



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y
SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
DOCENTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 131-HIDALGO.**



“DESDE MIS OJOS DE ALUMNA: VIVENCIAS QUE ME TRANSFORMAN”

TESINA MODALIDAD TRAYECTORIA FORMATIVA

PRESENTA:

EUNICE QUEZADA SAMPERIO

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO

DICIEMBRE 2025



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y
SUPERIOR**

**DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 131-HIDALGO.**



“DESDE MIS OJOS DE ALUMNA: VIVENCIAS QUE ME TRANSFORMAN”

TESINA MODALIDAD TRAYECTORIA FORMATIVA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO (A) EN INTERVENCIÓN
EDUCATIVA**

PRESENTA:

EUNICE QUEZADA SAMPERIO.

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO DICIEMBRE 2025



IHE
INSTITUTO HIDALGUENSE
DE EDUCACIÓN



UPN/DT/Of. No. 022/2026-I
DICTAMEN DE TRABAJO

Pachuca de Soto, Hgo., 03 de febrero de 2026.

C. EUNICE QUEZADA SAMPERIO
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado a la **TESINA MODALIDAD TRAYECTORIA FORMATIVA** intitulada: **"DESDE MIS OJOS DE ALUMNA: VIVENCIAS QUE ME TRANSFORMAN"**, presentada por su tutora **MTRA. SAGRARIO CARDOZA AQUINO**, ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciada en Intervención Educativa, al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


DRA. MARISOL VITE VARGAS
PRESIDENTA
H. COMISIÓN DE TITULACIÓN



C.c.p.- Depto. de Titulación. - Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.

MVV/JMVC/jahm*

Agradecimientos

A Dios, por ser mi creador, por darme la vida y brindarme la fortaleza necesaria para continuar con este proceso que me ha permitido alcanzar uno de mis anhelos más profundos. Gracias por acompañarme en cada paso, por darme esperanza en los momentos de oscuridad y por ser mi guía en este camino de aprendizaje y crecimiento.

A mis padres, quienes con amor, paciencia y entrega supieron formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores que han sido fundamentales para superar los momentos más difíciles. Gracias por inculcarme el respeto, la empatía y la perseverancia; por creer en mí incluso cuando yo dudaba de mis propias capacidades. Su apoyo incondicional y sus palabras de aliento han sido un motor para seguir adelante, aun cuando el camino se tornaba incierto.

A mi hermano, por estar presente en cada uno de mis logros y también en mis fracasos. Gracias por ser una fuente constante de inspiración, por motivarme día a día, por impulsar mis sueños y por confiar plenamente en mí.

A mis perritos, compañeros fieles e incondicionales, que estuvieron conmigo en los momentos más tristes durante los primeros años de mi carrera. Su amor y compañía fueron un consuelo invaluable, un apoyo emocional genuino que me ayudó a no rendirme cuando sentía que ya no podía más. Su presencia fue un bálsamo para mi alma.

Y finalmente, me agradezco y me aplaudo a mí misma. Porque, aunque muchas veces sentí el deseo de rendirme, confié en Dios y me mantuve firme. Solo yo sé cuántas lágrimas derramé, cuántas noches pasé en desvelo, cuántos sacrificios hice y cuánto me costó llegar hasta aquí. Hoy me reconozco con orgullo, valoro cada paso dado y celebro el coraje que tuve para no darme por vencida.

Índice.

Capítulo 1. Mi acercamiento a la LIE.

- 1.1 Acercamiento a la LIE.
- 1.2 Licenciatura en Intervención Educativa
- 1.3 Perfil del LIE y sus competencias.
- 1.4 Mirada de experiencia sobre la LIE.
- 1.5 Perfil de egreso de la LIE
- 1.6 Línea Específica EPJA.

Capítulo 2. Mi primer acercamiento a prácticas profesionales.

- 2.1 Prácticas Profesionales.
- 2.1 Selección del espacio de Prácticas.
- 2.2 Primer Periodo de Prácticas.
- 2.3 Contexto y descripción de la institución.
- 2.4 Caracterización de los sujetos involucrados.
- 2.5 Más que prácticas: vivencias que transforman.
- 2.6 Cuando la teoría cobra sentido en mi primer periodo de Prácticas Profesionales.

Capítulo 3. Entre cambios y decisiones: Construyendo caminos de intervención.

- 3.1 Segundo periodo de prácticas profesionales “Demasiados cambios”.
- 3.2 Nuevo diagnóstico
- 3.3 Diseño del proyecto de Intervención

Capítulo 1 Mi acercamiento a la LIE

1.1 Acercamiento a la LIE

Antes de ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), no tenía conocimiento de su existencia, y mucho menos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). Sin embargo, un amigo cercano sabía que tenía interés en estudiar una licenciatura relacionada con la educación o el ámbito educativo. Fue él quien me habló sobre la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo Unidad 131 y la Licenciatura en Intervención. Sin investigar a profundidad ni comprender realmente en qué consistía la carrera, tomé la decisión de inscribirme en el año 2021.

Ese año, las clases comenzaron en modalidad en línea debido a la pandemia de COVID-19. A medida que pasaban los meses, me di cuenta de que aún no comprendía del todo qué era la intervención educativa. Algunos maestros y maestras nos explicaban que la licenciatura nos preparaba para ser docentes, mientras que otros afirmaban lo contrario, asegurando que no nos formábamos específicamente para la docencia. Esta incertidumbre generó muchas dudas sobre el verdadero propósito de la carrera y las oportunidades laborales que nos esperaban al finalizar nuestros estudios.

Con el tiempo, fui descubriendo que la Intervención Educativa iba más allá de la enseñanza en el aula. Se trata de analizar, diseñar y aplicar estrategias para mejorar los procesos educativos en distintos contextos, abordando problemáticas que afectan el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Poco a poco, mi perspectiva sobre la carrera se fue ampliando, permitiéndome valorar su importancia y el impacto que puede tener en la educación.

En el segundo semestre cursé la materia de Intervención Educativa con una maestra egresada de la misma institución. Ella nos compartía experiencias sobre los espacios donde los LIE (Licenciados en Intervención Educativa) pueden desempeñarse. Muchos de estos eran escenarios dentro del ámbito educativo, incluyendo, por

supuesto, la docencia, que es a lo que realmente deseo dedicarme una vez que egrese de la licenciatura.

1.2 Licenciatura en Intervención Educativa.

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) es una carrera universitaria enfocada en preparar a profesionales capaces de mejorar la educación en distintos entornos. Estos profesionales no solo estudian cómo enseñar, sino que también analizan los desafíos educativos y diseñan estrategias para resolverlos.

