas permite a los estudiantes interactuar con textos, audios, videos y otras formas de contenido multimedia, enriqueciendo así su experiencia lectora y sus capacidades expresivas.

Asimismo, el enfoque de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) señala la necesidad de que la tecnología se integre de forma pedagógica y transformadora en los procesos de enseñanza, para propiciar aprendizajes significativos y relevantes para el contexto de los estudiantes (Sancho & Hernández, 2006). Este enfoque sustenta la propuesta de intervención educativa al promover un uso reflexivo y estratégico de las TIC para fortalecer la lectoescritura.

Finalmente, la perspectiva de la educomunicación contribuye al análisis al considerar las TIC como medios que potencian la comunicación, la participación y la construcción colectiva del conocimiento en contextos educativos (Kaplún, 1998; Martín-Barbero, 2003). Incorporar estas tecnologías en las actividades de lectura y expresión escrita y oral fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y el hábito lector desde una visión social y culturalmente pertinente.

3.2 pregunta de intervención

¿Cómo Fortalecer las habilidades de lenguaje al utilizar tecnologías de la información para enriquecer experiencias comunitarias?

3.3. Propósito de intervención

Fortalecer las habilidades de lenguaje al utilizar tecnologías de la información para enriquecer experiencias comunitarias

3.4. Supuesto de intervención

Se parte del supuesto de que, si se implementan estrategias didácticas específicamente orientadas al fortalecimiento de las habilidades del lenguaje —tales como la fluidez lectora, la comprensión lectora profunda, la extracción de información relevante, la organización discursiva y la expresión coherente de ideas tanto de forma oral como escrita— y se articulan con el uso intencionado de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entonces se propiciará una mejora sustancial en la competencia comunicativa de los estudiantes de tercer grado, lo cual repercutirá directamente en su participación escolar, social y comunitaria.

Las habilidades del lenguaje son fundamentales no solo para el aprendizaje en distintas asignaturas, sino también para la construcción del pensamiento, la interacción social y la formación de ciudadanos críticos. Según Cassany (2006), estas habilidades constituyen herramientas cognitivas y comunicativas clave para comprender el entorno, participar en él y transformar la realidad. En el caso de los alumnos del contexto escolar de la Escuela Primaria Cuauhtémoc en Calderón, se identificó a través del diagnóstico que existe una debilidad significativa en la fluidez lectora, en la localización de información importante dentro de los textos y en la capacidad de expresar ideas con claridad, coherencia y propósito.

Este panorama requiere una intervención integral que no solo trabaje estos aspectos de forma aislada, sino que los articule con el uso pedagógico de recursos tecnológicos y con experiencias reales de comunicación. Las TIC, concebidas como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), permiten generar espacios interactivos que favorecen la práctica constante y significativa del lenguaje. Herramientas digitales como grabaciones de voz, lectores interactivos, aplicaciones de escritura colaborativa ofrecen a los estudiantes oportunidades para desarrollar sus habilidades lingüísticas con retroalimentación inmediata y en ambientes significativos.

Asimismo, la propuesta busca integrar actividades de carácter comunitario y sociocultural como entrevistas, dramatizaciones, investigaciones y presentaciones

a la comunidad en las que los estudiantes no solo ponen en práctica sus habilidades de lenguaje, sino que también adquieren un sentido de pertenencia y compromiso con su entorno. Estas actividades responden a un enfoque del lenguaje en el que se privilegia el uso funcional y contextualizado del mismo, siguiendo el planteamiento de Solé (2001), quien sostiene que se aprende a hablar, leer y escribir, hablando, leyendo y escribiendo en situaciones auténticas.

El proyecto se desarrollará a partir de la definición de metas progresivas, que contemplen el fortalecimiento de las habilidades mencionadas, en entornos de aprendizaje mediados por TIC, con evaluación formativa, retroalimentación personalizada y producción constante de evidencias de avance.

Se sostiene que la combinación entre estrategias didácticas orientadas al desarrollo de habilidades del lenguaje, el uso educativo de las TIC, y la incorporación de situaciones comunicativas reales y comunitarias, generará un impacto positivo y transformador en la capacidad de los estudiantes para comprender, producir y comunicar mensajes de manera efectiva, reflexiva y creativa en distintos contextos.

3.5 Justificación e intervención

La comunicación constituye una habilidad esencial para la vida cotidiana y desempeña un papel central en los procesos de interacción social, aprendizaje y participación comunitaria. En el contexto educativo, el desarrollo de las habilidades del lenguaje —tanto orales como escritas— es determinante para favorecer la comprensión, la expresión de ideas y la construcción de significados compartidos. Sin embargo, no todos los estudiantes logran desarrollar estas habilidades de manera efectiva, ya sea por limitaciones en su entorno, por falta de estímulos adecuados o por la ausencia de metodologías significativas que promuevan la comunicación auténtica.

Ante esta situación, resulta indispensable intervenir pedagógicamente para fortalecer las habilidades comunicativas del alumnado, entendidas no solo como competencias funcionales, sino como medios para promover la inclusión social, el pensamiento crítico, el empoderamiento personal y el sentido de pertenencia

comunitaria. Una intervención enfocada en estas habilidades permite crear espacios de diálogo, reflexión y cooperación, donde los estudiantes pueden participar activamente, intercambiar experiencias y construir aprendizajes relevantes desde su realidad.

Las habilidades del lenguaje fomentan la expresión clara, empática y respetuosa, facilitando el establecimiento de relaciones sólidas con compañeros, docentes, familiares y otros actores del entorno social. Además, contribuyen a mejorar la autoestima y la seguridad personal, al brindar a los estudiantes herramientas para expresarse con claridad y confianza en distintos contextos. El dominio del lenguaje también se traduce en una mejor gestión de conflictos, ya que permite comunicar necesidades, argumentar posturas y llegar a consensos desde el respeto y la escucha activa.

En el ámbito escolar, la comunicación efectiva es una base para el éxito académico. Los estudiantes que logran expresarse con precisión, comprender instrucciones y argumentar ideas tienen mayores oportunidades de aprender de manera significativa y participar activamente en los procesos educativos. Asimismo, en un entorno cada vez más digitalizado, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se presenta como una herramienta poderosa para potenciar el desarrollo de estas habilidades, ofreciendo recursos interactivos, retroalimentación inmediata y entornos colaborativos que enriquecen la experiencia de aprendizaje.

Por otra parte, el fortalecimiento de las habilidades del lenguaje mediante prácticas pedagógicas contextualizadas permite que los estudiantes se involucren de manera crítica y creativa en experiencias comunitarias, aportando ideas, construyendo soluciones colectivas y valorando la diversidad cultural y lingüística de su entorno. Esto promueve una ciudadanía activa, responsable y comprometida con la transformación social.

Por todo lo anterior, esta intervención se justifica en la necesidad de diseñar y aplicar estrategias educativas que, desde un enfoque sociocultural, permitan desarrollar las habilidades del lenguaje de los estudiantes a través del uso de TIC y

actividades comunitarias, con el fin de mejorar su desempeño académico, su interacción social y su participación significativa en su contexto.

3.6 Construcción metodológica de la propuesta de intervención

La animación sociocultural constituye un enfoque que promueve la participación activa, la inclusión y el respeto a la diversidad cultural, reconociendo las tradiciones, creencias y prácticas propias de cada comunidad como elementos enriquecedores. Esta perspectiva no se limita a la transmisión de contenidos académicos, sino que impulsa una educación transformadora, donde la lectura y la escritura se convierten en prácticas vivas que fortalecen el pensamiento crítico y la identidad cultural. En palabras de Lerner (2001, p. 26):

“Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que les permitan repensar el mundo, y reorganizar su propio pensamiento...”

Para sustentar este enfoque, retomamos la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, quien destacó el papel central del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo. Esta teoría subraya que el aprendizaje se construye mediante la interacción con otros, especialmente dentro de la "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP), donde los estudiantes logran avanzar con la guía de personas más competentes (Vygotsky, 1978). Además, Vygotsky identificó al lenguaje como herramienta mediadora clave para estructurar el pensamiento, regular la conducta y comprender el mundo. A través de procesos como el habla social, privada e interna, los individuos interiorizan el conocimiento culturalmente compartido (Vygotsky, 1986).

Este marco permite valorar la importancia del contexto comunitario en la formación de las habilidades del lenguaje, entendidas como procesos integrados de comprensión, producción y uso del lenguaje oral y escrito. La mediación cultural y la interacción social son, por tanto, esenciales para diseñar estrategias que favorezcan dichas habilidades.

Con base en estos principios, la propuesta metodológica de intervención se apoya en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una metodología activa que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, reconociéndolo como sujeto activo de su aprendizaje. Esta metodología se alinea con la animación sociocultural al promover el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y la conexión con problemas reales del entorno.

El proyecto diseñado lleva por título *“Tecno Comunidad: Describiendo y Exponiendo Nuestra Comunidad”*, y se articula en 7 fases: presentación del desafío, análisis de conocimientos previos, planificación, búsqueda de información, elaboración del producto final, presentación pública y evaluación. A través de este recorrido, se busca fortalecer las habilidades de lectura, escritura, oralidad y escucha, tomando en cuenta los intereses de los estudiantes y el contexto cultural en que se desenvuelven.

La evaluación del proyecto se realizará mediante rúbricas que definirán claramente los criterios y niveles de desempeño. Estas herramientas permitirán valorar el desarrollo de las habilidades del lenguaje, al tiempo que ofrecerán retroalimentación formativa para mejorar el proceso.

En consonancia con el marco del programa *Planea*, el ABP se presenta como una modalidad inclusiva que reconoce las emociones, la diversidad de capacidades, y la necesidad de establecer conexiones interdisciplinarias. Esta perspectiva concuerda con la visión de Bruner (1997, p. 26), quien afirma:

“La mente se constituye por y a la vez se materializa en el uso de la cultura humana.”

A través del ABP, se propicia una educación contextualizada, donde los estudiantes comprenden el sentido de lo que aprenden, participan en actividades colaborativas y desarrollan habilidades para comunicar, reflexionar y actuar en su comunidad. Así, se fortalece el vínculo entre cultura, lengua y aprendizaje, elementos esenciales para una intervención pedagógica eficaz.

Finalmente, tomando en cuenta los hallazgos del diagnóstico aplicado, el proyecto se diseña desde los intereses particulares del grupo y se encamina a potenciar las habilidades del lenguaje a partir de un enfoque culturalmente situado. El cronograma de actividades se organizará en función de las fases del ABP, garantizando un proceso didáctico estructurado, flexible y significativo.

Tabla 3 Cronograma de actividades de la propuesta de intervención

La problemática es: Los alumnos de 3° no han logrado alcanzar los niveles esperados en las habilidades de lenguaje de acuerdo a su grado		
Propósito Fortalecer las habilidades de lenguaje al utilizar tecnologías de la información para enriquecer experiencias comunitarias		
Fase	Acción	Tiempo
Actividad de concientización a padres de familia	Actividad con los padres de familia sobre la importancia de las habilidades del lenguaje	9 de mayo
Presentación del Desafío	Plantear la necesidad de promocionar la comunidad	1° sesión 13 de mayo

Análisis de conocimientos previos y necesidades	comentar que pueden compartir acerca de su comunidad	2º sesión 14 de mayo
Planificación y Organización	Presentar herramientas para compartir lo que más les gusta de su comunidad	3º, 4º y 5º sesiones del 16- al 20 de mayo
Búsqueda y Síntesis de Información	Investigar y categorizar que quieren compartir sobre su comunidad	6º -7º sesiones 21-22 de mayo
Elaboración del Producto Final	Elaborar un videojuego y un video sobre la comunidad	8º -11º sesiones 23-24 de mayo
Presentación del Producto Final	Presentación a la comunidad y difusión en diversas plataformas	12º sesión 27 de mayo
Metaprendizaje y Evaluación	Retroalimentación y rubrica sobre los avances de los aprendizajes	13º sesión 28 de mayo

El proyecto *“Tecno comunidad: Describiendo y exponiendo nuestra comunidad”* se estructura en siete fases estratégicamente organizadas para fomentar el desarrollo de las habilidades del lenguaje, la participación activa de los

estudiantes y el fortalecimiento de la identidad comunitaria. Cada fase se vincula con un propósito didáctico específico, articulado desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y sustentado en la animación sociocultural.

Primero se contará con una sesión para trabajar con los padres de familia sobre la importancia de la enseñanza de las habilidades de lenguaje a partir de una actividad que vincula Los adjetivos calificativos, que permiten detallar características específicas de personas, objetos o espacios, lo que enriquece su capacidad descriptiva y su comprensión del mundo. Así como también el uso de verbos y adverbios cumplen una función central en la estructuración del discurso. El verbo, como núcleo del predicado, determina la acción o el estado dentro de una oración, mientras que el adverbio aporta información adicional sobre cómo, cuándo, dónde o con qué intensidad se realiza dicha acción. Trabajar estos elementos en contextos de producción escrita y oral contribuye a que las personas desarrollen una comunicación más efectiva y por ultimo presentarles la importancia del el uso de herramientas digitales como procesadores de texto con funciones de sugerencia, aplicaciones de edición de audio para relatos orales, o plataformas interactivas que permiten construir descripciones con apoyo visual y auditivo para favorecer la retroalimentación inmediata y el ambiente dinámico para la práctica de estos recursos lingüísticos.

Fase 1: Presentación del desafío (13 de mayo)
La intervención inicia con la formulación de una pregunta generadora: *¿Cómo podríamos difundir información sobre nuestra comunidad para que más personas la conozcan?* Esta interrogante busca activar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes. Se propone que utilicen herramientas digitales con las que ya están familiarizados durante su tiempo libre, como videojuegos, videos y revistas, para lograr este propósito comunicativo.

Fase 2: Análisis de conocimientos previos y necesidades (14 de mayo)
Durante esta fase, se identifican los medios de comunicación que los estudiantes conocen y emplean actualmente. Se cuestiona si es viable establecer canales de comunicación desde la escuela y se plantea la necesidad de rehabilitar el salón de

computación como espacio estratégico para difundir un mensaje comunitario con alcance global.

Fase 3: Planificación y organización (16–20 de mayo)
Se introduce a los estudiantes en el uso básico de herramientas digitales para la creación de contenidos. Se exploran programas como *Unity* para el desarrollo de videojuegos, *CapCut*, *Adobe* y *ElevenLabs* para la edición de videos, así como *Canva* para el diseño de revistas. Esta etapa les permite planificar los productos a desarrollar y distribuir roles de acuerdo con sus intereses y habilidades.

Fase 4: Búsqueda y síntesis de información (21–22 de mayo)
En esta etapa, los estudiantes investigan datos relevantes sobre su comunidad, tales como historia, costumbres, problemáticas y logros. También recopilan materiales multimedia —fotografías, audios y videos— que consideren fundamentales para construir sus productos de difusión.

Fase 5: Elaboración del producto final (23–24 de mayo)
Los estudiantes desarrollan tres productos colaborativos que integran sus aprendizajes y habilidades:

1. Videojuego “Aventuras Comunitarias”: juego de aventuras que promueve la cooperación y el trabajo en equipo, mediante desafíos ambientados en escenarios reales, como limpieza de parques, recolección de alimentos y organización de eventos.
2. Video “Construyendo una comunidad fuerte”: material audiovisual que destaca la importancia de la participación comunitaria, el respeto, la solidaridad y la inclusión, con ejemplos cotidianos y actividades que invitan a la reflexión.
3. Revista digital: diseñada con *Canva*, contiene artículos, entrevistas, fotografías e infografías sobre la comunidad, creados íntegramente por los alumnos.

Fase 6: Presentación del producto final (27 de mayo)
Se organiza un evento comunitario de lanzamiento en el que los asistentes pueden

experimentar el videojuego, visualizar el video y recibir una copia impresa o digital de la revista. Además, se desarrollan actividades interactivas para fomentar el diálogo entre estudiantes, docentes y padres de familia en torno al valor de la comunicación comunitaria.

Fase 7: Metaprendizaje y evaluación (28 de mayo)
La última etapa se destina a la reflexión y evaluación del proceso. Se aplica una rúbrica para valorar el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas —escucha, lectura, escritura y oralidad—, y se recopilan comentarios de estudiantes y docentes para mejorar futuras implementaciones.

Para la evaluación formativa se emplean diversos instrumentos que permiten valorar tanto el producto final como el proceso de aprendizaje:

- Rúbrica para el producto final (Anexo G): evalúa los aprendizajes esperados, los contenidos, el logro del propósito comunicativo y la estructura del texto, conforme a lo planteado por García (2013, p. 51):

“Para valorar textos orales y escritos se utilizó una rúbrica donde los indicadores se relacionan con los procesos de desarrollo de aprendizaje , el logro del propósito comunicativo y las características de la tipología textual.”

- Autoevaluación (Anexo H): fomenta la autorreflexión y la autonomía en el aprendizaje.
- Lista de cotejo para la exposición oral (Anexo I): permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la expresión oral frente a un público.
- Lista de cotejo dirigida a padres de familia (Anexo J): valora el impacto del proyecto desde una mirada externa, reforzando el vínculo escuela-familia.

Además, se emplea una escala estimativa para valorar las estrategias de gestión e intervención docente, como sugieren Chiva Sanchis y Ramos Santana (2015), quienes indican que:

“Este instrumento de evaluación consta esencialmente de dos partes: una serie de frases (indicadores o rasgos) que señalan los procedimientos o conductas

a evaluar; y una escala en donde el profesor marca, acorde con lo que observa, el nivel en que se encuentra el estudiante en relación al ideal del indicador.”

El diseño e implementación de este proyecto han sido fundamentales para transformar mi práctica docente, integrando de forma efectiva elementos teóricos y metodológicos que fortalecen mi labor pedagógica. A través de un diagnóstico participativo, logré identificar las necesidades del contexto y las características de mis estudiantes, lo que me permitió planear estrategias pertinentes y significativas.

La reflexión sobre mi quehacer profesional me ha impulsado a reconocer mis fortalezas y áreas de mejora, lo cual ha contribuido a un proceso constante de crecimiento. La metodología empleada, centrada en la animación sociocultural, ha promovido una participación activa y comprometida de los estudiantes, quienes se han convertido en protagonistas de su aprendizaje y agentes de cambio en su comunidad.

Asimismo, el diseño de los instrumentos de evaluación me permitió valorar objetivamente el impacto de la intervención, realizar ajustes pertinentes y garantizar su efectividad. Este proyecto representa un avance significativo hacia la mejora continua de mi desempeño profesional, reafirmando mi compromiso con la calidad educativa y el desarrollo integral de mis estudiantes.