Según la Universidad Pedagógica Nacional (2002), el objetivo general de la Licenciatura en Intervención Educativa es:

“Formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes detectadas), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.” (p. 29)

El enfoque de la LIE es integral, lo que significa que no solo se centra en la enseñanza tradicional, sino que considera otros factores que afectan el aprendizaje, como los aspectos sociales, culturales y psicológicos. Gracias a este enfoque, los egresados pueden intervenir en diferentes ámbitos educativos, adaptando sus estrategias a las necesidades de cada contexto.

El interventor educativo es un profesional especializado en analizar, diseñar e implementar estrategias pedagógicas para atender las necesidades educativas en diversos contextos. Este rol trasciende las funciones tradicionales del docente, ya que se enfoca en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con un énfasis particular en la inclusión, la equidad y el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Según Díaz Barriga (2003), “el interventor educativo es un profesional que diseña, implementa y evalúa estrategias de intervención en los contextos educativos, con el propósito de mejorar los procesos pedagógicos, atender las necesidades de los estudiantes y promover la transformación de la cultura escolar” (p. 42).

El trabajo del interventor educativo se fundamenta en principios como la atención a la diversidad, el respeto por las diferencias culturales y la resolución de problemáticas específicas que obstaculizan el aprendizaje. Esto lo convierte en una figura clave para garantizar que las prácticas educativas sean pertinentes y efectivas, adaptándose a los contextos particulares en los que opera. Tal como menciona Blanco (2015), “el interventor educativo no solo detecta áreas de oportunidad en los procesos escolares, sino que también propone soluciones innovadoras, basadas en un análisis crítico y en el diseño de intervenciones contextualizadas”.

1.3 Perfil del LIE y sus competencias.

Un Licenciado en Intervención Educativa egresado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) debe poseer diversas **competencias profesionales** que le permitan desempeñarse exitosamente en el ámbito educativo. Entre las principales competencias se encuentran:

- Diseño y aplicación de programas educativos: Capacidad para crear programas, proyectos y acciones educativas en áreas como educación básica, capacitación laboral, promoción social, educación ciudadana y derechos humanos, adaptados a las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos, considerando sus características y contextos específicos.
- Elaboración y uso de recursos didácticos: Habilidad para diseñar, desarrollar y utilizar recursos, medios y materiales educativos que faciliten el aprendizaje y la difusión de propuestas socioeducativas, incorporando diversos medios y tecnologías de la comunicación.
- Evaluación de procesos educativos: Competencia para diseñar y aplicar indicadores y criterios de evaluación que permitan valorar la pertinencia e

impacto de proyectos educativos, proporcionando retroalimentación para su mejora continua.

- Seguimiento y asesoría en proyectos educativos: Capacidad para implementar estrategias de seguimiento en proyectos socioeducativos, asesorando a individuos, grupos e instituciones, y favoreciendo la participación activa de los involucrados.
- Creación de ambientes de aprendizaje: Habilidad para diseñar entornos educativos que faciliten la construcción del conocimiento, aplicando modelos didáctico-pedagógicos y utilizando recursos tecnológicos adecuados al contexto y a las características de los estudiantes.
- Diagnóstico socioeducativo: Capacidad para realizar diagnósticos que identifiquen necesidades y problemáticas educativas, permitiendo la planificación de procesos, acciones y proyectos educativos pertinentes.
- Gestión y evaluación institucional: Competencia para planificar y evaluar instituciones, procesos y sujetos educativos, contribuyendo al desarrollo y adecuación de proyectos que respondan a las demandas del contexto.

Estas competencias permiten al egresado de la Licenciatura en Intervención Educativa intervenir de manera efectiva en diversos contextos, promoviendo mejoras significativas en la calidad y equidad de la educación.

El conjunto de competencias descritas refleja la formación integral que reciben los egresados de la LIE, permitiéndoles desempeñar un papel clave en la mejora educativa. Estas habilidades abarcan desde la creación y uso de recursos didácticos hasta la gestión y evaluación institucional, demostrando un enfoque multidimensional en la preparación de profesionales capaces de adaptarse a distintos contextos.

Mediante mi transcurso en la licenciatura logre identificar una de las competencias más destacadas es la evaluación de procesos educativos, ya que proporciona herramientas para medir el impacto de los proyectos socioeducativos y permite su mejora continua. Esto es esencial en un sistema educativo en constante transformación, donde resulta crucial analizar la eficacia de las estrategias implementadas. Del mismo modo,

comprendí que la creación de ambientes de aprendizaje es fundamental, pues el diseño de entornos adecuados puede potenciar significativamente la construcción del conocimiento, especialmente si se integran modelos didácticos innovadores y recursos tecnológicos.

El énfasis en el diagnóstico socioeducativo también cobra relevancia, ya que permite identificar problemáticas y necesidades dentro de la comunidad educativa. Sin un diagnóstico adecuado, cualquier intervención carecería de dirección y efectividad. Por otra parte, la gestión y evaluación institucional asegura que los proyectos educativos no solo se apliquen eficientemente, sino que también respondan a las demandas del entorno social en el que se desarrollan.

Desde mi perspectiva, estas competencias muestran la necesidad de una educación más contextualizada y equitativa, en la que los docentes y profesionales de la educación no solo sean transmisores de conocimiento, sino también agentes de cambio. La posibilidad de brindar seguimiento y asesoría en proyectos educativos promueve una educación más inclusiva y participativa, en la que los involucrados tienen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el diagnóstico psicopedagógico se convierte en una herramienta clave dentro de la intervención educativa, ya que permite comprender de manera integral el proceso de aprendizaje de los estudiantes, considerando tanto los factores cognitivos como los emocionales, sociales y contextuales que lo afectan.

Según los autores Herrera Rodríguez, J. I., & Guevara Fernández, G. E. (2022) nos menciona lo siguiente:

El diagnóstico psicopedagógico es un proceso sistemático mediante el cual se recopilan, analizan e interpretan datos relativos al alumno, su contexto escolar, familiar y social, con el fin de identificar sus capacidades, dificultades de aprendizaje y necesidades educativas, y así fundamentar decisiones de intervención educativa o psicopedagógica. (p. 23)

A través de este tipo de diagnóstico, es posible detectar dificultades específicas de aprendizaje, estilos cognitivos, necesidades educativas especiales o barreras para el aprendizaje y la participación, lo que posibilita diseñar estrategias de intervención pertinentes, diferenciadas y centradas en el alumno. Más allá de identificar problemáticas individuales, el diagnóstico psicopedagógico favorece la comprensión de las dinámicas grupales y del ambiente escolar, aportando elementos esenciales para construir una intervención educativa significativa y justa. De esta manera, se asegura que las acciones pedagógicas respondan a las realidades concretas del aula y estén orientadas al desarrollo integral del estudiante.

A partir del diagnóstico psicopedagógico no solo se reconocen las necesidades individuales del estudiante, sino también los factores que influyen en su proceso de aprendizaje dentro del contexto escolar. Esta visión integral permite identificar aspectos emocionales, familiares, culturales y comunitarios que intervienen en el desarrollo educativo. En este sentido, el diagnóstico socioeducativo se convierte en una herramienta complementaria que profundiza en las condiciones sociales que rodean al alumno, facilitando la construcción de intervenciones más humanas, contextualizadas y orientadas a promover la participación y el bienestar estudiantil.

Barragán, C. (2009), en su obra sobre el diagnóstico socioeducativo, señala que:

"El diagnóstico socioeducativo es una herramienta esencial para comprender los factores que inciden en el entorno escolar, ya que permite detectar no solo las dificultades académicas, sino también las problemáticas sociales, familiares y culturales que afectan el aprendizaje"(p. 42).

Gracias a este autor puedo construir mi propio concepto sobre el diagnóstico socioeducativo cobra relevancia, ya que permite identificar problemáticas y necesidades dentro de la comunidad educativa. Sin un diagnóstico adecuado, cualquier intervención carecería de dirección y efectividad. La integración de ambos enfoques diagnósticos —el psicopedagógico y el socioeducativo— proporciona una visión más holística del contexto escolar, permitiendo abordar tanto los factores

internos del aprendizaje como las condiciones externas que lo condicionan. Esta articulación resulta indispensable para diseñar e implementar proyectos que no solo atiendan las dificultades académicas, sino que también respondan a las dimensiones emocionales, familiares y culturales de los estudiantes.

Por otra parte, la gestión y evaluación institucional aseguran que los proyectos educativos no solo se apliquen eficientemente, sino que también respondan a las demandas del entorno social en el que se desarrollan. Desde mi perspectiva, estas competencias muestran la necesidad de una educación más contextualizada y equitativa, en la que los docentes y profesionales de la educación no solo sean transmisores de conocimiento, sino también agentes de cambio. La posibilidad de brindar seguimiento y asesoría en proyectos educativos promueve una educación más inclusiva y participativa, en la que los involucrados tienen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, las competencias abordadas en esta licenciatura fortalecen la calidad educativa, al dotar a los futuros profesionales de herramientas para intervenir de manera efectiva en diversos escenarios. El desafío radica en la aplicación real de estos conocimientos, ya que factores como la resistencia al cambio, la falta de recursos y las políticas educativas pueden dificultar su implementación. Sin embargo, la combinación de estas habilidades con un compromiso genuino con la educación puede generar transformaciones significativas en la enseñanza y el aprendizaje.

Los licenciados en Intervención Educativa pueden desempeñarse en diferentes ámbitos, tales como:

- Instituciones educativas formales y no formales.
- Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.
- Centros de investigación educativa.
- Diseño y gestión de proyectos educativos comunitarios.

Según Díaz Barriga (2019), “estos profesionales juegan un papel fundamental en la transformación educativa, ya que su labor se centra en la mejora de la calidad educativa a través de propuestas fundamentadas en la investigación y la práctica pedagógica” (p. 45).

Esto reafirma la importancia de su papel en el ámbito escolar, pues su intervención contribuye a fortalecer los procesos formativos y responder a las necesidades educativas de manera pertinente.

1.4 Mi experiencia sobre la formación de un LIE.

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) es una opción académica innovadora y pertinente en el contexto actual, ya que forma profesionales con una visión amplia y multidimensional de la educación.

Uno de los principales retos de la Licenciatura en Intervención Educativa es el reconocimiento de su campo de acción en el mercado laboral, ya que, al ser una disciplina relativamente reciente, muchas instituciones aún desconocen su alcance y potencial. Sin embargo, la creciente necesidad de mejorar la calidad educativa en distintos niveles ha impulsado su reconocimiento y demanda (González, 2020).

Su impacto en la sociedad radica en la capacidad de intervenir y transformar los procesos educativos, contribuyendo así a una educación inclusiva y de calidad.

Arancibia, Herrera y Strasser (2008) señalan que la intervención educativa no solo se limita a mejorar el desempeño académico, sino que también abarca el desarrollo integral del individuo, incluyendo aspectos sociales y emocionales. En su obra, destacan la importancia de un enfoque centrado en el estudiante, donde las estrategias estén alineadas con sus características y potencialidades.

A lo largo de los ocho semestres de mi licenciatura, he comprendido que la intervención educativa no solo busca mejorar las calificaciones o el aprendizaje en las materias

escolares. También promueve el desarrollo integral de la persona, considerando sus emociones, su manera de relacionarse con los demás y su crecimiento personal. Además, he entendido la importancia de centrarse en cada estudiante, adaptando las estrategias a sus necesidades, habilidades y capacidades, para que el apoyo sea realmente efectivo y significativo.

Algunas capacidades que logré identificar a lo largo de la licenciatura son las siguientes:

- Analítico y crítico: Evalúa problemáticas educativas desde una perspectiva integral, considerando factores sociales, culturales y psicológicos.
- Diseñador de estrategias educativas: Crea, implementa y evalúa programas que mejoran la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos.
- Gestor y mediador: Facilita la comunicación entre actores educativos, promoviendo soluciones innovadoras y participativas.
- Inclusivo y sensible a la diversidad: Trabaja con poblaciones en situación de vulnerabilidad, asegurando el acceso a una educación equitativa.
- Investigador educativo: Aplica metodologías de investigación para diagnosticar y resolver problemas en el ámbito educativo.
- Interdisciplinario: Integra conocimientos de pedagogía, psicología, sociología y administración educativa en su labor profesional.
- Comprometido con el cambio social: Busca transformar la educación para mejorar la calidad de vida de las comunidades con las que trabaja.

Llegué a la conclusión de estos puntos a través de conversaciones con mis compañeros sobre las áreas donde realizan sus prácticas profesionales, así como por experiencia propia, lo cual me permitió identificar y confirmar dichas características.

1.5 Perfil de egreso de la LIE.

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), está orientada a formar profesionales capaces de intervenir en diversos contextos educativos. Según el documento oficial “PROGRAMA DE REORDENAMIENTO DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LAS UNIDADES UPN” de la UPN Morelos (2002), las competencias que definen el perfil de egreso de un Licenciado en Intervención Educativa son las siguientes:

- Creación de ambientes de aprendizaje: El egresado es capaz de diseñar entornos educativos que faciliten la construcción del conocimiento, aplicando modelos didáctico-pedagógicos y utilizando recursos tecnológicos adecuados. Estos ambientes se adaptan a las características y necesidades de los estudiantes, promoviendo una actitud crítica y respetuosa hacia la diversidad.
- Diagnóstico educativo: Posee la habilidad para realizar diagnósticos en contextos educativos diversos, empleando paradigmas, métodos y técnicas de investigación social. Esta competencia le permite comprender la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones informadas.
- Diseño de programas y proyectos educativos: Capacidad para elaborar programas y proyectos pertinentes tanto en ámbitos formales como no formales, utilizando procedimientos y técnicas de diseño curricular. Este proceso considera las características específicas de los contextos institucionales y áulicos, fomentando el trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y crítica.
- Asesoría a individuos, grupos e instituciones: Competencia para brindar asesoramiento basado en diversos enfoques, metodologías y técnicas, identificando problemáticas, sus causas y posibles soluciones. Esta labor se realiza con una actitud ética y responsable, orientando la toma de decisiones efectivas.
- Planeación de procesos y proyectos educativos: Habilidad para planificar de manera holística y estratégica acciones y proyectos educativos, atendiendo a las necesidades específicas de diferentes contextos y niveles. Se emplean

diversos enfoques y metodologías de planeación, con un compromiso hacia la organización eficiente y la comunicación efectiva de la información.