3.6.1 planificación de la intervención

A continuación, se muestra la planeación del proyecto basada en el diseño de proyectos de PLANEA UNICEF (2020):

Título: Tecno comunidad: Describiendo y exponiendo nuestra comunidad	
Tópicos generativos:	Habilidades de lenguaje
PROPOSITO	Fortalecer las habilidades de lenguaje al utilizar tecnologías de la información para enriquecer experiencias comunitarias
HABILIDADES	hablar, escuchar, leer y escribir

PRODUCTOS INTERMEDIOS	Escrito palabras que nos describen Dibujo desde una descripción Pintura descripciones de compañeros Friso Escenarios digitales mediante descripciones
PRODUCTOS FINALES	Videojuego "Aventuras Comunitarias" Video Construyendo una comunidad fuerte
CAMPO FORMATIVO	Lenguajes
MAPA DEL PROYECTO	
SESION UNICA DE SENSIBILIZACIÓN A PADRES DE FAMILIA ACERCA DEL PROYECTO	Dar la bienvenida a los padres de familia y generar un ambiente de confianza mediante preguntas abiertas sobre su relación con la comunidad de Calderón. Entregar fotografías de lugares de la comunidad para que, en equipos, analizarlas, compartir experiencias y elaborar descripciones detalladas utilizando adjetivos y signos de puntuación para favorecer la claridad y fluidez en la expresión. Realizar croquis que representen los lugares seleccionados y exponer el trabajo al grupo. Reflexionar sobre la importancia de la descripción clara para la comunicación. Presentar el proyecto "Tecno comunidad: Descubriendo Nuestro Entorno", donde los estudiantes explorarán y expresarán las manifestaciones culturales locales.
FASE 1	Dar la bienvenida a los alumnos y plantear un desafío para explorar y compartir la comunidad de Calderón de forma significativa. Preguntar sobre cómo hacerlo y rescatar ideas en el pizarrón. Cuestionar sobre los recursos para describir lugares y personas e iniciar la actividad "Palabras que nos describen", en la cual cada estudiante escribe tres palabras que lo describen, las comparte en grupos pequeños y explica su elección, identificando el uso de adjetivos, adverbios y frases adverbiales. Preguntar por los lugares favoritos de la comunidad, registrar respuestas y guiar con preguntas sobre cómo describirlos con detalle para transmitir su singularidad. Realizar la actividad "Pintura de Palabras", donde los estudiantes describen imágenes de la comunidad, intercambian textos con compañeros y sugieren mejoras para usar un lenguaje más preciso. Finalizar preguntando sobre medios para compartir lo apreciado de la comunidad, reflexionar sobre el uso de tecnología en el aula de cómputo para hacer las descripciones más accesibles y atractivas. Concretar el proyecto explicando la elaboración de productos multimedia para enriquecer la experiencia comunitaria.

FASE 2	Reunir a los estudiantes en círculo y pedir que cada uno comparta una palabra que describa a alguien en su comunidad. Formar parejas para que describan lugares de Calderón usando adjetivos y adverbios, anotándolos en la libreta. Pintar el lugar que se imagine con las palabras elegidas. Verificar la coincidencia entre palabras y lugar. Pedir que piensen en un evento significativo vivido en ese lugar y lo describan, subrayando frases adverbiales. Compartir descripciones, prestar atención a verbos y adverbios que expresan la riqueza de la comunidad y reflexionar con preguntas guiadas sobre el uso de estos recursos en la descripción. Cuestionar cómo mejorar descripciones sin información directa y a quién acudir para obtenerla. Concluir explicando que se puede obtener información de personas de la comunidad, periódicos locales, diarios personales o internet.
FASE 3	Explicar a los estudiantes las diferentes formas de comunicar información, incluyendo contenido multimedia, redes sociales, videos y videojuegos. Preguntar si han visto videos o paisajes en videojuegos relacionados con la comunidad. Solicitar que describan un paisaje visto en videos o videojuegos. Explicar la posibilidad de crear un videojuego y video sobre la comunidad con recursos escolares. Realizar una actividad de "Tormenta de Ideas Musical" donde los estudiantes, mientras suena música animada, escriban ideas para el videojuego y video en tarjetas, intercambiándolas y leyendo en voz alta. Organizar un "Juego de Roles de Planificación" en el que cada estudiante asuma un rol en la creación del videojuego y video, discutiendo ideas y tomando decisiones, y documentar el proceso con fotos.
FASE 4	Discutir la importancia de usar una variedad de fuentes de consulta como libros, sitios web, periódicos y entrevistas. Reunir a los estudiantes en grupos de 5 y asignar la tarea de recopilar información sobre historia local, eventos culturales, lugares de interés o problemas sociales. Convertir a los estudiantes en "detectives comunitarios" entregándoles una lupa y una lista de pistas para investigar la comunidad. Buscar respuestas en libros, sitios web y periódicos locales. Realizar la actividad "Reto de Relatos Vivientes" para recrear brevemente los eventos o características investigadas utilizando verbos y adverbios para dar vida a personajes

	y situaciones. Concluir con la creación digital de un póster colorido por grupo que destaque los aspectos más interesantes descubiertos, utilizando verbos y adverbios para resaltar la importancia y emoción de cada hallazgo.
FASE 5	Solicitar a los estudiantes rescatar la información y planificador de la sesión anterior. Reunir a los estudiantes en equipos previamente conformados para diseñar digitalmente el entorno del videojuego y video, usando el programa Paint. Plasmar las descripciones y relatos de cada paisaje o situación en Word, tomando en cuenta adjetivos, adverbios y verbos analizados anteriormente. Pasar las descripciones de forma oral al programa ElevenLabs para representarlas con su voz. Solicitar a los estudiantes dibujarse y escoger un personaje para el videojuego y video que conozca la comunidad. Utilizar los programas Unity y Adobe Express para integrar todos los elementos del videojuego y video mediante código sencillo. Finalizar la realización reflexionando sobre preguntas relacionadas con el público objetivo, lugares incluidos y posibles mejoras. Visualizar el video y jugarlo; en caso de errores ortográficos o descriptivos, analizarlos en grupo para mejorar.
FASE 6	Realizar la actividad de presentación en la sala de computación con el juego “Icebreaker Cultural”, invitando a padres y miembros de la comunidad a participar. Entregar tarjetas con preguntas sobre la comunidad para que los participantes compartan respuestas y premiar a quienes contesten más preguntas con una copia física del juego. Permitir que los estudiantes expliquen su enfoque en las manifestaciones culturales de la comunidad y la importancia de destacarlas. Describir el procedimiento y la utilización de verbos y adverbios enérgicos para transmitir emoción y detalles en el contenido multimedia. Mostrar el videojuego, proyectar imágenes en acción, explicar los desafíos y cómo cada nivel representa una manifestación cultural distinta usando lenguaje descriptivo. Invitar a los asistentes a una sesión de juego y proyectar el video realizado por los estudiantes. Animar a compartir pensamientos y recuerdos sobre las tradiciones culturales presentadas. Repartir una encuesta abierta con preguntas sobre el impacto del videojuego y video, el desarrollo de habilidades comunicativas, el interés por la comunidad y el efecto

	social y emocional de las actividades colaborativas. Rescatar las participaciones y abrir espacio para que la comunidad comparta sus respuestas.
FASE 7	Realizar una autoevaluación del desempeño en el proyecto. Platicar sobre los tres momentos clave del proyecto: descripción de personas, lugares y hechos de la comunidad; búsqueda y manejo reflexivo de información; y exposición sobre temas diversos de la comunidad. Formular preguntas para reflexionar en cada momento: importancia de las habilidades del lenguaje, dificultades en la búsqueda de información, y si se expresaron correctamente ideas y sentimientos en la presentación. Retomar las fotos del proceso para describir cada momento con base en lo aprendido y elaborar un pequeño álbum que se resguardará en la biblioteca escolar. Concluir con preguntas reflexivas sobre lo que más gustó del proyecto, interés en realizar otro similar y el alcance que pueda tener la información en el contenido multimedia. Finalmente, repartir a cada alumno una memoria con sus productos para que pueda visualizarlos y disfrutarlos cuando lo desee.

Para evaluar el proyecto de intervención se seleccionó la evaluación formativa la cual es un componente esencial dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite al docente acompañar y retroalimentar el progreso de los estudiantes de manera continua, con el propósito de mejorar su desempeño y promover una actitud reflexiva hacia su propio aprendizaje. Este enfoque cobra especial relevancia cuando se trabaja el fortalecimiento de las habilidades del lenguaje, pues posibilita detectar avances, dificultades y áreas de oportunidad en dimensiones como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la fluidez, la coherencia y la adecuación textual.

De acuerdo con el documento Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo (Universidad de Guadalajara, 2016), la evaluación formativa se centra en observar y valorar procesos, no solo productos, y en brindar retroalimentación oportuna que permita a los estudiantes tomar decisiones sobre su

desempeño. En este sentido, el objetivo no es calificar, sino favorecer la toma de conciencia del aprendizaje, fortalecer la autonomía y fomentar la autorregulación.

En el contexto del desarrollo de habilidades del lenguaje, este tipo de evaluación puede aplicarse mediante diversas estrategias como la observación sistemática, el uso del portafolio, la autoevaluación, la coevaluación, la rúbrica descriptiva y el diario de campo. Estos instrumentos no solo permiten recopilar evidencia del progreso del estudiante, sino que también le ofrecen una guía clara sobre los criterios de calidad que debe considerar al expresarse oralmente o al redactar un texto.

Al trabajar la descripción de lugares mediante adjetivos calificativos, verbos y adverbios, actividades que requieren habilidades del lenguaje la rúbrica ayuda a establecer con claridad los niveles de desempeño esperados: uso adecuado del vocabulario, coherencia en la estructura del texto, riqueza descriptiva y correcta organización de ideas.

Además, el enfoque formativo promueve una evaluación participativa, en la que tanto docentes como estudiantes asumen un papel activo. Esta corresponsabilidad favorece el diálogo pedagógico, fortalece la motivación intrínseca y permite generar confianza en el proceso de mejora continua. En palabras del documento citado, “cuando la evaluación es parte del aprendizaje, no se percibe como una amenaza, sino como una oportunidad de crecimiento” (Universidad de Guadalajara, 2016, p. 22).

la evaluación formativa es un componente indispensable en propuestas pedagógicas orientadas al fortalecimiento del lenguaje, ya que permite valorar el aprendizaje como un proceso continuo, retroalimentar de manera significativa y promover prácticas reflexivas que trascienden lo escolar. Este enfoque no solo mejora el desempeño académico, sino que también contribuye a formar estudiantes críticos, autónomos y conscientes de su propio desarrollo comunicativo.

Continuando con el enfoque de formación formativa se utilizó la rúbrica la cual es un instrumento de evaluación formativa que permite valorar el desempeño de los

estudiantes de forma clara, estructurada y criterial. Consiste en una matriz que desglosa niveles de logro respecto a ciertos criterios previamente definidos, lo cual permite tanto al docente como al estudiante conocer qué se espera del trabajo a realizar y en qué medida se ha cumplido con esos estándares. De acuerdo con Andrade y Du (2005), las rúbricas “no solo informan cómo será evaluado un trabajo, sino que también guían el proceso de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes autorregulen su desempeño” (p. 28). Este enfoque no se limita a calificar productos terminados, sino que promueve la reflexión continua y la mejora progresiva.

En el marco del proyecto “Tecno comunidad”, la implementación de una rúbrica resulta especialmente adecuada por varias razones. Primero, porque se trata de un proceso de intervención que involucra múltiples fases de producción (investigación, redacción, edición, diseño y presentación de productos digitales), por lo que la evaluación requiere ser integral y continua. En segundo lugar, porque el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) enfatiza la evaluación auténtica, es decir, aquella que considera el desempeño del estudiante en tareas reales, colaborativas y contextualizadas (Thomas, 2000). La rúbrica, en este sentido, permite valorar tanto los procesos como los productos finales, incluyendo habilidades como la escritura, la expresión oral, la escucha activa, la planificación, la creatividad y el uso pertinente de tecnologías.

Además, desde el enfoque formativo propuesto por Díaz Barriga y Hernández (2010), la evaluación debe ser una herramienta de acompañamiento pedagógico y no únicamente de acreditación. La rúbrica cumple con esta función, ya que facilita la retroalimentación oportuna, específica y comprensible, lo cual fortalece la autonomía del estudiante y su capacidad para identificar fortalezas y áreas de mejora. Por ello, en la fase 7 del proyecto, se aplicó una rúbrica co-construida con base en los propósitos del proyecto, la cual sirvió para evaluar tanto las habilidades lingüísticas (lectura, escritura, oralidad y escucha) como la calidad de los productos digitales desarrollados.

En suma, la rúbrica se consolida como el instrumento idóneo para este tipo de intervención pedagógica, ya que favorece una evaluación transparente, formativa y

centrada en el aprendizaje, alineada con los principios del ABP, la animación sociocultural y la teoría sociocultural del aprendizaje.

Además, para reforzar este apartado de evaluación se utilizó la escala estimativa la cual es un instrumento de evaluación que permite registrar el grado en que un estudiante manifiesta determinadas, habilidades o conocimientos, en función de una gradación previamente definida (por ejemplo: nunca, a veces, casi siempre, siempre). Su objetivo es observar y valorar el desarrollo progresivo de habilidades sin reducir el juicio a una calificación numérica, lo cual la convierte en una herramienta valiosa para la evaluación formativa.

Según Díaz Barriga y Hernández (2010), la escala estimativa "permite describir comportamientos o desempeños observables a partir de una lista de indicadores, facilitando al docente tomar decisiones pedagógicas basadas en evidencias" (p. 337). Su aplicación es flexible y se adapta a contextos donde se requiere valorar procesos más que productos, como la participación en clase, la interacción oral o la evolución en el uso del lenguaje.

En el proyecto "Tecno comunidad", la escala estimativa se utilizó para complementar la rúbrica, especialmente en las fases iniciales y durante el trabajo del proyecto. A través de este instrumento, se registró el grado de escucha de los estudiantes, su fluidez al expresarse oralmente, coherencia y la escritura de las descripciones. Esta herramienta permitió observar cambios paulatinos en el involucramiento de los alumnos.

Por tanto, la escala estimativa aporta una visión más amplia del proceso de aprendizaje, brindando datos cualitativos valiosos que enriquecen la retroalimentación, tal como lo señala Castillo Arredondo (2005), quien destaca que "la evaluación debe contemplar no solo los conocimientos, sino también las actitudes, valores y habilidades que intervienen en el aprendizaje significativo" (p. 82).

Capítulo 4. aplicación y resultados de la propuesta de intervención

En este capítulo, se presenta un análisis detallado de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la propuesta de intervención diseñada para la comunidad de Calderón. Se exploran las narrativas y experiencias vividas durante las diferentes fases del proyecto, centrándose en cómo cada actividad impactó a los participantes y contribuyó al logro de los objetivos establecidos. Se examina la participación de los padres de familia y estudiantes, así como la evolución de sus habilidades comunicativas y expresivas a través de diversas dinámicas y ejercicios. Además, se evalúan las respuestas y reflexiones de los involucrados, proporcionando una visión integral del éxito y las áreas de mejora del proyecto. Este análisis permite entender mejor las implicaciones prácticas de la intervención y su potencial replicabilidad en contextos similares.

4.1 Narrativa sesión única sensibilización a padres de familia

Para dar inicio a la sesión con los padres de familia, les di la bienvenida y les pregunté qué los había motivado a vivir en la comunidad de Calderón. Con interés escuché sus respuestas, logrando una participación activa con cinco intervenciones significativas. Esta dinámica permitió crear un ambiente de confianza y apertura. Entre las respuestas que más captaron mi atención estuvieron:

- “Para mí, fue la tranquilidad. Calderón tiene esa paz que buscaba para criar a mis hijos.”
- “Nos encantaron lugares como la hacienda que está muy verde.”

Estos comentarios me permitieron reconocer la importancia fundamental del contexto en esta intervención educativa. Entender los motivos que llevaron a las familias a habitar esta comunidad nos brinda una perspectiva clara sobre cómo el entorno influye en su identidad y en sus prácticas cotidianas. Como lo señala Jiménez (2019), “hablar de Animación Sociocultural de la Lengua es hablar de dinamizar, mediante el poder de la palabra, la participación en el contexto en el que nos desenvolvamos para transformar, renovar y enriquecer a la sociedad a través de los individuos”. Esta reflexión enfatiza que el lenguaje no solo es un medio de

comunicación, sino una herramienta para la transformación social y cultural, arraigada en contextos específicos que moldean las formas de expresión y relación.

Con base en esta comprensión, expliqué a los padres el propósito de la actividad: compartir y reflexionar sobre cómo expresamos y utilizamos el lenguaje para describir y valorar lugares, ideas y experiencias propias de nuestra comunidad. Para ello, les proporcioné un conjunto de fotografías de diferentes sitios de Calderón, previamente seleccionadas. Los invité a examinar detenidamente las imágenes y a reunirse en equipos de cinco personas para discutir y elegir los lugares que más les llamaran la atención.

Durante esta actividad, surgieron observaciones significativas, tales como:

- “¿Esto qué será?”
- “No tengo idea, solo se ve blanca.”
- “Es que no tiene ni una letra.”

Estas expresiones evidencian que la ausencia de elementos escritos o símbolos identificativos en los espacios de la comunidad dificulta su reconocimiento y ubicación. Se puso en manifiesto cómo, para los padres, contar con señales escritas es una forma esencial de situar y dar sentido a su entorno. En palabras de Jiménez (2019), “en las comunidades letradas, los textos toman tal importancia que muchas veces existimos y permanecemos solo si hay registro escrito de ello”. Esto refleja la creciente dependencia de lo escrito como un recurso tangible que legitima y facilita las prácticas sociales y la memoria colectiva.

Resulta especialmente revelador que los propios padres no reconocieran espacios tan emblemáticos como la plaza central, señalando la falta de letreros o indicadores visibles. Esto pone en evidencia que la comunidad de Calderón aún presenta desafíos en términos de alfabetización ambiental, donde la presencia y visibilidad de textos no están suficientemente integradas en el espacio público. Esta realidad marca una necesidad clara y una oportunidad para fortalecer los procesos de animación sociocultural, promoviendo no solo la lectura y escritura, sino también el reconocimiento y valorización del entorno a través de textos y señales visibles.

Este momento fue impactante, pues mostró cómo la ausencia de elementos escritos limita la apropiación del espacio y subraya la importancia de fomentar un ambiente más alfabetizador en la comunidad, que favorezca la participación y el sentido de pertenencia.

Figura 4. Plaza de la comunidad de Calderón



Durante la sesión, al intentar ubicar una de las imágenes, una madre de familia comentó con entusiasmo:

“Es la entrada, mira ahí están las letras del Ismael” y añadió “ya sé, es la plaza.”

Este momento resultó muy significativo, pues mostró cómo al identificar un símbolo o una letra, los padres pueden asociar y reconocer un lugar de manera más clara. Esto confirma que la presencia de signos escritos facilita la orientación en el entorno y el reconocimiento comunitario. Esta idea se fundamenta en Cassany (2006), quien señala que “la comprensión lectora no depende solo del texto, sino también del conocimiento previo del lector y del contexto en el que se sitúa. Los símbolos y signos adquieren significado en función de las experiencias y expectativas del lector.”