- Gestión y desarrollo de proyectos educativos: Capacidad para identificar, desarrollar y adaptar proyectos educativos que respondan a problemáticas específicas, aplicando conocimientos en pedagogía, administración y gestión. Se enfatiza la organización y coordinación de recursos para favorecer el desarrollo institucional, actuando con responsabilidad y visión prospectiva.
- Evaluación de instituciones, procesos y sujetos educativos: Aptitud para evaluar diferentes componentes del ámbito educativo, utilizando enfoques, metodologías y técnicas de evaluación que permitan valorar la pertinencia de las acciones y generar procesos de retroalimentación constructiva, manteniendo una actitud crítica y ética.
- Desarrollo profesional continuo: Compromiso con la formación permanente, promoviendo en sí mismo y en otros una disposición al cambio y la innovación. Se utilizan recursos científicos, tecnológicos y sociales para consolidarse como un profesional autónomo y actualizado.

Estas competencias aseguran que los egresados de la LIE estén preparados para intervenir de manera efectiva en diversos contextos educativos, contribuyendo a la transformación y mejora de la realidad educativa mediante procesos de intervención fundamentados y éticos (UPN, 2002, pp. 29-30).

La Licenciatura en Intervención Educativa es un programa educativo enfocado en la mejora y transformación de los procesos educativos en distintos escenarios. Se estructura en diversas líneas específicas que permiten la especialización en áreas concretas de la intervención educativa.

1.6 Línea específica EPJA.

La selección de línea específica no fue algo que se me complicara, ya que tenía muy claro que quería dedicarme a la docencia; solo necesitaba definir el nivel educativo de mi elección. Con base en la convocatoria de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), me guío para elegir mi línea, siendo esta Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), ya que esta opción me permitiría impartir clases en el nivel de educación primaria.

Ser docente en educación básica es una de mis metas al egresar. Me gusta compartir tiempo con los niños y aprender de ellos, pues considero que la enseñanza también es una vía de crecimiento personal.

Mientras cursaba las primeras materias de la línea específica, pude identificar de qué se trataba y cómo me ayudaría a encaminarme hacia el ámbito de la docencia.

El perfil que establece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) señala que el campo de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) está constituido por un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y el fortalecimiento de la identidad, así como la organización y la participación democrática.

Este campo se enfoca en la atención de poblaciones jóvenes y adultas que buscan completar su educación formal o acceder a programas de formación continua. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021) destaca que la educación de adultos contribuye a la equidad social y al desarrollo económico, permitiendo a las personas mejorar sus condiciones de vida.

La Universidad Pedagógica Nacional (2018) nos menciona que:

“El interventor educativo en la línea específica EPJA, tiene un alcance profesional diversificado porque aborda áreas de intervención educativa como: alfabetización y educación básica; capacitación en y para el trabajo; promoción social; educación ciudadana; familia; y promoción cultural. Incide en los ámbitos familiar, laboral y comunitario, todo ello a través del diseño, adecuación y aplicación de diversas estrategias teórico-metodológicas que coadyuvan con programas, proyectos y acciones educativas que se implementan en grupos, instituciones, organizaciones públicas o privadas, dirigidas a beneficiar a la población y sus comunidades.” (p. 17)

El interventor educativo en la línea de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) cumple un papel amplio y diverso. Trabaja en áreas como la alfabetización, la educación básica, la capacitación laboral, la promoción social, la educación ciudadana, la familia y la cultura. Su labor tiene un impacto que trasciende el ámbito escolar, alcanzando el entorno familiar, laboral y comunitario, mediante el uso de distintas metodologías y estrategias educativas.

Estas acciones se llevan a cabo a través de programas y proyectos implementados en instituciones públicas y privadas, beneficiando directamente a los estudiantes y a sus comunidades. Este enfoque resalta la versatilidad del interventor educativo, quien no solo enseña, sino que también contribuye activamente al desarrollo social y laboral de las personas jóvenes y adultas.

Capítulo 2. Mi primer acercamiento a Prácticas Profesionales.

2.1 Prácticas Profesionales.

En sexto semestre iniciamos el primer periodo de prácticas profesionales. Tenía clara la decisión de asistir a una institución educativa para poder identificar y descubrir el campo de la docencia, ya que, en las materias de la licenciatura, solo se nos proporcionaba la parte teórica. Por ello, debía aprender a reconocer las situaciones reales y relacionarlas con la teoría.

Me costó un poco gestionar la oportunidad para acudir a una primaria, ya que, al pertenecer a la línea de educación para jóvenes y adultos (EPJA), solo se nos asignaban instituciones de educación para adultos, entre otras. Sin embargo, después de dialogar con la coordinadora de prácticas, accedió a brindarme la oportunidad de realizar mis prácticas en el nivel de mi elección.

La universidad establece que las prácticas profesionales inician en el sexto semestre, cuando el estudiante ya ha desarrollado competencias que le permiten observar, diagnosticar y sistematizar información contextual, al mismo tiempo que ha adquirido elementos conceptuales, teóricos, procedimentales, instrumentales (metodológicos) y actitudinales.

“En esta etapa, el estudiante de la LIE debe ser capaz de diseñar diferentes proyectos de intervención de acuerdo con el contenido de cada línea profesionalizante en la que se encuentre inscrito” (UPN, 2018, p. 13).

Según el Programa de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN (2018), se señalan los siguientes propósitos del programa:

- Sistematizar los procesos inherentes al desarrollo de las Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa.

- Concretar y definir instrumentos que permitan una evaluación y seguimiento sistemático de las diferentes tareas que se realizan en cada etapa de las prácticas.
- Desarrollar con mayor eficiencia el programa de Prácticas Profesionales de la LIE.
- Elevar la calidad del programa de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa. (p. 12)

Las competencias que abordaré en este escrito corresponden al primer y segundo periodo de prácticas, las cuales, según la Universidad Pedagógica Nacional (2018), se describen de la siguiente manera:

Sexto semestre: Observar y caracterizar las problemáticas, procesos y actores, con el fin de identificar elementos generales de posibles campos problemáticos; elaborar un diagnóstico fundamentado empírica y conceptualmente en relación con el campo problemático pertinente, en concordancia con sus competencias y con el programa de prácticas profesionales signado por la UPN y la entidad receptora.