Para profundizar en esta experiencia, organicé a los padres en equipos de cinco para que dialogaran sobre cuáles lugares de la comunidad les llamaban más la atención y por qué. El propósito fue propiciar un espacio de memoria y expresión oral, donde compartieran sus recuerdos y experiencias, promoviendo la

construcción conjunta de significados. Para motivar esta conversación, les planteé la pregunta:

“Si tuvieran que describir Calderón con una palabra, ¿cuál sería?”

Las respuestas más representativas fueron:

“Muy hermoso”, “muy tranquilo”, “económico”, “algo lejos”.

Aquí se observa cómo los padres utilizaron adjetivos y adverbios para describir su entorno, lo cual es muy positivo, ya que muchos estudiantes tienden a expresarse de manera similar a sus familiares. Cassany (1995) subraya que “los verbos y los adverbios son esenciales en la descripción porque aportan dinamismo y precisión. Mientras los verbos indican la acción o estado del sujeto, los adverbios matizan el modo en que ocurre, enriqueciendo la imagen mental que se construye en el lector.”

Posteriormente, cada equipo trabajó en la descripción detallada de sus lugares favoritos y elaboró un croquis para representarlos gráficamente. Mientras realizaban esta actividad, les pregunté:

“¿Qué agregarían en su croquis para guiar a alguien que no conoce Calderón?”

Algunas respuestas fueron:

“Le agregaría detalles muy representativos.”

“Igual y una indicación.”

“Podría ser agregarle las letras que le faltaban a la plaza.”

Estas respuestas revelan que los padres ya comprendían la importancia de las letras y símbolos para facilitar la orientación y la comunicación visual en su comunidad, destacando la necesidad de promover un ambiente alfabetizador en el espacio público. Como plantea Cassany (2006), “el ambiente alfabetizador es fundamental para el desarrollo de la competencia lectoescritora, ya que expone a

los aprendices a múltiples textos, discursos y situaciones comunicativas que fomentan la interacción con la lengua escrita y facilitan su apropiación.”

Finalmente, cada equipo presentó su croquis y compartió sus descripciones con el grupo, evidenciando la diversidad y riqueza en las formas de comunicación y orientación espacial en la comunidad. Algunos ejemplos fueron:

Equipo 1 describió la ruta a la escuela señalando referencias como “la barda con publicidad” y “el letrero de Gogorrón”.

Equipo 2 explicó cómo llegar a la hacienda usando como guía “la barda del verde” y “el cartel del águila”.

Equipo 3 señaló la dificultad para acceder a la presa, explicando que en épocas de lluvia solo se puede llegar en camioneta debido al lodo.

Equipo 4 indicó cómo llegar al balneario utilizando referencias como “la barda del político”.

Equipo 5 narró el camino a la iglesia, destacando que está en subida y señalando la ausencia de letreros visibles en algunos sitios.

Pude observar que, aunque los padres conocen bien su comunidad, describir los lugares sin apoyos visuales escritos representa un reto, lo que refuerza la importancia de construir un ambiente alfabetizador que favorezca la comunicación y el sentido de pertenencia.

Para cerrar la sesión, reflexionamos sobre la importancia de expresar las ideas con claridad y detalle. Pregunté:

“¿Cómo beneficiaría a sus hijos aprender a hacerlo de manera clara y adecuada?”

Una madre respondió:

“Deben quitarse la pena para hablar más fuerte, porque mi niño sí habla muy bajito, pero en la casa sí grita.”

Este comentario evidenció la preocupación de los padres por el desarrollo de las habilidades expresivas de sus hijos. Como Cassany (1995) señala, “la oralidad es la base del aprendizaje lingüístico y comunicativo. A través de la interacción oral, los hablantes desarrollan habilidades discursivas, negocian significados y construyen conocimiento de manera colaborativa.”

Finalmente, expliqué que en la escuela se busca que los niños puedan expresarse con confianza y claridad, potenciando sus habilidades del lenguaje para que en cualquier situación puedan dar explicaciones, manifestar dudas o compartir ideas sin temor. Para concluir, repartí paletas de hielo con la ayuda de una madre de familia, y presenté el proyecto “Tecno comunidad: Descubriendo nuestro entorno”, explicando que los niños tendrán la oportunidad de reflexionar, investigar y expresar las manifestaciones culturales de su comunidad en una experiencia educativa enriquecedora. Los padres manifestaron interés y solicitaron acompañar el desarrollo del proyecto, invitándolos a estar presentes en la presentación del producto final.

4.2 Narrativa fase 1 presentación del desafío

Para iniciar la primera sesión de la fase 1, di la bienvenida a los alumnos explicándoles que enfrentaríamos un desafío muy especial: explorar y compartir la riqueza de nuestra comunidad de Calderón de una manera significativa. Para motivarlos a pensar en formas creativas de comunicar lo que conocen, les pregunté: “¿De qué manera podríamos hacerlo?”

Las respuestas de los estudiantes surgieron rápidamente y con entusiasmo:

- Alumno 9 propuso: “Podríamos hacer una exposición sobre los lugares más bonitos de Calderón.”
- Alumno 2 comentó: “¿O también podría ser algún video como los que ve mi ma?”
- Alumno 4 añadió: “O tomar fotos y compartirlas.”

Esta rápida generación de ideas evidenció en los niños un deseo natural por comunicar y compartir información sobre su entorno, lo cual es un elemento fundamental para el desarrollo de las habilidades del lenguaje. Tal como señala Cassany (1995), “expresar ideas con claridad y coherencia es esencial para la comunicación eficaz. No solo permite transmitir conocimientos y emociones, sino también construir y compartir significados en la interacción social.” Este fundamento teórico respalda la importancia de fomentar espacios donde los alumnos puedan expresar sus pensamientos y experiencias de forma organizada y significativa.

Para fortalecer esta idea, expliqué a los estudiantes la relevancia de aprender a expresar información de manera clara y adecuada. Posteriormente, iniciamos la actividad denominada “Palabras que nos describen”, en la cual cada alumno escribió en una tarjeta tres palabras que sienten los describen mejor como personas. Después, en grupos pequeños, compartieron sus elecciones y explicaron sus razones. Algunas de las expresiones fueron:

- “Escribí ‘curioso’, ‘explorador’ y ‘chismoso’ porque me gusta aprender cosas nuevas, ayudar a los demás y saber de los demás, ando bien al pendiente.”
- “Yo puse ‘activo’, ‘inteligente’ y ‘aprender’ porque siempre estoy haciendo algo, me gusta que las personas se rían y estudio mucho en la casa.”

Esta actividad no solo favoreció la reflexión individual sobre la identidad y auto-percepción, sino que también promovió el desarrollo de habilidades lingüísticas al compartir y argumentar sus elecciones. Además, este ejercicio inicial contribuye a crear un ambiente de confianza y respeto, esencial para la comunicación efectiva y el aprendizaje colaborativo.

Figura 5. Actividad Palabras que nos describen



Esta actividad resultó muy significativa, ya que tanto los estudiantes como sus padres utilizaron adjetivos, adverbios y algunas frases adverbiales para describirse a sí mismos o sus lugares favoritos. Esto confirma que estos elementos gramaticales son indispensables al momento de describir personas, lugares u objetos. Como señala Cassany (1995),

“El uso adecuado de verbos, adverbios y adjetivos en las descripciones permite construir textos más precisos y expresivos. Estos elementos enriquecen la imagen mental del lector y favorecen una comunicación más efectiva.”

Después de compartir sus palabras, les pregunté a los alumnos cuáles eran sus lugares favoritos dentro de la comunidad de Calderón. Respondieron con rapidez:

- “La hacienda, sin duda.”
- “A mí me gusta mucho la escuela.”
- “La mesita, profe.”
- “Las albercas.”

Esta respuesta ágil evidenció que los estudiantes poseen ya una noción clara sobre su comunidad y cuentan con lugares preferidos, reafirmando que el contexto es un componente significativo en sus vidas. Esto coincide con lo expresado por Úcar (2006), quien afirma que:

“El contexto, al ser un elemento clave en la animación sociocultural, actúa como motor para la motivación de los estudiantes, al ofrecerles una experiencia de aprendizaje conectada con su realidad e intereses, facilitando su participación activa y el desarrollo de un sentido de pertenencia.”

Al continuar la reflexión, les pregunté: “¿Cómo podemos usar palabras y frases para describir estos lugares de manera que otros puedan visualizarlos claramente?” Al mencionar la escuela, las respuestas iniciales fueron breves y poco detalladas:

- “Diciendo que es grande.”
- “También que es bonita.”
- “Pues que sea grande y bonita.”
- “Un lugar donde puedo estudiar.”

Aquí se observa que, en esta etapa, los estudiantes tienden a ofrecer descripciones algo ambiguas y superficiales. Por ello, les planteé una cuestión crítica:

“Si alguien de fuera les pregunta por la escuela, ¿solo le podrían decir que es grande y bonita? ¿Creen que con eso podrá ubicarla?”

Un alumno respondió con claridad:

“No, porque hay muchos lugares en Calderón que también están bonitos y grandes.”

Con esta respuesta se evidenció que comienzan a comprender la necesidad de aportar descripciones más específicas y detalladas. Por ello, los invité a pensar en qué tipo de detalles podrían incluir para transmitir la singularidad y belleza de sus lugares favoritos. Algunas propuestas fueron:

- “El lugar.”
- “También lo que vimos de los verbos y adverbios.”

Los estudiantes empezaban a retomar y aplicar los conocimientos previos para enriquecer sus descripciones. Para ejemplificar esto, les propuse que combinaran esas palabras para describir la escuela:

“Un lugar grande y bonito donde puedes aprender y estudiar, así ya usé todos.”

Esto mostró que comenzaron a integrar lo aprendido para fortalecer sus descripciones. Como lo explica Cassany (1995),

“Los aprendizajes previos se generan a partir de experiencias que permiten construir nuevas conexiones de conocimiento, facilitando la comprensión y asimilación de conceptos más complejos.”

Sin embargo, todavía faltaba que sus descripciones fueran más específicas, por lo que les pregunté:

“¿Qué más podríamos agregar para mejorar la descripción? ¿Así ya la podrían diferenciar del kínder o la secundaria?”

Dos estudiantes respondieron:

- “Creo que sería más fácil si decimos el color también.”
- “Bien fácil poner unas letrotas grandes que digan ‘escuela primaria’.”

En esta etapa, los estudiantes comenzaron a ser más precisos en sus descripciones, pasando de usar solo palabras simples a incorporar colores, adjetivos, adverbios, verbos e incluso la importancia de los textos y símbolos para facilitar la ubicación. Esto evidencia el desarrollo de un pensamiento descriptivo más elaborado y contextualizado.

De acuerdo con Cassany (1995),

“Un ambiente alfabetizador adecuado permite que los estudiantes interactúen constantemente con diferentes tipos de textos y recursos, facilitando no solo el aprendizaje de la lectura y escritura, sino también el desarrollo de una comprensión crítica y contextualizada del mundo.”

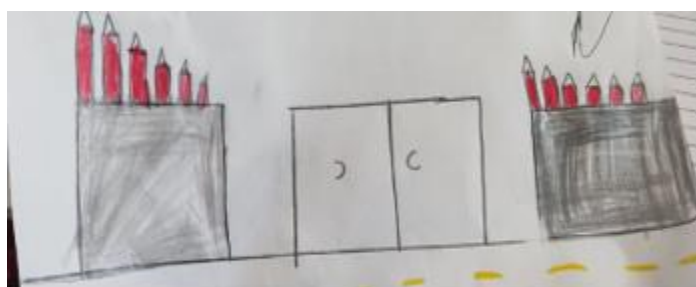
Para consolidar estos aprendizajes, realizamos la actividad “Pintura de Palabras”, en la que los estudiantes recibieron imágenes de lugares y eventos de Calderón y escribieron descripciones detalladas, enfocándose en el uso de un lenguaje que transmitiera emociones y detalles visuales. Posteriormente, intercambiaron sus escritos con un compañero para comentar cómo podrían mejorar su descripción con un lenguaje más preciso.

Un estudiante compartió su trabajo:

“Así quedó la descripción: La escuela es un lugar muy grande y bonito donde puedes aprender y estudiar. Está en Calderón, afuera tiene un portón blanco y barrotes rojos con algo de gris, y cuando entras puedes ver las letras que dicen ‘primaria’. Al final le agregué un dibujito, me gustó mucho.”

Esta expresión denota un avance significativo en la capacidad descriptiva y en la conciencia del uso del lenguaje para comunicar con mayor precisión y riqueza, lo cual es esencial para el desarrollo de las habilidades del lenguaje y la competencia lectoescritora.

Figura 6. Actividad imagen desde una descripción



Es muy interesante observar cómo, en esta etapa, algunos estudiantes ya comenzaron a aplicar los elementos gramaticales revisados para fortalecer sus descripciones, incluso añadiendo elementos visuales por iniciativa propia. Esto refleja un avance en su comprensión y apropiación del lenguaje como herramienta para comunicar de forma más rica y creativa.

Para finalizar, les pregunté:

— ¿A través de qué medios podríamos compartir lo que más nos gusta de la comunidad?

Las respuestas reflejaron interés genuino y algunas limitaciones:

“A mí me gustaría tomarle una foto y compartirlo con mis amigos en San Luis, ¿me lo puedo llevar para tomarle foto?”

“Lo malo es que aquí no tenemos nada para compartir, solo una computadora que está en dirección, pero es de la diré.”

Pude notar cómo los estudiantes estaban satisfechos con sus descripciones y, además, había surgido un deseo auténtico de compartir lo que habían elaborado, manifestando la motivación por comunicar y difundir su experiencia.

Esto coincide con lo planteado por Vygotsky (1978), quien señala que:

“La motivación y el aprendizaje significativo surgen cuando los estudiantes perciben la necesidad de aprender, lo cual ocurre únicamente cuando se les presentan retos y problemas relevantes que conectan con sus intereses y necesidades personales.”

Atendiendo a estas necesidades expresadas por los estudiantes, les comenté que en la escuela existe un salón de cómputo que aún no habían visitado. Además, les hablé sobre el proyecto que consiste en compartir sus descripciones con la comunidad a través de la creación de contenido multimedia. Los estudiantes quedaron muy intrigados y emocionados, esperando con entusiasmo la siguiente sesión.

4.3 Narrativa fase 2 análisis de conocimientos previos y necesidades

Antes de iniciar la segunda fase, reuní a los estudiantes en círculo para propiciar un ambiente de confianza y diálogo. Cada alumno compartió una palabra que, en su opinión, describía mejor a una persona que vive en su comunidad. Entre las respuestas destacaron términos como “amable”, “trabajador”, “comprensivo” y “generoso”.

Posteriormente, pasaron a describir lugares de Calderón. Formaron parejas y, utilizando los adjetivos y adverbios que revisamos en la sesión anterior, comenzaron a elaborar nuevas descripciones o a mejorar las ya existentes. Algunos comentarios fueron:

— “Yo ya tengo en mente cómo voy a describir la presita.”

— “A mí me gustó mucho la escuela, voy a mejorar mi descripción.”

Esto evidenció que los estudiantes tenían claro el propósito de representar su comunidad a través de palabras y estaban motivados por perfeccionar sus descripciones, mostrando entusiasmo por el proceso creativo.

Después, cada pareja plasmó en una pintura el lugar que su compañero había descrito. Esta actividad integró el lenguaje escrito con la expresión artística, facilitando una comprensión más profunda y significativa del entorno que están describiendo.

Figura 7. Actividad Pintura a partir de descripciones de compañeros



Durante el proceso de elaboración, los estudiantes compartían descripciones como:

“Es un lugar donde puedes subir hasta arriba.”

“Su portón es blanco y puedes aprender mucho.”

“Es un lugar lejos de la entrada y puedes encontrar colores como verde y café en la naturaleza con mucha agua.”

En esta fase, los estudiantes ya dominaban el uso de verbos, adverbios y adjetivos para que sus compañeros pudieran identificar con precisión los lugares descritos. Las pinturas reflejaban un nivel notable de detalle. Una vez terminadas, verificaron si las palabras empleadas coincidían con el lugar representado. Posteriormente, se les solicitó pensar en un evento o hecho significativo que hubieran vivido en ese lugar y plasmarlo en una descripción. Estos eventos podían

ser, por ejemplo, la fiesta anual del pueblo, la feria de la Virgen o la competencia deportiva entre escuelas. Se enfatizó la importancia de subrayar frases adverbiales como “con entusiasmo”, “con orgullo”, “con dedicación” y “con emoción” para enriquecer la narración de estos acontecimientos.

Durante la sesión, algunos estudiantes comentaron:

“A mí me gusta mucho la mesita porque ahí hacen el baile de los viejitos cuando es la fiesta de la Virgen.”

“A mí me gustan más los eventos que hacen aquí, como el Día del Papá o Mamá, porque vemos a nuestros papás bailando.”

En este momento, los estudiantes comenzaron a integrar en sus descripciones eventos culturales que forman parte de su identidad comunitaria, manifestando claramente el impacto del contexto sociocultural en sus vidas. Estos momentos fortalecieron sus escritos, de acuerdo con el enfoque de la animación sociocultural:

"La animación sociocultural es una herramienta clave para el desarrollo comunitario, ya que fomenta la participación activa de los individuos, promueve la inclusión social y facilita el aprendizaje colaborativo dentro de los contextos culturales, sociales y educativos en los que se insertan." (Úcar, X., 2006).

Para concluir, compartieron sus descripciones, mostrando gran atención a los distintos usos de verbos y adverbios que reflejan la riqueza y diversidad de Calderón. Reflexionaron mediante preguntas guiadas sobre la importancia de estos elementos en la construcción de imágenes claras y significativas, tales como: ¿Qué otras palabras podrías utilizar para describir el lugar favorito de tu comunidad? ¿Se te complicó realizar la pintura a partir de la descripción de tus compañeros? ¿Cómo podrías mejorar la descripción de los lugares y eventos que compartiste? Algunas respuestas fueron:

“Para responder si se me complicó o no, a mí no, porque con el simple hecho de que me dijeran que tenía barrotes rojos, el portón blanco y que podíamos estudiar, ya sabía que era la escuela. Pero sí me ayudó la descripción para acordarme de los demás colores como el gris.”

“Yo podría mejorar la descripción, como dijo mi compañero, contando qué fiestas se hacen en ese lugar.”

Los estudiantes ya empezaban a corregir o sugerir a sus compañeros cómo mejorar sus descripciones para hacerlas más comprensibles y fáciles de ubicar.

"La capacidad de expresar ideas con claridad y coherencia es fundamental para el intercambio de pensamientos, conocimientos y emociones. Una expresión correcta y precisa facilita la comprensión mutua y el establecimiento de un diálogo efectivo." (Bruner, J., 1996).

En este proceso, algunos alumnos compartían sus descripciones oralmente cuando tenían dificultades para escribir. Por ejemplo, una estudiante comentó:

“A mi compañero ni se le entendía la letra, estuvo muy difícil, mejor me la tuvo que platicar; ya cuando me la platicó, estuvo fácil.”

Esta participación fue muy enriquecedora, pues a pesar de las dificultades en la escritura, los estudiantes comenzaban a explicar sus ideas con sus propias palabras para comunicar la información, evidenciando así la necesidad interna de comunicarse.

"La comunicación efectiva no solo depende de los medios y canales disponibles, sino también de la necesidad interna de interactuar. Es fundamental crear contextos en los que los estudiantes perciban que la comunicación es esencial para resolver problemas, expresar ideas y participar activamente en su entorno." (Vygotsky, L. S., 1978).

Por lo anterior, podemos afirmar que se puede obtener información complementaria a través de personas de la comunidad, periódicos locales, diarios

personales o incluso internet, con el fin de fortalecer sus descripciones. Por ello, la tarea asignada fue investigar eventos importantes en la comunidad de Calderón.

4.4 Narrativa fase 3 planificación y organización

Para iniciar la fase 3, comencé explicando a los estudiantes que es posible compartir información mediante redes sociales, videos e incluso videojuegos. Después de esta explicación, les pregunté si alguna vez habían visto un video relacionado con la comunidad, a lo que respondieron:

— “Yo, de los puros bailes, profe.”

— “Mi mamá toma muchas fotos y videos para mandárselos a un tío que no está en el país.”

Con estas respuestas, se evidenció que los estudiantes tienen noción de cómo se puede compartir información a través de medios digitales. Para profundizar en sus intereses, les pregunté si alguna vez habían visto paisajes en videojuegos y si creían que esos paisajes se basaran en lugares específicos, como Calderón. Comentaron:

— “Pues hay uno que yo juego que es en puro cerro, pero sí tiene varias cosas y se parece aquí, pero no creo que sea aquí.”

— “Yo sí conozco mucho, hasta me lo sé de memoria porque todos los días lo juego.”

Estas participaciones reflejan un claro interés de los estudiantes por el contenido multimedia, al punto de conocer de memoria algunos paisajes por la frecuencia con que juegan. Retomando la sesión anterior, se les solicitó describir un paisaje visto en videos o videojuegos. Resultó notable que no tuvieron dificultad para hacerlo:

— “La pista es grande y divertida, puedes correr, tiene increíbles colores: rojo en la parte de abajo y gris donde pasan los carros, además tiene objetos pequeños en una curva.”

— “El castillo es grande y muy hermoso, es color azul con techos rojos en forma de triángulo, ahí puedes dormir y tiene hasta cuatro ventanas desde donde te puedes asomar.”

Lo interesante de esta observación es que, aunque para describir esos paisajes no tuvieron complicación, para describir su propia comunidad les resultó más difícil, a pesar de que también ven y transitan por esos lugares diariamente.

Ante el notable interés que mostraban por el contenido multimedia, les expliqué que con los recursos disponibles en la escuela era posible crear nuestro propio videojuego y video relacionados con la comunidad. Ante esto, los estudiantes respondieron:

— “Eso es imposible, profe, no podemos hacer eso, es muy difícil.”

— “No tenemos ni computadoras, como le dijimos la vez pasada.”

Estos comentarios evidenciaron que, aunque dudaban de la posibilidad, estaban intrigados y motivados por conocer cómo podrían lograrlo. Esto me permitió recuperar el siguiente principio:

"El interés por aprender se genera cuando el contenido educativo se vincula con las experiencias y necesidades de los estudiantes, creando un ambiente donde ellos perciban que el aprendizaje tiene un valor y relevancia en su vida cotidiana." (Deci, E. L., & Ryan, R. M., 2000).

Al escuchar sus respuestas, les comenté que en la escuela había un salón que no estaba en uso, pero que contaba con todo lo necesario para nuestro proyecto. Después de generar esa intriga, los llevé al salón de computación y les expliqué las condiciones en las que se encontraba, aclarando que aunque estaba un poco descuidado, había material para compartir las descripciones que habían

elaborado de su comunidad. Les pregunté si estaban dispuestos a rehabilitar el salón para lograr difundir sus trabajos, y ellos respondieron:

— “¿Y a poco todo esto sí sirve, profe? ¿Por qué está todo así aventado, como si ya no sirviera?”

Después de mostrarles cómo conectar los componentes, fue muy gratificante observar la atención y entusiasmo que mostraron por utilizar los equipos y compartir sus descripciones. Esta experiencia confirmó que:

"Las tecnologías digitales se han convertido en una necesidad social para garantizar la educación como un derecho humano básico, especialmente en un mundo que debe hacer frente a crisis y conflictos cada vez más frecuentes." (UNESCO, 2022).

Al concluir la conexión y puesta en marcha del equipo, los comentarios de los estudiantes fueron:

“La verdad, no esperaba que sirviera, qué emoción, ya quiero escribir mis descripciones y hacer un dibujo.”

“Yo quiero describir la presita.”

“Yo quiero venir todos los días, profe, para hacer las actividades con la compu.”

En esta etapa, los estudiantes manifestaban la necesidad de compartir sus ideas sobre la comunidad utilizando sus habilidades del lenguaje.

"La animación sociocultural del lenguaje no solo busca desarrollar competencias lingüísticas, sino también promover la participación activa de los individuos en procesos comunicativos que les permitan construir identidad y sentido de comunidad dentro de sus contextos culturales." (Úcar, X., 2006).

Lo primero que pensaron los estudiantes fue que, una vez teniendo las herramientas, podrían finalmente compartir las descripciones y pinturas que tanto les habían gustado, además de estar emocionados por comenzar a trabajar.

Figura 8. Rehabilitación del salón de computación



4.5 Narrativa fase 4 búsqueda y síntesis de información

Al contar ya con las herramientas necesarias, les comenté a los estudiantes que antes de empezar a crear nuestro videojuego y video, debíamos planificar qué elementos deberían contener ambos productos. Para ello, realicé una actividad llamada “Tormenta de Ideas Musical”. Pedí a los estudiantes que se sentaran en círculo y puse música animada. Mientras la música sonaba, cada estudiante se movía por el aula escribiendo en tarjetas sus ideas para el videojuego y el video sobre la comunidad. Cuando la música se detenía, intercambiaban las tarjetas y leían en voz alta las ideas que recibían.

Una de las aportaciones que rescato fue:

— “Hay que agregar los lugares.”

— “La tarea de investigar sobre las cosas de nuestra comunidad también para checarla.”

Al tener contacto directo con la tecnología, los estudiantes ya tenían claridad y una idea general de qué podían realizar con la información, mostrando interés en plasmarla y compartirla. Por ello, podemos afirmar que:

"Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten crear espacios de aprendizaje más dinámicos y personalizados, favoreciendo la inclusión, la interacción y el acceso a una educación de calidad que responda a las necesidades y contextos de cada estudiante." (García, A., 2019).

Para concluir con la generación de ideas, organizamos un "Friso". En esta actividad, cada estudiante nombró los elementos que consideraba necesarios para la creación del videojuego y el video, mencionando lugares, descripciones, datos de la comunidad y la necesidad de pasar toda esta información a la computadora. Durante la sesión, los estudiantes asumieron roles para discutir y tomar decisiones, escribiendo los roles y acuerdos para la elaboración del contenido multimedia.

Algunas de sus intervenciones fueron:

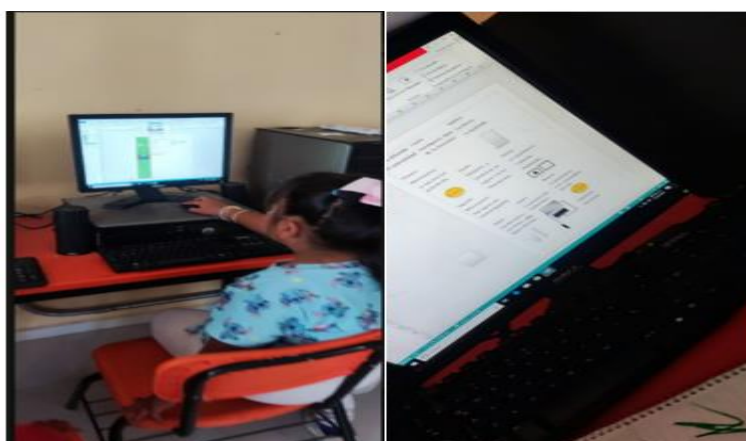
"Yo quiero agregar imágenes."

"También hay que agregar las descripciones que hicimos."

En estas participaciones se evidenció cómo los mismos estudiantes se percataron de un problema que ya había sido señalado por sus padres: la falta de letras y de material escrito en la comunidad. Al reconocer esta necesidad, pude constatar que:

"El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite a los estudiantes trabajar en problemas reales, promoviendo la investigación, la colaboración y el pensamiento crítico, lo que facilita la adquisición de competencias clave para su desarrollo integral." (UNICEF, 2020).

Figura 9. Actividad friso



Los estudiantes recordaron lo aprendido y, motivados, plasmaron sus ideas en el friso para incorporarlas al contenido multimedia. Se evidenció una mejora notable en su actitud hacia las habilidades del lenguaje, pues en todo momento las utilizaron para comunicarse entre ellos y conmigo.

Para iniciar la fase 4, se discutió la importancia de recurrir a diversas fuentes de consulta, como libros, sitios web, periódicos locales y entrevistas con miembros de la comunidad. Se organizaron en grupos de cinco estudiantes y se asignó a cada grupo la tarea de recopilar información sobre diferentes aspectos de la comunidad: historia local, eventos culturales, lugares de interés y problemas sociales.

Dimos inicio a la actividad denominada "Detectives Comunitarios", proporcionando a cada grupo una lupa y una lista de pistas para encontrar información relevante. Entre las preguntas destacaban: "¿Cuándo se fundó nuestra comunidad?" y "¿Qué eventos importantes han ocurrido aquí en los últimos años?". Los equipos se dividieron para buscar respuestas en las investigaciones realizadas como tarea con apoyo de sus padres.

Los datos que más llamaron nuestra atención fueron:

La Virgen de la Mesita es considerada un milagro, pues se formó de manera natural en la piedra.

La presa es llamada Presa de Santa Anna, en honor al presidente que gobernó México de 1853 a 1855.

La fuente de la hacienda fue traída directamente desde España como obsequio para el virrey Juan José Ruiz de Apodaca y Eliza.

El agua del balneario es reconocida por aliviar malestares musculares.

La escuela fue fundada en 2003.

Con la información suficiente, realizamos la actividad “Reto de Relatos Vivientes”, donde cada grupo recreó oralmente el evento histórico o característica investigada, usando verbos y adverbios para dar vida a sus personajes y situaciones. Algunas representaciones fueron:

“Yo, como virrey, quiero una fuente para mi palacio.”

“Yo, como presidente de México, quiero que me hagan una presa con mi nombre.”

“Yo construiré un balneario para curar a las personas.”

“Y yo abriré una escuela para que todos puedan aprender y estudiar.”

Al observar la manera en que los estudiantes compartían la información recabada, pude constatar que:

"Trabajar las habilidades del lenguaje no solo implica enseñar gramática u ortografía, sino también desarrollar competencias comunicativas amplias, como la capacidad para expresar ideas con claridad, comprender textos en contextos diversos y participar activamente en interacciones discursivas." (Cassany, D., 1995).

Para concluir, cada grupo digitalizó sus descripciones, mostrando los aspectos más relevantes de sus descubrimientos sobre la comunidad. Se usaron verbos, adjetivos y adverbios para resaltar la importancia y emoción de cada hallazgo. Un comentario que me llamó especialmente la atención fue el de un alumno que dijo:

“No entiendo lo que dice mi libreta en ninguna parte. Eso me pasa por escribir así; tengo que hacerla más bonita, si no, no voy a avanzar nada y todos me van a dejar atrás.”

Fue impresionante ver cómo el estudiante, por iniciativa propia, expresaba el deseo de mejorar su escritura para comunicar con mayor eficacia, tal como lo señala Cassany (1995):

"Para que los estudiantes se involucren activamente en el proceso comunicativo, es fundamental que experimenten situaciones donde la comunicación sea necesaria para alcanzar un objetivo claro, ya sea resolver un problema, expresar ideas o colaborar con otros."

En este comentario se aprecia la reflexión del estudiante sobre la importancia de escribir con claridad para facilitar sus actividades. Posterior a esta sesión, mostró un cuidado extremo en su escritura, evidenciando una necesidad auténtica de entender y expresar sus ideas de manera efectiva.

4.6 Narrativa fase 5 elaboración del producto final

La fase 5 inició con los estudiantes retomando la información recabada en la sesión anterior y consultando el friso donde habían plasmado sus ideas. El propósito era comenzar la elaboración del videojuego. Los estudiantes se reunieron en los equipos previamente conformados y, con gran entusiasmo, iniciaron el diseño del entorno del videojuego y del video, representando su propia comunidad. Para esta actividad utilizaron el programa Paint, lo que les permitió dar forma visual a los paisajes, lugares y elementos que describieron en sesiones previas.

Este proceso de diseño fue significativo porque los alumnos aplicaron sus habilidades del lenguaje al interpretar y traducir las descripciones escritas en imágenes digitales. Al visualizar su comunidad de manera creativa, consolidaron su sentido de identidad y pertenencia, mientras desarrollaban competencias tecnológicas y comunicativas.

El uso de una herramienta accesible como Paint facilitó que todos los estudiantes participaran activamente, aun aquellos con menor experiencia en computación, contribuyendo así a un aprendizaje inclusivo y colaborativo. En esta etapa, se fortaleció el vínculo entre la expresión verbal y visual, destacando la importancia de integrar diversas formas de comunicación para enriquecer el aprendizaje.



La clase comenzó retomando la información recopilada en la sesión anterior y consultando el friso con las ideas organizadas para iniciar la elaboración del videojuego y el video. Los estudiantes se reunieron en los equipos previamente conformados y comenzaron a diseñar el entorno que representaría su comunidad, utilizando el programa Paint. Para esta parte, quedé sorprendido por el nivel de detalle que estaban elaborando en los escenarios, ya que mostraban un compromiso evidente con la creación de su contenido multimedia, aplicando lo aprendido durante todo el proceso.

Pude rescatar comentarios valiosos como:

“el salón tiene el techo rojo, los colores cremitas, pero también es importante poner cómo tiene decorada la puerta el maestro para que sepan todos que es el salón de 3º A”

“la escuela sí tiene los colores rojos y grises, pero también tiene unas líneas azules arriba de lo café que es como piedras, además en los barrotes abajo un lado es rojo y el otro gris”

“sí se fijan la puerta también tiene dos agarraderitas y los puntitos que tiene alrededor”

Estas descripciones evidenciaban que los estudiantes eran cada vez más críticos y conscientes sobre lo que querían lograr, empleando por iniciativa propia algunas de las habilidades de lenguaje que ya tenían desarrolladas. Como menciona Cassany (1995):

"El uso adecuado de las habilidades de lenguaje permite a los estudiantes no solo comprender y producir textos, sino también participar de manera efectiva en situaciones comunicativas, construir conocimiento y desarrollar una conciencia crítica sobre el mundo que los rodea."

Durante el proceso oral, los estudiantes se comunicaban de forma clara y específica acerca de los elementos que conformaban los lugares representados. Cabe destacar que uno de los alumnos, el número 9, tomaba la iniciativa con observaciones precisas, motivando a los demás a aportar descripciones más detalladas.

Una vez elaborado digitalmente el entorno, los estudiantes plasmaron las descripciones y relatos de cada paisaje o situación encontrada en el programa Word, aplicando los adjetivos, adverbios y verbos analizados en sesiones anteriores. Posteriormente, pasaron las descripciones a forma oral en el programa Elevenlabs para que fueran representadas con sus voces.

En esta etapa, los estudiantes eligieron personajes que los representaran en el video y en el videojuego, mostrando gran compromiso con el proyecto. Algunos comentarios de los alumnos fueron:

"me voy a grabar otra vez porque no se me entendió nada"

"estoy hablando muy rápido, no se me entiende"

"creo que no lo tengo que leer, mejor lo digo yo solo"

Estas expresiones evidenciaron el interés y la responsabilidad que sentían por elaborar un producto de calidad, reflexionando sobre sus errores e intentando mejorar constantemente. Como indica Cassany (2000):

"El error no debe ser visto como un obstáculo, sino como una oportunidad para la reflexión y el aprendizaje. Reflexionar sobre los errores en el uso del lenguaje permite a los estudiantes comprender mejor sus procesos cognitivos y mejorar continuamente su capacidad comunicativa."

Fue impresionante observar cómo los estudiantes se esforzaban para que su voz fuera clara, sin pausas innecesarias, motivados por la idea de que otras personas escucharían su trabajo. Mostraron seguridad para hablar fuerte y claro, buscando ofrecer una experiencia audiovisual de calidad.

Para finalizar la realización del videojuego y el video, se utilizó el programa Unity y Adobe Express, donde se integraron todos los elementos diseñados y grabados mediante un código sencillo. Al concluir, los estudiantes fueron los primeros en disfrutar y compartir su contenido multimedia, lo que evidenció la satisfacción y el sentido de logro generado por su trabajo colaborativo y significativo.

Figura 11. Prueba y visualización del producto final



Al analizar el producto final, reflexionamos con algunas preguntas claves: ¿ya no le agregarían nada más? ¿Les gustó cómo les quedó? Las respuestas de los estudiantes evidenciaron un proceso activo de evaluación y mejora continua:

“Aquí alguien le faltó una mayúscula”

“Todavía un compañero podría hablar más fuerte”

“Yo quiero volver a grabarme si lo puedo hacer mejor”

Entre todos, se podía observar cómo se retroalimentaban para perfeccionar el producto a elaborar. En esta etapa, los estudiantes se encontraban en un proceso de metaaprendizaje, una fase transversal a todas las anteriores, pues los alumnos realizaban autoevaluaciones y coevaluaciones, tomando conciencia de su propio

proceso y de la calidad de sus producciones a medida que el proyecto avanzaba en sus distintas instancias intermedias.

Al finalizar el proyecto, los estudiantes reflexionaron sobre el trabajo en equipo, la calidad del producto final, los siguientes pasos que podrían tomar, y lo que habían ganado en términos de conocimiento, habilidades e incluso orgullo por sus logros. Como señala UNICEF (2020):

"El metaaprendizaje implica que los estudiantes desarrollen la capacidad de analizar y evaluar su propio aprendizaje, reconociendo fortalezas y áreas de mejora, lo cual fomenta su autonomía y compromiso con su desarrollo integral."

Al concluir la revisión del contenido multimedia, los estudiantes manifestaron gran entusiasmo por compartirlo. Les comenté que lo presentaríamos a toda la escuela y a sus padres, lo que generó expresiones de emoción y deseo de involucrar a más personas:

"Yo quiero traer a todos para que lo vean"

"Pero pásemelo, profe, para enseñárselo también a mi abuelita"

"Yo le voy a decir a mi papá que también venga"

Con el producto ya elaborado, surgió la necesidad natural de compartirlo con la comunidad, retomando la importancia que ésta tiene actualmente dentro del programa educativo vigente. Tal como establece la Secretaría de Educación Pública (2022):

"La vinculación entre la escuela y la comunidad es fundamental en la construcción de una educación que forme individuos comprometidos con la sociedad, promoviendo la colaboración entre docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, y fortaleciendo la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes."