El diagnóstico es la etapa a partir de la cual es posible identificar los aspectos, elementos, factores, situaciones y dimensiones que definen una situación o campo problemático. Generalmente, el diagnóstico se considera el punto de partida (la primera etapa) del proyecto de intervención. En el informe donde el estudiante incluye esta etapa, debe señalarse cómo fue realizado el diagnóstico (recursos, instrumentos, actores, tiempo, obstáculos, etc.). Este diagnóstico deberá aportar los elementos empíricos fundamentales para la explicación de una realidad en la que se manifiesta una situación que motiva la intervención.

Séptimo semestre: Formular de manera colaborativa (con actores de la unidad receptora, tutores y especialistas) escenarios posibles para la implementación de estrategias, acciones o actividades de intervención, y diseñar una propuesta de intervención. También se deberá sistematizar información básica sobre las situaciones encontradas durante las prácticas, incorporando aquellos factores contextuales,

institucionales o personales que favorecen o dificultan el desarrollo de las acciones comprometidas.

Proyecto de intervención: Por su intencionalidad, un proyecto de intervención se deriva de los contenidos y competencias de las líneas específicas, con el objetivo de propiciar un cambio positivo en el contexto donde se lleve a cabo. Es importante que tanto los actores involucrados como el estudiante identifiquen el campo problemático al que se orienta el proyecto, así como las implicaciones y manifestaciones que caracterizan la situación a intervenir. Dichas descripciones podrán expresarse de manera cuantitativa, cualitativa o mixta, según el fenómeno de interés (p. 14).

De acuerdo con el Programa de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN (2018), se deben considerar los siguientes elementos:

- Contar con un colegiado integrado por el Coordinador de la Licenciatura, un Coordinador de Prácticas Profesionales y los asesores correspondientes.
- Establecer convenios y acuerdos con las entidades receptoras de prácticas profesionales.
- Contar con un programa de prácticas profesionales por unidad.
- Disponer de los programas indicativos de Prácticas Profesionales I, II y III. (p. 13)

Estos lineamientos indican los elementos organizativos y administrativos necesarios para estructurar adecuadamente las prácticas dentro de la licenciatura. La existencia de un colegiado con actores clave (coordinador de licenciatura, coordinador y asesores de prácticas) es positiva, ya que puede favorecer la articulación y supervisión colegiada de los procesos. Sin embargo, el enunciado es sumamente escueto y no proporciona información sobre los criterios de funcionamiento del colegiado ni sobre los mecanismos de participación estudiantil o de retroalimentación.

La mención de los convenios con entidades receptoras es fundamental, pero el texto no especifica qué tipo de entidades participan, la calidad de las experiencias que ofrecen, ni cómo se asegura que dichas experiencias contribuyan efectivamente al perfil de egreso del estudiante.

En el caso de la UPN-HGO Unidad 131, es importante señalar que actualmente carece de una figura jurídica que le otorgue identidad legal formal; por esta razón, la institución no tiene la facultad de establecer convenios oficiales por escrito con las entidades receptoras de practicantes. Ante esta situación, las prácticas profesionales se llevan a cabo mediante acuerdos de buena fe entre ambas partes, respaldados únicamente por documentos institucionales como la carta de presentación y la carta de aceptación, los cuales formalizan de manera práctica el ingreso del estudiante al espacio educativo.

2.1 Selección del espacio de Prácticas Profesionales.

Al iniciar el primer periodo de prácticas profesionales, fue necesario seleccionar un espacio educativo donde pudiera desarrollar y aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación. Tras considerar diversas instituciones, opté por realizar mis prácticas en la Escuela Primaria *Felipe Ángeles*, ubicada en Pachuquilla, municipio de Mineral de la Reforma, debido a su accesibilidad y cercanía con mi domicilio, lo cual facilita el traslado y la atención ante cualquier situación imprevista. Esta elección responde no solo a la conveniencia logística, sino también al derecho que tenemos como estudiantes de prácticas de elegir el lugar donde se llevará a cabo nuestra intervención.

Lo anterior se sustenta en que, de acuerdo con los lineamientos institucionales, los estudiantes en prácticas profesionales tienen diversos derechos, entre ellos el recibir información del programa, contar con un asesor, ser evaluados conforme a su desempeño y, particularmente, **elegir el espacio donde realizarán sus prácticas profesionales**, además de obtener la constancia correspondiente al concluir las mismas. Dichas disposiciones garantizan que el proceso formativo se realice de manera informada, acompañada y acorde a las necesidades y posibilidades del practicante.

Las prácticas se realizarían los días lunes de cada semana, y era obligatorio completar un total de 96 horas por período. Conforme se acercaba el día de inicio, comencé a prepararme para presentarme formalmente en la institución y solicitar el permiso correspondiente para llevar a cabo mis prácticas.

Finalmente, llegó el día. Era lunes por la mañana y, a las 9:00 a.m., me dirigí a la escuela, llevando conmigo mi credencial de estudiante de la universidad, ya que en ese momento aún no contaba con un documento oficial o carta de presentación. Al llegar, me encaminé directamente a la dirección, donde fui recibida por la secretaria de la directora. Con gran amabilidad, me guio hasta su oficina, donde esperé unos minutos para poder hablar con ella.

Mientras aguardaba, reflexioné sobre lo que significaba este primer acercamiento al ámbito profesional. Sentía una mezcla de nervios y emoción, pues era consciente de que esta experiencia representaba una oportunidad invaluable para poner en práctica los conocimientos adquiridos en la universidad y enfrentar los retos del entorno educativo real.

Me presenté ante la directora y le hablé sobre la universidad en la que estudio, explicándole mi interés en realizar mis prácticas profesionales en su institución. Sin embargo, noté que su primera reacción fue de confusión, pues no tenía claro en qué consistía exactamente la Licenciatura en Intervención Educativa.

Ante su duda, aproveché la oportunidad para explicarle qué hace un interventor educativo y en qué consistía la línea específica que estaba cursando dentro de la licenciatura. Le mencioné que mi objetivo principal, al egresar de la universidad, era dedicarme a la docencia, razón por la cual deseaba realizar mis prácticas acompañando a un docente de su escuela. Le hablé sobre la estructura de la formación en Intervención Educativa y la importancia de aplicar los conocimientos adquiridos en un entorno escolar real.

Además, le expliqué cómo estaban organizadas las prácticas profesionales en tres períodos, y que en cada uno de ellos debíamos desarrollar un propósito específico. Al finalizar los tres períodos, todos estos propósitos se integrarían en un proyecto de intervención educativa que buscaba generar un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución.