Es gratificante observar cómo, al inicio, los estudiantes tenían dificultad para expresar las descripciones de los lugares, pero a lo largo del proceso lograron adquirir seguridad y motivación para querer mostrar a todos el contenido que habían elaborado, reflejando un significativo crecimiento en sus habilidades de lenguaje y su autoestima como comunicadores.

Para evaluar el producto final se retoma la rúbrica (anexo G) en la cual se toma en cuenta las habilidades del lenguaje escuchar, hablar, leer y escribir al evaluar el producto final pude notar que el video y el videojuego cumplen satisfactoriamente con el fortalecimiento de habilidades de lenguaje ya que el producto los estudiantes se expresan con fluidez y naturalidad además de utilizar el lenguaje descriptivo y uso de verbos para realizar escritos precisos

4.7 Narrativa fase 6 presentación del producto

Para la fase 6, la actividad de presentación se llevó a cabo en la sala de computación, comenzando con la exposición de la dinámica denominada “Icebreaker Cultural”. Se invitó a los padres de familia y otros miembros de la comunidad a participar en un juego interactivo, donde cada persona elegía una tarjeta con preguntas relacionadas con la comunidad, tales como:

¿Sabes cuándo se fundó la escuela?

¿De dónde proviene la fuente de la hacienda?

¿Cómo se llama la presa y por qué tiene ese nombre?

¿Cuáles son los beneficios que nos proporciona el balneario?

Algunas respuestas reflejaron sorpresa e ignorancia inicial:

“Yo que vivo aquí no sé ninguna”

“¿A poco la presa tiene un nombre?”

“Sí, la historia me la sé por mi abuelita, se llama Santa Anna por el presidente”

“Pues el balneario solo es para nadar”

“¡A caray! ¿Cuánto tiempo tendrá entonces la fuente?”

Gracias a la exposición de los estudiantes, los padres de familia aprendieron cosas nuevas, lo que generó interés y satisfacción al ver a sus hijos desenvolverse con mayor seguridad en espacios públicos. Como indica Castells (2009):

"La exposición oral es fundamental en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, pues les permite organizar y expresar sus ideas de manera clara y coherente, favoreciendo su capacidad para argumentar, persuadir y participar activamente en los procesos de aprendizaje y en la vida social."

Durante la presentación, fue enriquecedor observar cómo los padres analizaban las investigaciones realizadas por los estudiantes y descubrieron aspectos desconocidos de su comunidad gracias al trabajo de los niños. Aquellos que respondieron correctamente a más preguntas recibieron como reconocimiento una memoria USB con el video producido por sus hijos.

Posteriormente, los estudiantes iniciaron la presentación explicando la elección de enfocar el proyecto en las manifestaciones culturales de la comunidad y destacaron la importancia de resaltarlas. Describieron el procedimiento seguido, enfatizando el uso de verbos y adverbios enérgicos para transmitir emoción y detalles en el contenido multimedia. Luego, mostraron el videojuego, proyectando imágenes en acción, explicando los desafíos y cómo cada nivel estaba inspirado en una manifestación cultural local.

Alumno 9: “A continuación, les explicaremos el proceso con nuestro friso.”

Alumno 5: “Primero mencionamos lo que más nos gustaba de la comunidad.”

Alumno 14: “Luego escogimos qué lugares eran nuestros favoritos.”

Alumno 2: “También aprendimos que con los verbos, adverbios y adjetivos podríamos describirlos.”

Alumno 1: "Para después investigar los datos interesantes de Calderón."

Alumno 20: "Después, con todo esto dibujamos y pintamos con las descripciones."

Alumno 18: "Revivimos las computadoras, justo aquí donde estamos."

Alumno 15: "Luego escribimos todo lo recolectado en la computadora."

Alumno 19: "Con todo en la computadora, nos grabamos y pasamos los lugares para juntarlo."

Alumno 20: "Y por último, estamos aquí presentándolos a todos."

Al encontrarnos ya en las etapas finales del proyecto, los estudiantes se expresaban de forma totalmente diferente a como lo hacían antes, fortaleciendo su exposición oral y comunicando sus ideas con mayor claridad y eficacia. Cassany (1995) señala que:

"La exposición oral no solo ayuda a los estudiantes a expresarse, sino que también es un ejercicio fundamental para estructurar sus ideas, reflexionar sobre ellas y aprender a defender sus puntos de vista de manera clara y argumentativa."

Durante la presentación, los estudiantes conversaron con los padres sin nerviosismo, manifestando entusiasmo por mostrar el contenido elaborado. Los padres respondieron con comentarios alentadores:

"Se ve que le echaron muchas ganas."

"Qué bueno que sí pude venir."

"¡Ya pónganlo, queremos verlo!"

Al finalizar, los padres retroalimentaron a los estudiantes sobre cómo les había resultado el proyecto. Este espacio de diálogo y reflexión recupera el enfoque de la animación sociocultural, que fomenta ambientes donde los individuos comparten ideas, expresan preocupaciones y participan en la construcción colectiva

de conocimiento, fortaleciendo el sentido de pertenencia y cohesión social (Úcar, 2006).

Al concluir la presentación, se invitó a los padres y a la comunidad a una sesión de juego, seguida de la proyección del video realizado por los estudiantes. Se animó a todos a compartir pensamientos y recuerdos relacionados con las tradiciones culturales mostradas. Finalmente, se aplicó una breve encuesta con preguntas como:

¿Reconoces los lugares que aparecen en el contenido?

¿Sabías todos los datos presentados en el video?

¿Reconoces la voz de los estudiantes? Escribe cuál es cada uno.

Las respuestas recibidas reflejaron un gran reconocimiento y satisfacción:

“¿Cómo no reconocer cada parte? Les quedó idéntica.”

“Todo se escucha perfecto, a todos se les entiende.”

“No sabía muchos datos de los que presentaron.”

“Sí reconozco a todos porque se les entiende.”

Al concluir el proyecto, pude comprobar que el Aprendizaje Basado en Proyectos promueve un entorno donde las habilidades de lenguaje se desarrollan de manera integrada, ya que los estudiantes necesitan comunicar, argumentar y expresar sus ideas clara y coherentemente, tanto de forma escrita como oral, dentro de un contexto colaborativo que demanda investigación y reflexión (Thomas, 2000).

Para esta etapa final, es significativo observar cómo los padres reconocieron que las voces de sus hijos eran entendibles, lo que confirma el avance tangible en sus habilidades comunicativas, validado no solo por mí como docente, sino también por sus propias familias.

Figura 12. Presentación del contenido multimedia a la comunidad



Para esta fase del proyecto los padres de familia evaluaron a sus hijos con la escala estimativa (anexo J) en la cual se puede rescatar que los estudiantes mejoraron su claridad, fluidez y coherencia al hablar, además de mejorar su escritura al describir detalladamente los lugares de la comunidad utilizando verbos, adverbios para favorecer estas descripciones

4.8 Autoevaluación meta aprendizaje

Para concluir, en la fase 7 se llevó a cabo una autoevaluación del desempeño en el proyecto rescatando la escala estimativa (anexo H) en la cual los estudiantes consideraron que mejoraron su expresión oral al identificar quienes eran los que estaban hablando, fortalecieron su escritura al describir los lugares con el uso de verbos, adverbios y adjetivos, obtuvieron motivaciones al leer el contenido multimedia y mejoraron la escucha al tratarse de contenido que capta su atención

enfocándose en tres momentos clave: la descripción de personas, lugares y hechos de la comunidad; la búsqueda y manejo reflexivo de la información; y la exposición sobre temas diversos de la comunidad. Durante esta sesión, se plantearon preguntas que invitaron a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de las habilidades del lenguaje, los desafíos que enfrentaron al recabar información y la correcta expresión de sus ideas y sentimientos durante la presentación.

Se retomaron las fotografías que documentaron el proceso, describiendo cada momento con precisión y aplicando todo lo aprendido, para elaborar un pequeño álbum que será resguardado en la biblioteca de la escuela. El proceso de autorreflexión concluyó con preguntas como:

¿Qué fue lo que más te gustó del proyecto?

¿Te gustaría volver a realizar uno igual?

¿Qué alcance crees que pueda tener la información elaborada en el contenido multimedia?

Las respuestas de los estudiantes fueron significativas:

“Lo que más me gustó fue que me quedó todo igual.”

“Yo que hablé más fuerte y sin trabarme.”

“Ahora ya sé más cosas y sé cómo y cuándo usar verbos y adverbios.”

En este último apartado, los estudiantes se retroalimentaron sobre su desempeño en el proyecto, reconociendo sus avances y áreas de mejora. El aprendizaje basado en proyectos fomenta esta reflexión metacognitiva, permitiendo a los alumnos ser conscientes de su proceso de aprendizaje, identificar sus fortalezas y debilidades, y desarrollar una evaluación continua mediante retroalimentación constante y el uso de criterios claros y rúbricas (UNICEF, 2020).

Finalmente, se entregó a cada alumno una memoria USB con sus productos digitales, para que puedan visualizarlos y disfrutarlos cuando deseen.

Este análisis integral presenta una evaluación detallada de la implementación de la propuesta de intervención en la comunidad de Calderón. A través de diversas fases y actividades, se logró un avance significativo en las habilidades comunicativas y expresivas de los estudiantes. Tanto alumnos como padres de familia manifestaron un interés creciente y un compromiso activo, favoreciendo un ambiente de aprendizaje enriquecedor y colaborativo.

La intervención no solo mejoró las habilidades del lenguaje de los estudiantes mediante el uso adecuado de verbos, adverbios y adjetivos, sino que también promovió la apreciación de las manifestaciones culturales locales. La integración de

medios digitales y recursos multimedia, como videos y videojuegos, resultó especialmente efectiva para captar el interés de los jóvenes y facilitar el aprendizaje.

Asimismo, los padres de familia, quienes inicialmente mostraron cierto recelo, se involucraron de manera activa en las actividades, fortaleciendo así el vínculo entre la escuela y la comunidad. Las reflexiones finales evidenciaron que tanto estudiantes como padres reconocieron la importancia de describir y comunicar de manera clara y efectiva, aspecto fundamental para el desarrollo integral de los alumnos.

En suma, la propuesta de intervención en Calderón demostró ser satisfactoria, no solo cumpliendo con los objetivos educativos planteados, sino también fortaleciendo el sentido de comunidad y la valoración de la cultura local. Las lecciones aprendidas y las metodologías aplicadas muestran un alto potencial de replicabilidad en contextos similares, sugiriendo un modelo viable para futuras intervenciones educativas.

Capítulo 5 Conclusiones generales

El presente capítulo expone las conclusiones generales derivadas de la intervención realizada en la comunidad de Calderón, cuyo propósito fue fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes a través del uso de herramientas digitales y la animación sociocultural de la lengua. A lo largo del proyecto, se evidenció una mejora significativa en la expresión oral y escrita de los alumnos, así como un incremento en su motivación e interés por la lectura y la escritura.

En este apartado, se sintetizan los principales hallazgos del estudio, destacando el impacto positivo de la metodología implementada, basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso educativo. Además, se analizan los efectos de la intervención en el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como en la vinculación entre la escuela y la comunidad.

Con base en los resultados obtenidos, se plantean recomendaciones para la consolidación de estrategias que favorezcan la integración de las TIC y la participación activa de los diferentes actores educativos, con el objetivo de fortalecer la formación integral de los estudiantes.

5.1 Conclusiones generales

El proyecto “Tecno comunidad: Describiendo y exponiendo nuestra comunidad” respondió de manera efectiva a las categorías de análisis derivadas de los instrumentos aplicados en el diagnóstico (Anexo L) y comparando las categorías necesidades que surgieron del diagnóstico (Anexo M) diario de campo, formularios de autoobservación, prueba SISAT, prueba pedagógica y encuestas a estudiantes, los cuales permitieron triangulación metodológica para validar la pertinencia de la intervención. Esta triangulación se fundamenta en la necesidad de contrastar distintas fuentes de información para lograr un diagnóstico integral y confiable (Álvarez-Gayou, 2011), lo cual permitió visibilizar patrones comunes en las dificultades que enfrentaban los estudiantes respecto a las habilidades del lenguaje.

El diario de campo evidenció que los estudiantes, al desconocer una palabra, la omitían sin preguntar, y que durante la lectura en voz alta experimentaban frustración por la falta de atención de sus compañeros. Estas actitudes reflejan una baja conciencia metalingüística y escasa autorregulación del aprendizaje lingüístico. Para revertir esta situación, se diseñaron espacios dialógicos mediados por tecnologías y dinámicas de animación sociocultural que favorecieron la escucha activa y la expresión oral (De Castro, 2014). Según Cassany (2006), la oralidad se fortalece cuando se ofrecen contextos significativos para hablar, como exposiciones, debates o presentaciones colaborativas. Por ello, se promovieron interacciones constantes entre pares, el uso de grabaciones para la autoevaluación oral y la participación activa en eventos comunitarios donde los alumnos pudieron expresar públicamente sus ideas.

Respecto al formulario de autoobservación, que señaló la falta de ejercitación constante en lectura y la centralización de la selección textual por parte del docente, el proyecto respondió incorporando prácticas de lectura y escritura situadas, donde los alumnos eligieron y redactaron sus propios textos con base en intereses reales. Esta autonomía es clave en el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que postula que el aprendizaje significativo se produce cuando los estudiantes resuelven problemas auténticos mediante procesos de indagación, planificación y producción colectiva (Larmer & Mergendoller, 2010). Asimismo, la incorporación de textos multimodales y digitales permitió renovar la práctica lectora, haciéndola más atractiva, interactiva y funcional (Pimienta, 2012).

Los resultados de la prueba SISAT indicaban dificultades graves en fluidez y comprensión lectora. Estas competencias, según Solé (1992), no se desarrollan únicamente con la decodificación, sino a través de estrategias metacognitivas que permitan al lector anticipar, inferir y construir significado. Las actividades del proyecto, como la creación del videojuego y la revista digital, demandaron comprensión profunda, organización discursiva y revisión crítica, lo que facilitó una mejora gradual en la lectura comprensiva y expresiva. Además, el uso de adjetivos calificativos, verbos y adverbios se integró de manera contextualizada para

enriquecer las descripciones orales y escritas, lo cual incide directamente en la competencia lingüística (González, 2016).

En cuanto a la prueba pedagógica, se detectó una tendencia a la incoherencia discursiva, con frases sin conexión lógica. Para atender este problema, se promovió la planificación textual en todos los productos, junto con procesos de escritura por etapas (borrador, revisión, edición y publicación), en concordancia con lo propuesto por Camps (2003), quien plantea que la escritura debe enseñarse como un proceso social, revisable y colaborativo. La edición digital de textos y audios facilitó este proceso, al permitir a los estudiantes identificar errores, reorganizar ideas y trabajar en equipo para lograr mayor claridad comunicativa.

Por último, la encuesta reveló que la mayoría de los estudiantes no leía por gusto ni fuera del horario escolar, lo cual refleja una escasa cultura lectora. Ante esto, se promovió una animación sociocultural del lenguaje que, más allá de imponer lecturas, incentivó la creación de contenidos propios a través de medios digitales. Según De Miguel Díaz (2009), la animación sociocultural busca despertar la motivación intrínseca del sujeto para vincularse activamente con su entorno cultural. En este sentido, los alumnos se transformaron en protagonistas de sus procesos comunicativos, elaborando textos, videos y juegos que no solo mejoraron sus habilidades lingüísticas, sino también su identidad y pertenencia comunitaria.

En conjunto, la triangulación de evidencias permitió diseñar e implementar una intervención coherente y pertinente, en la que se conjugaron los aportes de la evaluación formativa, las pedagogías activas y la educomunicación. Esta combinación metodológica propició el desarrollo integral de las habilidades del lenguaje —oralidad, lectura, escritura y escucha— en un entorno significativo y tecnológicamente enriquecido.

El fortalecimiento de las habilidades de lenguaje en los estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria Cuauhtémoc se logró mediante la implementación de una propuesta pedagógica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que integró tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como

herramientas de mediación para enriquecer experiencias comunitarias reales y significativas.

Las TIC, utilizadas como tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), facilitaron actividades de lectura y escritura colaborativa, producción de textos digitales, descripción de lugares comunitarios con adjetivos calificativos, uso funcional de verbos y adverbios, y presentaciones orales asistidas por recursos multimedia. Estas acciones promovieron mejoras sustanciales en la fluidez lectora, la comprensión de información relevante y la expresión oral y escrita.

La propuesta estuvo sustentada en una perspectiva sociocultural del lenguaje, en la animación sociocultural y en estándares internacionales como los ISTE, lo cual permitió orientar el uso significativo de las TIC hacia el desarrollo de competencias comunicativas contextualizadas. La evaluación formativa fue clave para monitorear los avances individuales y grupales, brindando retroalimentación oportuna y ajustando las estrategias didácticas conforme al progreso observado.

Finalmente, las experiencias comunitarias, como entrevistas, descripciones de espacios del entorno y socialización de productos lingüísticos ante públicos reales, potenciaron la función social del lenguaje y fortalecieron la participación activa del alumnado, consolidando así un aprendizaje auténtico, significativo y transferible a otros ámbitos de su vida escolar y social.

La intervención realizada en la comunidad de Calderón permitió responder de manera efectiva a la pregunta de investigación, al demostrarse que el uso de herramientas digitales y la animación sociocultural de la lengua favorecieron significativamente el desarrollo de las habilidades del lenguaje en los estudiantes. A lo largo del proyecto se observó una mejora notable en la claridad de la expresión oral y escrita, así como un incremento en el interés y la participación en el proceso de aprendizaje. La intervención confirmó el supuesto planteado, ya que los alumnos adquirieron herramientas tecnológicas que facilitaron la construcción y expresión de sus ideas en distintos formatos. Asimismo, se comprobó que la motivación por la lectura y la escritura aumentó considerablemente gracias a las estrategias empleadas, lo que demuestra el impacto positivo del proyecto.

La pregunta y el propósito de la intervención fueron respondidos mediante la implementación de estrategias didácticas fundamentadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), a través de las cuales los estudiantes lograron fortalecer sus habilidades del lenguaje con el apoyo de las TIC. Este enfoque permitió generar experiencias de aprendizaje significativas, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. Además, la participación activa de los padres de familia contribuyó de manera sustancial a la consolidación de la propuesta, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Desde una perspectiva metodológica, la intervención resultó ser favorable para el aprendizaje, al permitir que los estudiantes se apropiaran de su entorno y desarrollaran competencias comunicativas en contextos reales. La incorporación de herramientas digitales, como la creación de contenido multimedia y el diseño de videojuegos, estimuló la motivación y el interés por la lectura, la escritura y la comunicación oral. Este enfoque contribuyó a romper con metodologías tradicionales, al transformar el aula en un espacio dinámico y participativo, donde los estudiantes se convirtieron en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, la experimentación con nuevos formatos digitales y narrativos permitió a los alumnos explorar diversas formas de expresión, enriqueciendo su capacidad para organizar ideas y comunicar mensajes de manera clara y efectiva.