Tras escucharme atentamente, la directora me pidió que regresara el siguiente lunes, ya que necesitaba hablar con los docentes para identificar en qué áreas o grupos requerían apoyo. Agradecí su disposición y comprensión, asegurándole que el próximo lunes llevaría la documentación oficial de la universidad, en la cual se especificaría el propósito del primer período de prácticas.

Salí de la oficina con una sensación de alivio y entusiasmo. Aunque la directora no conocía con exactitud mi carrera al principio, había logrado transmitirle la importancia de la intervención educativa y cómo mi formación podía aportar al desarrollo de la institución. Ahora solo quedaba esperar su respuesta y prepararme para lo que sería mi primera experiencia real dentro del ámbito educativo

2.2 Primer periodo de prácticas.

Los nervios me consumían mientras me preparaba para presentarme en la institución. Aunque contaba con los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad, aún no tenía la experiencia suficiente para aplicarlos completamente en un entorno real. Me preocupaba no solo el proceso de intervención educativa en sí, sino también cómo sería recibida por los docentes y, sobre todo, por el grupo de estudiantes con los que trabajaría. Era mi primera oportunidad de interactuar con sujetos reales en un contexto escolar, y la incertidumbre de no saber exactamente qué esperar me generaba una mezcla de emoción y ansiedad.

Llegué a las 8 en punto. Se realizaron los honores a la bandera y, al finalizar, me quedé en recepción para entregarle mi carta de presentación a la directora del plantel, en la

cual venían incluidos los siguientes puntos (información tomada directamente de la carta proporcionada por el área de Prácticas Profesionales):

- Diseñar programas y proyectos institucionales con la finalidad de contribuir a la transformación de procesos de calidad en las instituciones y hacer aportaciones con actitudes de tolerancia y comprensión.
- Evaluar elementos, procesos y actores del proceso educativo, orientado a sustentar la toma de decisiones para mejorar los resultados y el impacto de dicho proceso.
- Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de los sujetos, mediante la solución de modelos didáctico-pedagógicos y el caso de los recursos de la tecnología educativa.
- Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que responden a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de gestión organizado y coordinado con Los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad, y visión prospectiva.
- Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo.
- Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.

Después de leerle la carta, le expliqué que debía trabajar durante los tres períodos en la misma área para poder cumplir con las actividades establecidas por mi universidad, ya que eran requisito fundamental para acreditar la materia. Afortunadamente,

comprendió perfectamente la importancia del proceso y, sin inconveniente alguno, me llevó al aula de quinto "A", donde me presentaría con el docente encargado.

Al llegar, la directora me presentó brevemente con el maestro y le mencionó que estaría realizando mis prácticas en su grupo. Sin embargo, su respuesta fue bastante breve; me saludó cordialmente y simplemente indicó que apoyaría en las actividades que él considerara necesarias. Desde el primer momento noté que no tenía claro en qué consistía la intervención educativa, pues al escuchar que era estudiante de la Licenciatura en Intervención Educativa, me pidió que, durante el receso, le explicara un poco más sobre mi formación y funciones en el aula.

Antes de finalizar nuestra conversación, me pidió que pasara al frente del grupo para presentarme con los estudiantes. Sentí una mezcla de emoción y nerviosismo. Respiré profundamente y, con una sonrisa, me dirigí a ellos para hablarles un poco sobre mí y el motivo de mi presencia en su clase.

Mientras me presentaba, observé con atención sus expresiones y actitudes. Algunos parecían curiosos, otros apenas prestaban atención, y unos cuantos me miraban con intriga. Fue en ese momento cuando comprendí que este sería un reto completamente nuevo para mí, un desafío que me permitiría aplicar mis conocimientos, desarrollar habilidades y, sobre todo, aprender de la experiencia directa en el aula.

Sabía que este era apenas el comienzo, pero estaba decidida a dar lo mejor de mí y aprovechar al máximo esta oportunidad. Nunca antes había estado al frente de un grupo, y mucho menos con tantos niños. No logré contarlos con precisión, pero eran más de veinte. Respiré hondo y me presenté cordialmente: les dije mi nombre, edad y la institución de la que provenía, mencionándoles que estaría ahí para apoyarlos en lo académico. Su reacción fue breve; con un simple "buenos días", volvieron a sus actividades.

El profesor, sin mucha interacción, me indicó que me dirigiera al fondo del salón y me proporcionó una silla. Una vez ubicada, observé el desarrollo de la clase, tratando de

analizar la dinámica del grupo y la manera en que el docente se dirigía a los alumnos. Me sentí un poco fuera de lugar, sin saber exactamente qué hacer o cuándo intervenir.

El tiempo pasó lentamente hasta que llegó el receso. Aproveché para acercarme al profesor y explicarle con más detalle cuál era mi propósito en la institución y las actividades que debía realizar. Le mencioné que el primer paso consistía en realizar un diagnóstico para identificar posibles problemas en el grupo, lo que me permitiría planear estrategias para atenderlos.

Su respuesta fue breve y distante. Me dijo que no tenía problema con que realizara encuestas, siempre y cuando no interrumpiera demasiado la dinámica del aula. A pesar de la frialdad, decidí enfocarme en lo positivo: ya tenía autorización para comenzar con el diagnóstico.

Horas después, me acerqué nuevamente para pedir permiso de realizar charlas informales con los estudiantes. Antes de que pudiera explicarme del todo, me interrumpió y dijo tajantemente que el principal problema del grupo eran las matemáticas. Según él, la mayoría no entregaba tareas y tenía muchas dificultades. Me indicó que me centrara solo en ese tema, sin hacer entrevistas o indagar en otras áreas.

Su respuesta me dejó sin palabras. Sentí que limitaba mi labor como interventora. Como profesional, debía identificar todos los factores que podrían estar influyendo en el rendimiento del grupo.

Decidí acudir a la directora y exponerle mi inquietud. Le comenté que el docente ya me había asignado un problema específico, pero que consideraba importante realizar un diagnóstico más amplio. Su respuesta fue más tajante aún: me dijo que lo señalado por el maestro era suficiente y que no debía indagar más, pues eso podría “afectar la imagen de la institución”.

Me sentí frustrada por la reacción que tomó el profesor. A pesar de todo, decidí continuar. Empecé con mis observaciones y registros en el diario de campo. Sin

embargo, el proceso fue complicado: la directora se negó a proporcionarme información institucional y no me permitió entrevistar a docentes ni hablar mucho con los estudiantes.

El maestro también mostró poca disposición. Respondía con evasivas y excusas. A pesar de todo, sabía que debía avanzar.