La animación sociocultural de la lengua desempeñó un papel central en la intervención, al promover el uso del lenguaje en contextos sociales y comunitarios. Mediante actividades de descripción, narración y análisis de la realidad local, los estudiantes lograron construir un sentido de identidad y pertenencia a su comunidad. Esta línea de acción facilitó la integración de conocimientos previos con nuevas experiencias, enriqueciendo el proceso educativo. Se constató que el aprendizaje obtenido fue tanto académico como personal y social, dado que los estudiantes ganaron confianza en su capacidad para expresarse y comunicarse de forma efectiva en su entorno.

Entre las categorías más representativas del proyecto destacan el desarrollo de habilidades lingüísticas, la aplicación de TIC en el ámbito educativo, el fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad, y la promoción del pensamiento crítico. Estos elementos permitieron construir una metodología innovadora, con potencial de ser replicada en otros contextos educativos, evidenciando así su impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. La participación activa de los alumnos en la creación de contenidos digitales y en actividades colaborativas evidenció un cambio significativo en la manera en que se relacionan con el conocimiento, pasando de una actitud pasiva a una proactiva y reflexiva.

Si bien los resultados muestran avances en la participación, la producción escrita y la expresión oral de los estudiantes, es necesario profundizar en el análisis del papel específico que jugaron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso mediador del aprendizaje. Su inclusión no fue incidental, sino estratégica, orientada a fortalecer las habilidades del lenguaje a través de ambientes digitales de interacción, producción y retroalimentación constante.

Durante las sesiones, el uso de herramientas digitales como presentaciones interactivas, audios grabados, procesadores de texto, videos educativos, pizarras digitales y aplicaciones para crear cuentos, permitió a los alumnos experimentar con múltiples formas de comunicación y apropiarse de los códigos del lenguaje desde lo visual, auditivo y kinestésico. Esta multimodalidad, según Cassany (2008), favorece la comprensión, la creatividad lingüística y la expresión significativa, especialmente en contextos escolares donde las prácticas lingüísticas tienden a ser tradicionales o monótonas.

Además, la integración de recursos digitales brindó un entorno más inclusivo y motivador. Por ejemplo, al utilizar aplicaciones para grabarse leyendo o relatando una historia, los estudiantes no solo mejoraron su fluidez verbal, sino que también pudieron autorregular su expresión oral al escuchar sus propios registros. Esta retroalimentación inmediata resultó clave en el desarrollo de la conciencia

fonológica, la articulación y el enriquecimiento del vocabulario, componentes esenciales de las habilidades del lenguaje.

Desde la teoría del aprendizaje mediado (Vygotsky, 1978), las TIC funcionaron como mediadores culturales que posibilitaron nuevas formas de interacción entre los alumnos, el contenido y el docente. Por medio de entornos colaborativos, los estudiantes construyeron conocimiento en comunidad, desarrollaron habilidades metalingüísticas, y aprendieron a organizar, revisar y compartir sus ideas, fortaleciendo así su competencia lingüística integral.

Más allá de las evidencias fotográficas que documentan el uso de las TIC, se recogieron producciones de los estudiantes donde expresaron de mejor forma al leer y escribir con apoyo de recursos digitales. Asimismo, en los productos escritos (descripciones digitales y descripciones escritas) se observó una evolución en la estructura narrativa, el uso adecuado de signos de puntuación y la ampliación del léxico, elementos que reflejan una mejora sustancial en las habilidades del lenguaje.

Las TIC no solo se integraron como recurso decorativo o de apoyo, sino como eje articulador del proceso pedagógico que permitió enriquecer la enseñanza y el desarrollo de las habilidades del lenguaje desde una perspectiva sociocultural, activa y significativa. Su incorporación fue clave para promover un aprendizaje más participativo, centrado en los estudiantes, y coherente con las necesidades lingüísticas detectadas en el diagnóstico inicial.

El impacto social de la intervención fue notable, ya que no solo se fortalecieron las habilidades del lenguaje en los estudiantes, sino que también se promovió la identidad cultural y la colaboración entre los distintos actores de la comunidad. La participación de los padres de familia, junto con la incorporación de tecnologías como herramientas pedagógicas, favoreció la construcción de un entorno educativo más inclusivo y motivador. La vinculación de la escuela con su contexto inmediato fue clave para otorgar mayor pertinencia a los aprendizajes adquiridos, logrando que los alumnos se sintieran parte activa de su comunidad y comprendieran el papel fundamental del lenguaje en la vida cotidiana.

Finalmente, la propuesta logró romper con esquemas tradicionales al integrar elementos innovadores y participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilización de recursos digitales, la metodología basada en proyectos y el enfoque sociocultural transformaron la manera en que los estudiantes se relacionan con el lenguaje y con su comunidad. En este sentido, la intervención se consolidó como una estrategia eficaz para el desarrollo integral del alumnado, demostrando que el aprendizaje puede ser significativo, colaborativo y contextualizado. Con base en los resultados obtenidos, se recomienda continuar implementando estrategias que fomenten la integración de las TIC y la participación activa de la comunidad en el proceso educativo, a fin de consolidar un modelo pedagógico innovador que favorezca la formación integral de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Area, M., Gros, B., & Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12(1), 1-21.
- Astorga, A. y Van Der Bijl, B. (1991) Manual de diagnóstico participativo.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barraza Macías, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa: Una perspectiva interpretativa*. Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.
- Bawden, D. (2008). *Origins and concepts of digital literacy*. En C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Peter Lang.
- Bruner, J. (1997) La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor. Merino, J.
- Bruner, J. (1997). *La educación, la cultura y el cerebro*. Ediciones Morata.
- Caballo, V. M. (1993). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Siglo XXI.
- Cabero, J. (2015). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: una revisión de las perspectivas teóricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2015.17.1.2169>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación, México, disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> (consulta octubre 2022)
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura: Técnicas y estrategias para escribir con eficacia*. Anaya.
- Cassany, D. (1998). Construir la escritura: Cómo enseñar a escribir. Paidós.

- Cassany, D. (1998). *Construir la escritura: Cómo enseñar a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Enseñar lengua: Teoría y práctica de la enseñanza de la lengua escrita*. Graó.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos Cassany, Daniel.; Luna, Marta i Sanz, Glòria. Enseñar lengua. Barcelona
- Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, Daniel.; Luna, Marta i Sanz, Glòria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994, 550 p. Reimpresión 13ª: 2008. ISBN: 84-7827-100-7.
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). *Las tecnologías digitales en la educación: fundamentos, teorías y prácticas*. Ediciones Morata.
- Chaiklin, S. (2003). *The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and development*. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge University Press.
- Chiva Sanchis, I., & Ramos Santana, G. (2015). DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA EVALUAR LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN E INTERVENCIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 15(3), 1-24.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Clarke, L., & Winch, C. (2006). *Learning and skills: A handbook for further education*. Routledge.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The Development of Children*. Worth Publishers.
- Coll, C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 72, 17–40. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/70819/aprender-y-ensenar-con-las-tic-expectativas-realidad-y-potencialidadespostitulosecundaria.infd.edu.ar+3Educ>

- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (4.^a ed.). McGraw-Hill.
- Ferreiro, E. (1996). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI
- García Aretio, L. (2016). *Las TIC y el proceso educativo*. Editorial Síntesis.
- García Castaño, F. J., & Granados Martínez, A. (2001). *Animación sociocultural y educación intercultural*. Ediciones Aljibe.
- García, N. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Secretaría de Educación de Baja California. Recuperado de <https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/herramientasEB/archivos/Las%20estrategias%20y%20los%20instrumentos%20de%20evaluaci%C3%B3n%20desde%20el%20en.pdf>
- HVMANITAS-CEDEPO.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *La política educativa y su relación con la evaluación*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E302.pdf>
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2016). *Estándares ISTE para estudiantes*. Recuperado de <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge. (Nota: aunque es en inglés, se ha traducido y citado en trabajos en español, puede referenciarse como base teórica sobre alfabetización digital).
- Lerner, D., [Mariana Maggio]. (2001). IICE Virtual Lerner y Aisemberg [Vídeo].
- Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Reunion, Nueva York, Estados Unidos. Youtube. Recuperado 12 de octubre de 2023, de <https://youtu.be/vTDm7a59b7w?si=Okek3SHh4RbbV84A> P.p. 16 -26.
- Margalef, L. (2001). *La animación sociocultural: una estrategia de intervención educativa*. Octaedro.
- Martínez Rodríguez, F. (2000). *Fundamentos de animación sociocultural*. Narcea.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de acción de Dakar: El compromiso de la educación para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon: Hacia 2030: Educación de calidad para todos y en todos los lugares*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pichardo, J. I. (2006). *Animación sociocultural. Teoría y práctica*. CCS.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. William Morrow.
- Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200043&lng=en&nrm=iso
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salinas, J. (2012). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación*. Ediciones Octaedro.
- Salinas, J., & Lizana, P. (2013). *Aprendizaje digital y mediación tecnológica*. Revista de Educación y Tecnología, 10(2), 45-56.
- Sanabria, E. (2017). *Educomunicación: Teoría, práctica y metodología*. Ediciones Paidós.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan y programas de estudio 2011: Educación primaria*. Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa de estudio para la educación primaria: Programa sintético*. Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_4.pdf
- SEP. (2022). Principios y orientaciones pedagógicas. Educación Básica. Nueva Escuela Mexicana.
- Tapia, A., & Hernández, R. (2019). *Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación actual*. Revista de Innovación Educativa, 14(4), 123-136.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación y sociedad en la era digital*. UNESCO / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120388_spa
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- UCAR, Xavier. (2012) Dimensiones y valores de la animación sociocultural.
- UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación (p. 21). DAKAR: GRAPHOPRINT. Recuperado de http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf
- UNICEF, El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientación para el diseño colaborativo de proyectos, Buenos Aires, julio 2020.
- Urive-Echevarría Gálvez, G.(2006). Algunas consideraciones acerca de las habilidades comunicativas. Luz, 5(4).
- Urive-Echevarría Gálvez, G., (2006). Algunas consideraciones acerca de las habilidades comunicativas. Luz, 5(4) [fecha de Consulta 24 de Mayo de 2023]. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165888010>

- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Moscú.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

Anexos

Anexo A Diario de campo

DIARIO DE CAMPO. Observación de la vida en el aula.		
Nombre del observador:		
Fecha: 02 de mayo		
Lugar: Escuela Primaria Cuauhtémoc		
Tema: Características de los personajes de un cuento		
Objetivo: lograr que los alumnos compartan la información de un texto conservando los datos esenciales		
EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
RUBRO 1		
1a. Características del grupo.	70 % Alumnos visuales 30% kinestésicos	
1b. Estrategias de trabajo.	Videos Presentaciones	
1c. Desarrollo de la clase.		
2. Comunicación con los alumnos.	Buena sin embargo existen 4 alumnos que requieren más explicaciones en las actividades	
3. Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula.	Los alumnos suelen desesperarse si no se les responde inmediatamente	

4a. Aprendizaje esperado	Extraer información a partir de un texto	
4b. Trabajo con el grupo.	El grupo es atento a las actividades e individualmente no tienen problema para resolver los problemas que se les plantean, pude notar que los alumnos cuando no puedo contestar una pregunta es cuando suelen recurrir a sus compañeros a despejar sus dudas.	

EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
RUBRO 2		
1a. El aula y sus características.	El aula cuenta con 28 bancas, 3 pizarrones, 1 cañón y falta iluminación, pero se pueden desarrollar las actividades sin problema	
1b. Distribución de tiempo y espacio.	El espacio es el adecuado sin embargo el tiempo demoro debido a que algunos niños se enfocan mucho en que cualquier actividad debe incluir plumones y suele existir una saturación de estos mismos	
2. Organización y orden en el aula.	No existe un descontrol de grupo, pero si me pude percatar que al dar una indicación no existe la total atención de los alumnos ya que hay que repetir la indicación bastantes veces o solicitan apoyo de los demás niños	
3. Formulación de instrucciones en el desarrollo de la clase.	Al iniciar con una asignatura comenzamos con un juego que pueda captar su atención, posteriormente se relaciona con la actividad que se va a elaborar para dar la indicación de cual será dicha actividad, en esta parte es cuando no se tiene la total atención del grupo y unos estudiantes suelen adelantarse a otros al terminar la actividad, la completa atención se recupera cuando los demás estudiantes les explican a los demás y se lleva a cabo el cierre o la reflexión	

4. Atención a situaciones conflictivas INDIVIDUALES de los alumnos.	Suele existir una desesperación grande cuando los alumnos no tienen la atención que requieren incluso llegando a gritar por esta misma.	
---	---	--

EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
RUBRO 3		
1. Tratamiento de los contenidos.	El contenido que se trabajó con los alumnos me sirvió para identificar que la mayoría de los alumnos no suelen extraer información de un texto hasta que alguien más les da lectura.	

Anexo B Autoobservación

Maestro _____ Materia _____ Grado _____ Período _____
 _Fecha_____

			Observaciones
CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE	SI	NO	Fase de trabajo personal/colaborativo
Se percibe una estructura adecuada para el trabajo de las actividades en la clase			La secuencia de cómo se va a desarrollar la clase se establece desde el principio
Se observa percepción y definición de una situación problemática relacionado con la lectura			Los alumnos son capaces de relacionar la lectura con lo que se les solicita
Las alumnas realizan lectura comprensiva y ejercitación de las destrezas lectoras.			Los estudiantes tienen dificultades para rescatar los elementos más importantes de la lectura
Las alumnas crean su propio glosario y lo aplican.			Si desconocen una palabra la omiten no suelen preguntar si no la conocen hasta que el maestro pregunta
La selección de información que las alumnas realizan es relevante.			En un principio no lo es hasta que un compañero le explica y hablan sobre la lectura
El aprendizaje se genera con un pensamiento crítico o hipotético.			Si debido a la interacción que tienen los estudiantes
La cognición se logra por experiencia y/o experimentación.			Una vez que un estudiante logra apropiarse de la lectura es capaz de compartirla sin problemas con los demás
El proceso de aprendizaje se logra a base de aspectos circunstanciales, conceptuales, de información y consulta.			El aprendizaje de la lectura y el tema se desarrolla hasta que el alumno interactúa y pregunta a los demás reforzándolo con la opinión del maestro
La conducta comparativa es un factor que influya en su aprendizaje			Los alumnos tienden a competir mucho entre ellos les cuesta un poco al principio ayudar a los demás porque les gusta terminar primero que todos , posteriormente al observar que tienen muchos problemas para comprender es cuando se apoyan

El maestro evalúa durante todo el proceso, la evidencia de logro.			El maestro si evalúa constantemente el proceso, si alguien se le dificulta lo apoya el problema está cuando más de 3 presentan una dificultad para su proceso
INTEGRACIÓN Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	SI	NO	Fase de evaluación del proceso
Se establecen indicaciones para la actividad			El maestro escribe las indicaciones en el pizarrón y las indica oralmente durante el inicio de la actividad
Se establece el control y precisión de la actividad			Cuando las dudas las tienen más de 3 estudiantes el profesor retoma la indicación para preguntar si hay dudas generales y explicarlas
Se genera una comunicación explícita entre las alumnas.			Este es el apartado que más ayuda ya que los estudiantes se apoyan para que les sea posible comprender la indicación o el tema
Las alumnas realizan medidas correctivas de la fase anterior.			Los estudiantes tienden a corregirse entre ellos cuando se percatan que otro está haciendo algo equivocada para corregirlo

Recomendaciones
Hay que hacer énfasis en la disposición de los alumnos que pueden compartir la información cuando la comprenden ya que estos apoyan a los demás cuando los estudiantes no se sienten escuchados por el profesor. Es importante marcar los tiempos para desarrollar cada apartado de la sesión debido a que los alumnos suelen tardar en algunas acciones sencillas como la fecha o la anotación de la indicación confiando que el maestro siempre la repetirá. Dar más peso a la propia lectura de los alumnos debido a que están acostumbrados a solo poner atención al que está leyendo en voz alta o esperar a que alguien más los oriente no lo suelen hacer por cuenta propia

Anexo C SISAT

Toma de lectura

PRIMERA EVALUACIÓN DE LECTOESCRITURA 3° 1.

Nombre completo: _____

Nombre de la escuela: _____

Fecha: _____

grupo: _____

- Lee el siguiente cuento y responde las preguntas al final:

EL PATITO BUENO

Una pata incubó 6 huevos de los que nacieron 5 lindos patitos.

El último demoraba y cuando rompió el cascarón vieron que era flaquito, feúcho y con un ala más pequeña que la otra. Sus hermanos se avergonzaban de él y lo despreciaban, los otros patitos tampoco querían jugar con él.

Sin embargo, el patito feo era bueno tenía un corazón grande y siempre trataba de ayudar a los demás.

Un día unos pollos grandes picoteaban a un pollito que lloraba y lloraba. El patito bueno se enfrentó a los pollos: "No sean abusivos y no le peguen", los pollos grandes se burlaron de él al verlo tan feo, y también lo picotearon un poco, cuando se cansaron de maltratarlo, lo dejaron.

Días más tarde comenzó a llover fuertísimo con rayos y truenos. Tempranito el patito bueno fue a ver el río.

El tanque estaba que rebalsaba, y en el muro, un tronco había hecho un hueco por donde escapaba el agua. Si el hueco se agrandaba, el muro se derrumbaría y el río inundaría el pueblo.

El patito bueno corrió y tapó el hoyo con su cuerpo. Gritó y llamó, pero nadie lo escuchó, más tarde lo encontraron tapando el hueco con su cuerpo sin vida.



1.- ¿De quiénes se habla en el cuento?

2.-Escribe qué personaje del cuento te gustaría ser y por qué:

3.- ¿Por qué todos abusaban del patito bueno?

4.- ¿Por qué se sacrificó el patito bueno por sus amigos?

5.- ¿Alguna vez te has sacrificado por una amiga o amigo? Escribe de qué forma lo has hecho.

6.- ¿Qué has aprendido con esta lectura?

7.- Escribe otro final que te gustaría para el cuento:

RÚBRICA DE COMPONENTES DE LECTURA						
	REQUIERE APOYO		EN DESARROLLO		NIVEL ESPERADO	
FLUIDEZ	No hay fluidez	R A	La lectura es medianamente fluida	E D	La lectura es fluida	N E
	1° Y 2°: Reconoce sólo algunas letras o sílabas aisladamente. Presenta errores y pausas que hacen poco entendible la lectura. Lee sílaba por sílaba o palabra a palabra.		1° y 2°: lectura silábica, no respeta palabra como unidad. Lee agrupando dos o tres palabras. Presenta indecisiones o repeticiones al leer. Respeta sólo algunos signos de puntuación.		1° y 2°: Lee palabras completas. Respeta la palabra como unidad. Lee frases completas. Lee con ritmo. Respeta los signos de puntuación.	
PRECISIÓN Y USO ADECUADO DE LA VOZ	Falta de precisión y manejo inadecuado de la voz al leer	R A	Precisión moderada y uso inconsistente de la voz al leer	E D	Precisión y uso adecuado de la voz al leer	N E
	Tiene más del 6 % de errores en las palabras (agrega, omite o sustituye). Invierte sílabas o palabras. Lee de manera monótona o inaudible.		Presenta entre 4 y 6 % de errores en las palabras (agrega, sustituye, omite o invierte sílabas o palabras). Da entonación y volumen apropiados sólo en algunas partes de la lectura. Presenta algunos errores de dicción.		Lee correctamente las palabras. Comete sólo un 2 o 3 % de errores. No incorpora, sustituye ni omite palabras. Da la entonación y volumen apropiados al leer. Da la dicción adecuada en cada palabra.	
COMPENSIÓN LECTORA	Comprensión deficiente	R A	Comprensión parcial de la lectura	E D	Comprensión general de la lectura	N E
	No identifica ninguna idea ni detalles. Menciona frases o enunciados sin relación entre sí. Expresa un contenido ajeno a lo leído.		1° y 2° identifica solo alguna idea o detalles del texto. Recuperación incompleta de detalles. Enuncia contenido desorganizadamente.		1° y 2°: identifica las ideas o detalles relevantes. Reconoce personajes, escenarios o resolución del tema. El recuerdo está organizado siguiendo el texto.	

RÚBRICA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS						
	REQUIERE APOYO		EN DESARROLLO		NIVEL ESPERADO	
PROPÓSITO COMUNICATIVO	No cumple con su propósito comunicativo	R A	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo	E D	Cumple con su propósito comunicativo	N E
	No hay claridad en el mensaje que se espera transmitir. Pierde secuencia o cambia de tema.		Se comprende parcialmente el mensaje a transmitir, con algunas ideas incompletas o mezcladas.		Se comprenden las ideas expuestas en el texto.	
COHESIÓN LEXICA	No relaciona palabras ni oraciones	R A	No relaciona correctamente algunas palabras u oraciones	E D	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones	N E
	Empleo inadecuado de los tiempos verbales, el género y el número.		Dos o más errores en los tiempos verbales, el género o el número.		Empleo correcto de los tiempos verbales, género y número.	
PUNTUACIÓN Y ORTOGRAFÍA	No respeta las reglas ortográficas	R A	Uso de algunas reglas ortográficas	E D	Uso adecuado de las reglas ortográficas	N E
	No utiliza los signos de puntuación o lo hace de manera equivocada. Errores incluso en las palabras comunes.		Utiliza los signos requeridos con algunas omisiones en su aplicación. Algunos errores en el uso de letras que representan un mismo sonido, en palabras poco comunes. Algunos errores en la acentuación de palabras comunes.		Usa tres o más signos de puntuación requeridos. Uso correcto de las letras que representan un mismo sonido en la acentuación de palabras.	
LEGIBILIDAD	No se puede leer	R A	Es medianamente legible	E D	Es legible	N E
	1º Y 2º: Escritura prealfabética (letras o sílabas que no forman palabras), no separa la mayoría de las palabras. No existe separación entre palabras o es incorrecta. El trazo de las letras impide la lectura del texto.		1º y 2º: algunos errores de sustitución, omisión o adicción de letras o sílabas, no separa algunas palabras. Presenta algunos errores en la separación de palabras (ejemplo: a probar por aprobar; megusta). El trazo de las letras dificulta la lectura de palabras.		1º y 2º: escribe las palabras correctamente y en oraciones separa las palabras. En oraciones separa las palabras. Hay separación correcta de palabras. Trazo correcto de las letras.	

Anexo E Prueba pedagógica

Subraya la respuesta correcta

1.- ¿Qué tipo de juego de palabras es el siguiente texto?

*Compré pocas copas, pocas copas compré,
como compré pocas copas, pocas copas pagaré.*

- a) Un chiste.
- b) Una adivinanza.
- c) Un trabalenguas.
- d) Una leyenda.

2.- Lee el siguiente texto y subraya las palabras que riman.

*Puedo perderte,
puedo odiarte,
pero es imposible
poder olvidarte.*

3.- ¿Cuál es la frase en *sentido figurado* de la siguiente adivinanza?

*Es la reina de los mares,
su dentadura es muy buena,
y por no ir nunca vacía,
siempre dicen que va llena.*

- a) Es la reina de los mares.
- b) Su dentadura es muy buena.
- c) Por no ir nunca vacía.
- d) Dicen que va llena.

5.- ¿Qué tipo de texto es el siguiente?

Camarón que se duerme se lo lleva la corriente

- a) Una adivinanza.
- b) Un refrán.
- c) Un chiste.
- d) Un trabalenguas.

6.- ¿Cuál es el significado implícito del siguiente refrán?

Árbol que crece torcido, nunca endereza

- a) No se puede enderezar el tronco de los árboles.
- b) Alguien que se desvíe de lo correcto en sus primeras etapas de vida, no podrá corregirse posteriormente.
- c) No debemos dejar que un árbol crezca.
- d) Nunca enderezar un árbol torcido.

7.- Elige la frase escrita en discurso directo.

- a) "Cierta día los ratones se reunieron para idear un plan"
- b) "– Esto tiene que terminar. ¿Alguien tiene algún plan?"
- c) "Celebraron con aplausos el nuevo plan"
- d) "Estaban hartos de vivir huyendo"

Subraya la respuesta correcta

Lee el siguiente instructivo y responde la pregunta 9 y 10.

Caballos de barro de juguete

Materiales:

- Un kilo de barro.
- Agua suficiente.
- Un recipiente.
- Palito de madera.

Instrucciones:

1. Incorporar el barro en el recipiente.
2. Agregar agua poco a poco mientras se mezcla con las manos.
3. Formar una pieza y seguir amasando.
4. Dividir la masa en dos bolitas del mismo tamaño.
5. Usar cada bola para realizar una figura de juguete en forma de caballo.
6. Secar al sol por un día.
7. Y hemsterminado.



9.- ¿Cómo quedaría la instrucción 3 en modo imperativo?

- a) Forma una pieza y sigue amansando.
- b) Formará una pieza y seguirá amasando.
- c) Formando una pieza, seguir amansando.
- d) Formada una pieza se sigue amasando.

10.- Son **verbos** utilizados en el instructivo.

- a) Poco, mientras, manos.
- b) Barro, agua, madera.
- c) Incorporar, dividir, formar.
- d) Bolitas del mismo tamaño.

11.- Son ejemplos de adjetivos.

- a) Fuerte, grande, rígido.
- b) Amasar, formar, secar.
- c) Recipiente, agua, barro.
- d) Madera, palito, bolitas.

Lee el texto y contesta las preguntas 12 a 14.

Bailaba la niña alegre
en una noche estrellada.

Se movía al son del aire,
bajo la luna de plata.

¡Cómo bailaba la niña!
¡Cómo la niña bailaba!

Con ojos como dos faros
y finas pestañas bordadas.

Autor: Almudena Orellana Palomares

12.- ¿Qué tipo de texto es el anterior?

- a) Un refrán.
- b) Un cuento.
- c) Un poema.
- d) Una adivinanza.

13.- ¿Qué tema trata el texto anterior?

- a) Amor.
- b) Alegría.
- c) Tristeza.
- d) Enojo.

14.- ¿Qué sentimiento transmite la lectura del texto?

- a) Amor
- b) Miedo.
- c) Buen humor.
- d) Molestia.

Subraya la respuesta correcta.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 8 al 10.

La niña de los fósforos.

Hans Christian Anderson

Un día de noche buena hacía mucho frío y una niña estaba en la calle con la cabeza y los pies descubiertos, ella llevaba algunas cajas de fósforos para vender y esa noche no le había ido bien y temía que al llegar a su casa le pegaran. Pues su padre le pegaba frecuentemente.

Se **acurrucó** entre dos casas para pasar el frío, entonces **encendió** varios fósforos y con cada uno de estos veía gracias a su imaginación las cosas que ella quería. Una estrella **pasó** trazando una línea de fuego en el cielo, entonces **pidió** un deseo, éste era ver nuevamente a su abuelita.

Frotó la niña otro fósforo y **creyó** ver una gran luz en la que estaba su abuelita, se **atrevió** a frotar el resto de la caja para seguir viéndola. La abuela tomó a la niña de la mano y se elevaron juntas en medio de la luz hasta un sitio tan alto donde no se sentía sufrimiento.

Al llegar el nuevo día la niña seguía entre las dos casas, sumergida en un sueño del que no pudo despertar.

15.- ¿Quién es el personaje principal del cuento?

- a) La niña que vendía fósforos.
- b) La abuelita.
- c) Dos casas.
- d) Los fósforos.

16.- Elige el efecto de la siguiente **causa**:
"Su padre le pegaba frecuentemente."

- a) La niña temía regresar a su casa.
- b) La niña se hizo desobediente.
- c) La niña no podía vender sus fósforos.
- d) No causo ningún efecto.

17.- Un conflicto en un texto narrativo es:

- a) El momento más difícil.
- b) La situación que se busca resolver.
- c) Los problemas de los lectores.
- d) Los errores de escritura.

18.- ¿Qué tipo de documento es el siguiente?

SESA		Ficha de Servicio	
NOMBRE COMPLETO: _____		FOTO 	
FECHA DE NACIMIENTO: _____			
COLOR (de ojos) _____			
COLOR (de cabello) _____	EDAD	PESO	ESTATURA
TIPO DE SANGRE: _____			
TEL. _____			
Servicios de Salud			

- a) Un formulario.
- b) Un examen.
- c) Un acta de nacimiento.
- d) Una boleta de calificación.

19.- ¿Que **siglas** se puede encontrar en el formulario anterior?

- a) Tel.
- b) SESA
- c) Foto
- d) COLOR

Anexo F Encuesta estudiantes

Responde la siguiente encuesta:

Nombre completo: _____ Grupo: _____ fecha: _____

1-Sin considerar los libros de texto de tus asignaturas, ¿sueles realizar diariamente alguna lectura?

Sí

No

2- ¿Cuántos libros has leído en año escolar 2022?

1

2

3

4

5

6

Más de 6

3- ¿El año 2022 leíste algún libro por propia iniciativa o solamente los que suelen poner como lectura obligatoria los profesores?

Propia iniciativa

Lectura obligatoria

¿Cuál fue?

4- ¿Has leído alguna vez un libro de poesía voluntariamente?

Sí

No

¿Cuál fue?

5- ¿En qué asignaturas, si te gusta leer? (Indica las asignaturas)

6- ¿Por quiénes te sientes orientado a la hora de elegir los libros de lectura voluntarios?

Profesores

Padres o familiares

Amigos o compañeros de clase

Críticos

Por la publicidad

7- ¿Sueles leer periódicos o revistas habitualmente?

Sí

No

8-Si lees noticias que tipo lees, indica el tipo:

De información general

Especializada (marca por orden de preferencia del 1 al 5)

Deportiva

Científica

Literaria

Del corazón

Otras (indica la temática): _____

9-Si comparamos las horas que dedicas a la lectura con las que ves la televisión, ¿en qué proporción las situarías?

Por una hora de lectura ----- > _____ número de horas de televisión

10- ¿Acudes a las bibliotecas de la localidad para leer o sacar prestado algún libro de lectura? (No de consulta)

Sí

No

11- ¿Cuántos libros compras en casa tú o tus familiares con destino a la biblioteca personal o familiar, cada año? (Indica el número):

Anexo G Rubrica producto final

Nivel de Desempeño	Oralidad	Descripciones de Lugares	Uso de Verbos
Deficiente	El hablante muestra una falta significativa de habilidades de comunicación oral. Se expresa con dificultad, titubea frecuentemente y tiene problemas para mantener la atención del público.	Las descripciones de lugares son vagas, poco detalladas y carecen de imaginación. No logran transmitir una imagen clara o interesante al público.	El uso de verbos es limitado y poco variado. Se utilizan verbos genéricos y poco descriptivos, lo que resulta en una falta de dinamismo en las descripciones.
Aceptable	El hablante muestra habilidades de comunicación oral básicas. Aunque puede haber algunos momentos de titubeo o falta de fluidez, en general se expresa de manera comprensible.	Las descripciones de lugares son adecuadas en su mayoría, aunque pueden carecer de algunos detalles importantes. Logran transmitir una imagen general del lugar, pero no son especialmente vívidas o evocadoras.	El uso de verbos es adecuado en la mayoría de los casos, aunque puede haber algunos lapsos donde se repitan demasiado o se utilicen de manera incorrecta. Las descripciones pueden carecer de variedad y originalidad en el uso de verbos.
Bueno	El hablante muestra habilidades sólidas de comunicación oral. Se expresa con fluidez y claridad, utilizando una variedad de conectores y palabras de transición para mantener la coherencia.	Las descripciones de lugares son detalladas y evocadoras, creando una imagen vívida y emocionante en la mente del público. Utilizan un lenguaje descriptivo rico y variado para capturar la esencia del lugar.	El uso de verbos es efectivo y variado, añadiendo dinamismo y energía a las descripciones. Se utilizan verbos precisos y descriptivos que enriquecen la narrativa y mantienen el interés del público.
Excelente	El hablante muestra habilidades excepcionales de comunicación oral. Se expresa con fluidez y naturalidad, captando y manteniendo la atención del público desde el principio hasta el final de la presentación.	Las descripciones de lugares son excepcionales, transportando al público a través de palabras a un mundo completamente nuevo y emocionante. Utilizan un lenguaje descriptivo exquisito y original que estimula todos los sentidos del oyente.	El uso de verbos es creativo e impactante, contribuyendo significativamente a la atmósfera y el tono de las descripciones. Se utilizan verbos precisos y evocadores que hacen que la narrativa cobre vida y emocione al público.

Anexo H Rubrica Autoevaluación

Aspecto a Evaluar	Sí (4)	A veces (3)	Pocas veces (2)	No (1)
Oralidad	Mi expresión oral fue fluida y clara, mantuve la atención del público y utilicé palabras de transición adecuadas.	A veces tuve dificultades para expresarme con fluidez y claridad, y hubo momentos en los que perdí la atención del público.	En general, tuve problemas para expresarme con claridad y fluidez, lo que afectó la atención del público.	Tuve dificultades significativas para expresarme con claridad y fluidez, lo que resultó en una pérdida constante de la atención del público.
Descripciones de Lugares	Mis descripciones de lugares fueron detalladas y evocadoras, creando una imagen vívida en la mente del público.	En algunas ocasiones mis descripciones de lugares fueron detalladas, pero en otras fueron vagas o poco claras.	Mis descripciones de lugares carecieron en su mayoría de detalles importantes y no lograron transmitir una imagen clara o interesante.	Mis descripciones de lugares fueron vagas, poco detalladas y carecieron completamente de imaginación, no logrando transmitir una imagen clara o interesante.
Uso de Verbos	Utilicé verbos variados y precisos que enriquecieron mis descripciones y mantuvieron el interés del público.	A veces utilicé verbos variados y precisos, pero en otras ocasiones repetí demasiado algunos verbos o los utilicé de manera incorrecta.	En general, utilicé verbos de manera limitada o poco variada, lo que afectó la calidad de mis descripciones.	Utilicé verbos de manera incorrecta o poco descriptiva en la mayoría de mis descripciones, lo que resultó en una falta de dinamismo y energía en mi discurso.

Anexo I Escala estimativa exposición final

Nivel de Desempeño	Rango de Palabras	Tono de Voz y Claridad	Puntuación
Deficiente	Menos de 100 palabras	El hablante muestra una falta significativa de habilidades de comunicación oral. Su presentación es extremadamente breve y carece de contenido sustancial. El tono de voz es monótono y poco claro, dificultando la comprensión del mensaje.	
Aceptable	100 - 300 palabras	El hablante presenta una cantidad aceptable de palabras, pero la presentación puede carecer de detalles importantes o profundidad en el contenido. El tono de voz es variado en su mayoría, aunque puede haber momentos de monotonía o falta de claridad.	
Bueno	301 - 500 palabras	El hablante presenta una cantidad sustancial de palabras, proporcionando información relevante y detalles adicionales que enriquecen la presentación. El tono de voz es variado y claro, manteniendo la atención del público y transmitiendo el mensaje de manera efectiva.	
Excelente	Más de 500 palabras	El hablante presenta una gran cantidad de palabras, demostrando un dominio completo del tema y proporcionando una presentación completa y detallada. El tono de voz es expresivo y claro en todo momento, cautivando al público y transmitiendo el mensaje con gran impacto.	

Anexo J Escala estimativa padres de familia

Aspecto a Evaluar	Descripción	Puntuación
Oralidad	Evaluación de la claridad, fluidez y coherencia en la expresión oral durante la exposición.	
Descripciones de Lugares	Evaluación de la capacidad del niño para describir lugares de manera detallada y vívida.	
Uso de Verbos	Evaluación del uso adecuado y variado de verbos en la narración.	
Identificación en Multimedia	¿Puede identificar a su hijo/a basándose en la narración y las características del contenido multimedia?	Sí / No

Anexo k

Fecha de inicio	09 de mayo	Fecha de cierre	28 de mayo
Campo Formativo	Lenguajes		
Ejes articuladores			
 Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura			
Proyecto	Tecno comunidad: Descubriendo Nuestro Entorno		Escenario Comunitario
Propósito	Fortalecer la habilidades y actitudes de lenguaje al utilizar tecnologías de la información para enriquecer experiencias comunitarias		
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos		
Campos	Contenidos	Proceso de desarrollo de aprendizajes	
 Lenguajes	Momento 1: Descripción de personas, lugares, hechos de la comunidad Fase 2: Búsqueda y manejo reflexivo de información. Momento 3: Exposición sobre temas diversos de la comunidad	Fase 1: Reflexiona sobre el uso de palabras y frases para describir personas, lugares y hechos: adjetivos, adverbios y frases adverbiales. Fase 2: Usa variadas fuentes de consulta, entre ellas medios de comunicación y personas, recupera información pertinente, en función del propósito de búsqueda: resolver dudas, profundizar en un tema, escribir un texto, preparar una exposición, generar contenido multimedia, redes sociales, etcétera. Fase 3: Realiza recreaciones orales acompañadas de una representación gráfica, videos, comics o flipbooks que lleven a cabo manifestaciones culturales de su comunidad.	
DESARROLLO DEL PROYECTO			
			Recursos didácticos
	Sensibilización a padres de familia		

SESIÓN 1	Inicio	Les doy la bienvenida a los padres de familia preguntándoles ¿qué fue lo que los motivó a vivir en la comunidad de Calderón? Escucho con interés mientras comparten sus razones con 5 participaciones, creando un ambiente de confianza. Luego, les explico el propósito de la actividad el cual es: compartir la forma en la que expresamos y utilizamos el lenguaje para compartir descripciones o ideas. Posteriormente les proporciono una serie de fotografías de diferentes lugares de la comunidad de Calderón que he preparado previamente. Los animo a examinar las fotografías con detenimiento y a reunirse en equipos de 5 para discutir y elegir los lugares que les llamen la atención.	• Fotografías • Croquis de la comunidad • Cartulinas
	Desarrollo	Reunir a los padres de familia en equipos de 5 para que comenten entre ellos sobre qué lugares les llaman más la atención y por qué con la finalidad de que algunos expresen sus recuerdos y experiencias relacionadas con esos lugares, generando una conversación con descripciones y expresión de ideas. Después de seleccionar y compartir sus lugares favoritos, comenzarán a trabajar en la descripción detallada de cada uno. Una vez que han completado las descripciones, les repartiré cartulinas, papel y lápices para que dibujen un croquis que represente los tres lugares que seleccionaron. Durante el tiempo en el que trabajarán en sus croquis, les planteo algunas preguntas de reflexión: ¿Por qué es importante utilizar adjetivos al describir personas, lugares y eventos? ¿Cómo crees que la descripción detallada de un lugar puede influir en la forma en que otras personas lo perciben? ¿Cuál es el impacto de los signos de puntuación en la claridad y la fluidez de una descripción?	