A partir de estas limitaciones y con la intención de comprender de manera más profunda la realidad del grupo, surgió la necesidad de sustentar teóricamente el proceso que buscaba llevar a cabo dentro de la escuela. Fue importante reconocer que, para intervenir de manera pertinente, no basta con identificar un problema aislado, sino que es necesario comprender al estudiante y su contexto educativo desde una perspectiva más amplia. En este sentido, resulta fundamental recurrir a la noción de diagnóstico psicopedagógico, el cual ha sido definido por diversos autores. Según Marchesi y Martín (1998):

El diagnóstico psicopedagógico es un proceso sistemático que tiene como finalidad conocer las características cognitivas, emocionales, sociales y contextuales del alumno, con el objetivo de identificar sus necesidades educativas, sus potencialidades y las posibles barreras para el aprendizaje, permitiendo así planificar intervenciones ajustadas a su realidad (p. 46).

Gracias a las materias cursadas, comprendí que un diagnóstico psicopedagógico es una herramienta fundamental para comprender de forma integral la realidad educativa de los estudiantes. Por ello, realicé un diagnóstico en mi área de prácticas, lo que me permitió identificar las necesidades específicas de aprendizaje, así como las fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos. Este proceso me ayudó a diseñar estrategias de intervención más adecuadas y contextualizadas, respondiendo a las características individuales y al entorno en el que se desenvuelven los estudiantes.

Objetivos del diagnóstico realizado:

- Analizar las necesidades, problemas y potencialidades que presenta el grupo de quinto "A".
- Explorar las percepciones de los estudiantes sobre sus dificultades en áreas clave como matemáticas, lectura y escritura

Aunque el camino estuvo lleno de obstáculos, decidí continuar y encontrar la mejor forma de cumplir con mi propósito como interventora educativa. Sabía que no sería fácil, pero también que cada reto representaba una oportunidad para crecer y fortalecer mis habilidades en el ámbito profesional.

2.3 Contexto de mi espacio de prácticas.

Decidí comenzar con la descripción detallada de la institución, pues sabía que esta información era una parte fundamental del diagnóstico. A partir de ahí, podría construir un panorama más claro e, incluso, identificar las razones detrás de los problemas que enfrentaba la escuela.

La Escuela Primaria *Felipe Ángeles* está ubicada en la colonia Pachuquilla, en el municipio de Mineral de la Reforma, en el estado de Hidalgo. Es una comunidad que forma parte del área metropolitana de Pachuca, la capital del estado.

La colonia cuenta con infraestructura básica que incluye calles pavimentadas, alumbrado público y acceso a servicios esenciales como agua potable, electricidad y drenaje. La calidad de esta infraestructura puede variar dependiendo de las zonas específicas dentro de la colonia.

En Pachuquilla se encuentran servicios educativos, de salud y comerciales. Hay escuelas de distintos niveles educativos, centros de salud y una variedad de comercios que atienden las necesidades diarias de la población. La colonia dispone de instituciones educativas desde el nivel preescolar hasta el medio superior, como prescolares, primarias, secundarias, telesecundarias, bachilleratos tecnológicos y universidades, tanto públicas como privadas. Estas instituciones juegan un papel crucial en la formación de la comunidad.

Escuela Primaria “Felipe Ángeles”

La información referente a la identidad institucional fue proporcionada directamente por la directora del plantel durante el proceso de acercamiento y recopilación de datos para contextualizar el espacio de prácticas. Con el fin de conocer la filosofía que guía el funcionamiento de la escuela y comprender el marco formativo en el que se desarrollan los estudiantes, se solicitó a la autoridad escolar la misión, visión y valores que orientan su quehacer educativo. Gracias a ello fue posible recuperar los siguientes elementos institucionales:

La escuela se encuentra en Avenida Reforma No. 20, Colonia Pachuquilla Centro, C.P. 42180, Pachuquilla, Hidalgo. Tiene un horario de atención de 8:00 a.m. a 1:00 p.m., de lunes a viernes. Es una institución del sector público, de nivel educativo primaria y turno matutino.

En cuanto a la visión, misión y valores, la institución recupera lo siguiente:

- **Valores:** Educación, honor y gloria.
- **Visión:** Ser la institución líder en el servicio de la educación, distinguida por formar individuos con excelencia humana, académica y profesional, con personal comprometido y calificado.
- **Misión:** Somos una institución que ofrece a los jóvenes educación para la vida, basada en competencias y en la cultura de paz, comprometidos con la calidad y la responsabilidad social.

Actualmente, la escuela tiene una matrícula de 375 alumnos, de los cuales 179 son mujeres y 196 son hombres. Cuenta con 12 maestros, 2 intendentes y 4 administrativos.

En cuanto al personal que atiende la escuela, se encuentran:

Directora: Profesora Rocío López Mata.

Se menciona únicamente su nombre, ya que no se me proporcionó información sobre los demás trabajadores. Al solicitar estos datos a la directora, le expliqué que eran necesarios para el desarrollo de mi trabajo, en el cual debía describir el contexto institucional. Sin embargo, ella me informó que no era posible compartir dicha información, pues deseaba evitar cualquier posible mal uso que pudiera afectar a los empleados de la institución.

En **febrero del 2024**, durante una entrevista inicial con la directora del plantel, se me proporcionó información institucional relevante para contextualizar el espacio de prácticas y comprender el entorno educativo en el que se desarrollan las actividades escolares. Este acercamiento permitió recuperar datos generales sobre la escuela, así como su misión, visión y valores, elementos fundamentales para identificar la filosofía que orienta su organización y funcionamiento. La recopilación de esta información se realizó con fines académicos, expresando la necesidad de integrarla en la descripción contextual de mi intervención.

Estructura organizativa

- **Dirección:**
 - Directora
- **Administración:**
 - Secretaría
 - Tesorería
- **Docencia:**
 - Primer grado (2 docentes)
 - Segundo grado (2 docentes)
 - Tercer grado (2 docentes)
 - Cuarto grado (2 docentes)
 - Quinto grado (2 docentes)
 - Sexto grado (2 docentes)
- **Profesores especializados:**
 - Educación Física (1 docente)

- Artes (1 docente)
- **Servicios:**
 - Biblioteca
 - Sala de audiovisuales

La escuela está conformada por diez salones, organizados en dos grupos por grado (A y B). Todos los salones están pintados en los mismos colores, lo que proporciona uniformidad al diseño institucional.

En cuanto a las instalaciones deportivas, la escuela cuenta con tres canchas: dos de cemento y una de tierra. Además, una parte del edificio se encuentra en obra negra. En el área exterior se están llevando a cabo remodelaciones en los juegos infantiles y el área de comedor para mejorar las condiciones y el bienestar de los estudiantes.

En total, la institución dispone de 12 salones de clases, cada uno equipado con seis ventanas protegidas con rejas. Dentro de cada aula hay 25 bancas, dos escritorios, una computadora de escritorio y dos muebles para almacenar material didáctico. Asimismo, cada salón cuenta con un pequeño espejo y un espacio para colocar jabón, papel y productos de higiene personal para las niñas. Además, se dispone de un pizarrón electrónico y una puerta de hierro color negro.