SESIÓN 1	Cierre	Después de reflexionar sobre estas preguntas, cada equipo expondrá su croquis y compartirá sus descripciones con el resto del grupo. Escucharé con atención como explican por qué eligieron esos lugares y qué es lo que más les gusta de cada uno. Luego, les pediré que reflexionen sobre la importancia de describir con detalle y claridad sus ideas, agregando para finalizarla pregunta ¿cómo beneficiaría a sus hijos aprender a hacerlo de manera clara y adecuada? Al compartir las respuestas comentar a los padres de familia sobre el proyecto Tecno comunidad: Descubriendo Nuestro Entorno en el cual los estudiantes tendrán la oportunidad de reflexionar, investigar, recrear y expresar las manifestaciones culturales de su comunidad.	
	Momento 1 Desafío		
	Fase 1. Presentación del desafío		
	Inicio	Darles la bienvenida a los alumnos comentándoles que tendremos un desafío en el cual vamos a explorar y compartir nuestra comunidad de Calderón de una manera significativa, preguntare ¿de qué manera podríamos hacerlo? Rescatar las ideas en el pizarrón para cuestionar a los estudiantes ¿qué utilizamos para describir lugares y personas? y comenzar la actividad, llamada "Palabras que nos describen". En esta dinámica, cada estudiante escribe en una tarjeta tres palabras que sienten que los describen mejor como persona. Luego, en grupos pequeños, comparten estas palabras y explican por qué las eligieron. Después de compartir que acaban de utilizar adjetivos, adverbios y frases adverbiales.	Imágenes Papel cascaron Tarjetas

	Desarrollo	Posteriormente preguntarles ¿Cuáles son sus lugares favoritos de la comunidad de Calderón? Rescatar los lugares en el pizcaron y comenzaré con preguntas guía: ¿Cómo podemos usar palabras y frases para describir estos lugares de manera que otros puedan visualizarlos claramente? ¿Qué tipo de detalles deberíamos incluir en nuestras descripciones para transmitir la belleza y singularidad de nuestros lugares favoritos? Después comenzar la actividad "Pintura de Palabras". En esta actividad, los estudiantes recibirán una serie de imágenes que representan lugares y eventos de la comunidad de Calderón. Su tarea es escribir una descripción detallada de cada imagen, prestando especial atención al uso de palabras y frases para transmitir emociones y detalles visuales. Después de completar las descripciones, intercambiarán sus escritos con un compañero y comentarán cómo podrían mejorar su descripción utilizando un lenguaje más preciso.	
	Cierre	Para finalizar preguntaré ¿a través de que medios podríamos compartir lo que más nos gusta de la comunidad? Rescatar ideas en el pizarrón y comentar que en la escuela se encuentra un aula de cómputo que, aunque no se encuentra en uso se pueden rehabilitar y reflexionar ¿Cómo podemos utilizar la tecnología para hacer que nuestras descripciones sean más accesibles y atractivas para personas que no están en nuestra comunidad? Concretar el proyecto comentándoles a los estudiantes que elaboraremos productos multimedia para enriquecer la experiencia comunitaria.	
Fase 2 Análisis de conocimientos previos y necesidades			

SESIÓN 2	Inicio	Reuniré a los estudiantes en círculo y cada estudiante compartirá una palabra que, en su opinión, describe mejor a alguien en su comunidad. Algunos, por ejemplo: "amable", "trabajador", "comprensivo" y "generoso". Luego, pasarán a los lugares. Cada estudiante se reunirá con una pareja y describirán lugar en Calderón utilizando adjetivos y adverbios. Por ejemplo: "pintoresco", "tranquilo", "vibrante" y "histórico". Anotándolos en la libreta	Papel cascaron Pintura Pinceles
	Desarrollo	Posteriormente pintaran el lugar de su comunidad que se les viene a la mente con dichas palabras. Al terminar la pintura verificarán si las palabras que utilizaron coinciden con el lugar para después solicitar que piensen en un evento o hecho significativo que hayan vivido en ese lugar de su comunidad y plasmarlo en una descripción de este mismo. Pueden ser eventos como la fiesta anual del pueblo, la feria de la virgen y la competencia deportiva entre escuelas. Destacar que subrayen las frases adverbiales como "con entusiasmo", "con orgullo", "con dedicación" y "con emoción" para describir estos eventos.	

	Cierre	Compartir sus descripciones, todos deberán estar atentos a los diferentes usos de los verbos y adverbios que cuentan la riqueza y diversidad de Calderón, además reflexionaran con preguntas guiadas sobre la importancia de los verbos y adverbios en la construcción de imágenes representativas y significativas, por ejemplo: ¿Qué otras palabras pudieras utilizar para describir el lugar favorito de tu comunidad? ¿Se te complico realizar la pintura a partir de la descripción de tus compañeros? ¿Cómo podrías mejorar la descripción de los lugares y eventos que compartiste? Al terminar de compartir las respuestas se cuestionará ¿cómo podríamos mejorar nuestras descripciones en caso de no tener información de los lugares? ¿a quién podremos acudir? Para al finalizar realizar una conclusión en la que se explique que se podrá obtener información a través de las personas de la comunidad, periódicos locales, diarios de las personas o incluso de internet.	
	Momento 2 Investigación y creación		Recursos didácticos
	Fase 3 Planificación y organización		

SESIÓN 1	Inicio	Comenzaré explicándole a los estudiantes sobre las diferentes formas de comunicar la información que existen entre ellas el desarrollo de contenido multimedia explicando que es posible compartirla mediante las redes sociales, videos e incluso videojuegos. Seguido de la explicación les preguntare ¿alguna vez han visto un video relacionado con la comunidad? Además, preguntare ¿alguna vez han visto en los videojuegos paisajes? ¿creen que se hayan basado de algún lugar en específico? Retomando la sesión anterior solicitar que describan un paisaje que hayan visto en los videos y o en algún videojuego. Al terminar la descripción les explicare que es posible con el uso de los recursos que tenemos en la escuela crear nuestro propio videojuego y video relacionado con la comunidad.	Música Tarjetas Ejemplos paisajes videojuegos videos de de y
	Desarrollo	Comentar que sin embargo debemos de planificar que es lo que deberá tener nuestro videojuego y nuestro video realizando una actividad de "Tormenta de Ideas Musical". Les pediré a los estudiantes que se sienten en círculo y pongan música animada. Mientras la música suena, cada estudiante debe moverse por el aula y escribir en tarjetas sus ideas para el videojuego y el video de la comunidad. Cuando la música se detiene, intercambiamos tarjetas y leemos en voz alta las ideas.	
	Cierre	Para finalizar organizaremos un "Juego de Roles de Planificación". Cada estudiante asumirá el papel de un personaje diferente en la creación del videojuego y el video, como un diseñador de niveles, un guionista o un director de paisajes etc. Durante la sesión, los estudiantes interactuaran en sus roles para discutir ideas y tomar decisiones, Escribiendo los roles y los acuerdos para crear el contenido multimedia. También plantear la idea de que en todo momento nuestro proceso de elaboración será documentado con fotos.	
Fase 4. Búsqueda y Síntesis de Información			

SESIÓN 2	Inicio	Para comenzar, discutiremos la importancia de usar una variedad de fuentes de consulta, como libros, sitios web, periódicos locales y entrevistas con miembros de la comunidad. Reuniré a los estudiantes en grupos de 5 y cada uno con la tarea de recopilar información sobre diferentes aspectos de nuestra comunidad: historia local, eventos culturales, lugares de interés o problemas sociales. ¡Para iniciar nuestra aventura de investigación, nos convertimos en detectives comunitarios! Cada grupo recibirá una lupa y una lista de pistas para encontrar información sobre la comunidad. Las pistas incluyen preguntas como "¿Cuándo se fundó nuestra comunidad?" y "¿Qué eventos importantes han ocurrido aquí en los últimos años?". Nos dividimos en equipos y comenzamos a buscar en libros, sitios web y periódicos locales para encontrar las respuestas.	Información de la comunidad Eventos históricos Libros Videos sobre la comunidad
	Desarrollo	Una vez que hemos reunido suficiente información, nos embarcaremos en una actividad llamada "Reto de Relatos Vivientes". Cada grupo con su evento histórico o característica de la comunidad que hayan investigado recrean en forma de forma breve cada situación. Utilizamos verbos y adverbios para dar vida a nuestros personajes y situaciones.	
	Cierre	Para concluir cada grupo creará de forma digital un póster colorido que muestra los aspectos más interesantes de lo que descubrieron sobre la comunidad. Utilizamos verbos y adverbios para resaltar la importancia y la emoción detrás de cada descubrimiento.	
Fase 5. Elaboración del Producto Final			
SESIÓN 3	Inicio	Comenzaré la clase solicitando a los estudiantes que rescaten la información rescatada la sesión anterior y el planificador ya que comenzaremos con la elaboración del videojuego, para comenzar los estudiantes deberán reunirse en los equipos conformados previamente y comenzar a diseñar el entorno del videojuego y del video el cual es su propia comunidad. Para esto utilizaremos el programa Paint	Programas previamente instalados Paint Unity Office

	Desarrollo	Al tener elaborado los lugares digitalmente plasmaran las descripciones y los relatos de cada paisaje o situación encontrada en el programa de Word tomando en cuenta los adjetivos, adverbios, verbos analizados en sesiones anteriores. Al terminar Pasar las descripciones de forma oral al programa elevenlabs para que sea representada con su voz. Una vez teniendo plasmadas las descripciones de cada grupo, solicitar a los estudiantes que se dibujen y escojan un personaje ya que para el videojuego y el video necesitaremos un personaje que conozca la comunidad.	
	Cierre	Para terminar la realización del videojuego ocuparemos utilizar el programa unity y adobe express en el cual pegaremos todos los elementos de nuestro videojuego y video mediante código sencillo. Finalizar la realización del videojuego y del video reflexionando las siguientes preguntas ¿A quiénes crees que pueda interesarle el videojuego? ¿En dónde compartirías el video? ¿Están todos los lugares de tu comunidad en él? ¿Qué más te gustaría que apareciera en el videojuego? Terminar la sesión con la visualización del video y jugando en caso de tener alguna falta de ortografía, error de descripción u otro desperfecto analizarlo de forma grupal para mejorarlo	
Momento 3 Comunicación y Evaluación			
Fase 6 . Presentación del producto final			

SESIÓN 1	Inicio	La actividad de presentación se llevará a cabo en la sala de computación, comenzaremos con la exposición de la actividad "Icebreaker Cultural". Invitando a los padres y a otros miembros de la comunidad a unirse a nosotros en un juego divertido. Cada participante elige una tarjeta con preguntas sobre la comunidad de calderón. En la que todos los participantes podrán compartir las respuestas los que logren contestar más preguntas se les entregará una copia del juego en físico.	Computadoras USB Tarjetas con preguntas de la comunidad
	Desarrollo	Los estudiantes iniciaran la presentación explicando cómo eligieron enfocarse en las manifestaciones culturales de la comunidad y comentarán por qué es importante destacarlas. Platicaran un poco acerca de cómo fue el procedimiento y acerca de la utilización verbos y adverbios enérgicos para transmitir la emoción, detalles e información en el contenido multimedia Luego, darán inicio a mostrar el videojuego. Proyectando imágenes del juego en acción, explicamos los desafíos que los jugadores enfrentan y cómo cada nivel está inspirado en una manifestación cultural diferente de nuestra comunidad. Utilizamos verbos descriptivos y adverbios para dar vida a la experiencia del juego y destacar la riqueza de nuestra cultura local.	

	Al final de nuestra presentación, invitaremos a los padres y a la comunidad a unirse en una sesión de juego. Después, proyectaré el video realizado por los estudiantes y al finalizar animar a todos a compartir sus pensamientos y recuerdos relacionados con las tradiciones culturales que mostraron en el videojuego y en el video. Por último, repartiremos una breve encuesta abierta a los participantes del evento con las siguientes preguntas: • ¿Cómo crees que las descripciones detalladas en el videojuego y el video ayudan a transmitir la riqueza de nuestra comunidad y sus manifestaciones culturales? • ¿Qué impresión te dejó el nivel de desarrollo y la creatividad que tuvieron los estudiantes al crear el videojuego y el video? • ¿De qué manera crees que estas actividades han ayudado a tu hijo a desarrollar habilidades de comunicación y expresión creativa? • ¿Cómo crees que podríamos seguir fomentando el interés de los niños en aprender sobre su comunidad y su cultura? • ¿Qué impacto crees que tienen las actividades colaborativas como esta en el desarrollo social y emocional de los estudiantes? Rescatar las participaciones abriendo un espacio para que los miembros de la comunidad expresen sus respuestas.	
	Fase 7. Metaprendizaje y Evaluación	Recursos didácticos

SESIÓN 2	Inicio	realizar una autoevaluación del desempeño en el proyecto. Platicaremos acerca los tres momentos clave del proyecto: La descripción de personas, lugares y hechos de la comunidad, la búsqueda y manejo reflexivo de información, y la exposición sobre temas diversos de la comunidad. Momento 1- ¿Cuál es la importancia de utilizar parte de estas habilidades de lenguaje? Momento 2- ¿Qué fue lo más complicado al recabar información de tu comunidad? Momento 3- ¿consideras que tus ideas y sentimientos fueron expresados correctamente el día de la presentación?	Cuaderno. USB Fotos
	Desarroll	Retomar las fotos del proceso y describir cada momento que se ve plasmado en las fotos de forma correcta con todo lo aprendido para elaborar un pequeño álbum que se resguardara en la biblioteca de la escuela.	
	Cierre	Concluir el proceso de autorreflexión con las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo que mas te gusto del proyecto? ¿te gustaría volver a realizar uno igual? ¿Qué alcance crees que pueda tener la información que elaboraron en el contenido multimedia?	
		Después de retomar las participaciones repartir a cada alumno una memoria con sus productos para que pueda visualizarlos y disfrutar de ellos cada vez que lo requiera	
Producto del proyecto			
Contenido multimedia para enriquecer para enriquecer experiencias comunitarias			
Evidencias de aprendizaje		Aspectos a evaluar	
✓ Descripciones de lugares referentes a su comunidad ✓ Información y elaboración del contenido multimedia referente a su comunidad ✓ Exposición del contenido multimedia ante la comunidad		✓ Describe personas, lugares y hechos con adjetivos, adverbios y frases adverbiales Utiliza adecuadamente los signos de puntuación, como la coma, el punto y seguido, el punto y aparte, punto final y dos puntos. ✓ Usa variadas fuentes de consulta, , recupera información pertinente al generar contenido multimedia	

	✓ Realiza recreaciones orales acompañadas del video que contiene las manifestaciones culturales de su comunidad
Adecuaciones curriculares y observaciones	

Anexo L

Categorías diagnóstico	Categorías proyecto de intervención
RUBRICA PRODUCTO FINAL	Fluidez y naturalidad además de utilizar el lenguaje descriptivo y uso de verbos para realizar escritos precisos
ESCALAS ESTIMATIVAS EVALUADAS POR PADRES DE FAMILIA Y MAESTRO	Claridad, fluidez y coherencia al hablar, además de mejorar su escritura al describir detalladamente los lugares de la comunidad utilizando verbos, adverbios para favorecer estas descripciones
RUBRICA AUTOEVALUACION	Los estudiantes consideraron que mejoraron su expresión oral al identificar quienes eran los que estaban hablando, fortalecieron su escritura al describir los lugares con el uso de verbos, adverbios y adjetivos, obtuvieron motivaciones al leer el contenido multimedia y mejoraron la escucha al tratarse de contenido que capta su atención

Anexo M

Instrumento de diagnóstico	categoría observada	Respuesta del proyecto “Tecno comunidad”
1. Diario de campo	Omisión de palabras desconocidas sin preguntar. - Desesperación al no ser escuchados durante la lectura en voz alta.	En las fases 1 y 7, se incentivó la expresión oral y el diálogo grupal, mediante preguntas generadoras y espacios de metacognición. Se utilizaron aplicaciones como CapCut y ElevenLabs para que los estudiantes grabaran y escucharan su voz, mejorando la fluidez, entonación y empatía comunicativa. Esto redujo la ansiedad y promovió una participación oral más activa.
2. Formulario de autoobservación	- Falta de práctica constante en lectura. - Selección de textos limitada al docente.	Desde la fase 2 a la 5, los estudiantes eligieron libremente contenidos sobre su comunidad. La creación de productos como la revista digital y el video implicó investigar, seleccionar y redactar información. El enfoque ABP permitió leer y escribir de forma constante, contextualizada y significativa, desarrollando autonomía lectora y escritora.
3. Prueba SISAT	- Fluidez deficiente. - Comprensión lectora limitada. - Lectura silábica o por palabras aisladas.	En las fases 3 a 5, los estudiantes produjeron guiones, artículos y descripciones usando estructuras lingüísticas más complejas (adjetivos, verbos, adverbios). Al revisar sus propios textos y audios, mejoraron la coherencia, la comprensión y la fluidez oral y escrita, automatizando estructuras del lenguaje y elevando su competencia lectora.
4. Prueba pedagógica	- Sustitución o eliminación de palabras. - Enunciados sin conexión lógica.	A través de la redacción de artículos y guiones, se fortalecieron la cohesión y la coherencia textual. Se trabajaron conectores lógicos, organización discursiva y revisión colaborativa. Las TIC facilitaron la edición y corrección de textos en múltiples etapas, promoviendo una escritura más estructurada.
5. Encuesta a estudiantes	Poco hábito lector fuera del aula. - Preferencia por textos con imágenes. - Bajo número de libros leídos por gusto.	El proyecto incorporó contenidos multimodales (texto, imagen, audio, animación) mediante herramientas como Canva y CapCut. La autoría de productos como la revista y el video favoreció el gusto por leer y escribir. Al identificarse como creadores, los