Otro de los edificios está destinado exclusivamente a la administración. En este espacio se encuentra la oficina de dirección. En la misma área se ubica la oficina de la secretaría. Además, se encuentra la segunda secretaria.

Otro de los edificios esenciales en la institución es el de los baños para los alumnos. Hay tres baños separados para niñas y tres para niños. Los lavamanos están ubicados en la parte exterior de los baños. Todo el espacio, incluidas las puertas, está pintado de blanco.

En una de las paredes de esta área hay un mural con la imagen de un árbol formado por las huellas de las manos de los niños, lo que le da un toque especial y significativo al espacio.

A lo que me explicó un docente de la institución, este mural se alinea con iniciativas que la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsa en temas de ambiente de convivencia escolar, cuidado de los derechos de la niñez, inclusión y cultura de paz en la escuela, cuyos ejes temáticos han sido recurrentes en campañas estatales y federales.

Frente a esta zona se encuentra otro edificio que alberga la caseta de los policías. La caseta es de color crema, de dimensiones pequeñas y sin ventanas. Su interior se desconoce.

En la parte trasera de la escuela se encuentra el estacionamiento destinado a los docentes. En esta área hay un baño exclusivo para el personal, dividido en dos secciones: una para hombres y otra para mujeres.

La entrada principal para los estudiantes está conformada por un zaguán de barrotes delgados, colocados de forma que no permiten el paso entre ellos. Este portón es de color azul marino, lo que crea un contraste armonioso con el diseño general de la escuela.

2.4 Caracterización de los sujetos involucrados.

En la escuela primaria Felipe Ángeles, fui asignada al grupo de 5.º grado “A”, el cual está conformado por 26 alumnos con edades que oscilan entre los 10 y 12 años. A lo largo del diagnóstico, se identificó que una gran parte de los estudiantes presenta deficiencias en la escritura, comprensión lectora y pensamiento matemático. Este rezago académico ha sido en gran medida consecuencia de la pandemia de COVID-19, periodo durante el cual la educación presencial se vio interrumpida y muchos alumnos no tuvieron acceso a los recursos necesarios para un aprendizaje adecuado.

Este fenómeno no fue exclusivo de esta escuela, pues diversas investigaciones han evidenciado que, tras la pandemia, aumentaron significativamente los rezagos en lectura, escritura y matemáticas en estudiantes de educación básica (Leyte, 2021 p. 45).

Según un informe del Banco Mundial, el cierre prolongado de escuelas durante la pandemia provocó importantes pérdidas de aprendizaje en los niveles básicos, especialmente en lectura y matemáticas, afectando con mayor fuerza a los estudiantes de contextos vulnerables (Banco Mundial, 2022). Esta información la obtuve de un comentario que hizo el docente a cargo y fue una pregunta que coloqué en mi entrevista con los alumnos (Anexo 1).

Uno de los factores que más influyen en el bajo desempeño académico de los estudiantes es la falta de apoyo en casa. Se ha observado que muchos alumnos no cuentan con la supervisión ni la ayuda de sus padres para realizar sus tareas escolares. No obstante, es importante señalar que esta situación no se aplica en todos los casos.

Esta información se obtuvo a través de charlas informales con los estudiantes, en las cuales se buscó generar un ambiente de confianza que les permitiera expresarse con honestidad sobre los factores que afectan su rendimiento académico. Durante estas conversaciones, varios alumnos mencionaron que, al no contar con la presencia de sus padres en casa, se les dificultaba realizar sus tareas, ya que no comprendían ciertos temas y no tenían a quién pedir ayuda.

Además, el docente a cargo confirmó esta problemática en una de las conversaciones informales sostenidas con él. Comentó que la mayoría de los estudiantes no entregaban sus tareas y, al preguntarles el motivo, la respuesta más frecuente era que en casa no había un adulto disponible para orientarlos en sus actividades escolares. Esto resalta la importancia del acompañamiento familiar en el proceso de aprendizaje.

Además del desinterés académico, se evidencia una relación distante entre los alumnos y el docente a cargo, el Mtro. Orlando "N.", quien egresó de la Escuela Normal Superior. En algunas charlas que llegué a tener con él, me platicó sobre su formación académica, la cual, después de unos años, le permitió obtener una plaza definitiva en la institución. Sin embargo, su método de enseñanza no ha logrado captar la atención ni la motivación de los estudiantes. Esta desconexión entre docentes y alumnos

contribuye aún más a la apatía generalizada dentro del aula, haciendo necesario un enfoque de intervención educativa que fomente estrategias más dinámicas y participativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.5 Más que prácticas: Vivencias que transforman

Mi primer periodo de prácticas fue una experiencia poco grata, debido a diversos percances que surgieron durante los días en los que asistí a la escuela. Desde el inicio, sentí una falta de integración en las actividades del aula, ya que el docente a cargo del grupo me asignaba un lugar al fondo del salón sin darme indicaciones claras sobre mi rol. Mi participación se limitaba a ser una observadora pasiva de las dinámicas del grupo, lo que me generó una sensación de frustración e impotencia.

Además, noté que la relación del docente con los estudiantes estaba marcada por constantes regaños y llamados de atención, la mayoría de las veces debido al mal comportamiento o al incumplimiento de tareas. La disciplina en el aula parecía basarse más en la reprimenda que en estrategias pedagógicas que fomentaran el aprendizaje y la motivación de los alumnos.

En varias ocasiones, el maestro me pedía que resolviera ejercicios en el pizarrón mientras él salía del salón a atender asuntos pendientes. Sin embargo, al regresar, no mostraba interés en mi desempeño ni en el progreso de los estudiantes; simplemente continuaba con otra actividad sin dar seguimiento a lo que habíamos trabajado.

Otro aspecto que dificultó mi experiencia fue la falta de comunicación con el docente. En más de una ocasión, llegué a la escuela para cumplir con mis actividades y, para mi sorpresa, el docente no tenía clase ese día, lo que significaba que los alumnos no asistían y, por ende, yo tenía que regresar a casa, perdiendo así horas valiosas de práctica. Esta falta de organización y coordinación afectó mi proceso de aprendizaje, ya que no podía desarrollar plenamente mis habilidades como interventora en formación ni recibir retroalimentación sobre mi desempeño.

En conclusión, este primer acercamiento a la docencia me dejó aprendizajes importantes, aunque en un contexto poco favorable. Si bien la experiencia no fue la ideal, me permitió reflexionar sobre la importancia de una planificación adecuada, la necesidad de una comunicación efectiva entre docentes y practicantes, y el impacto que tienen las metodologías de enseñanza en el ambiente de aprendizaje de los estudiantes.

Una de las experiencias que más me marcó durante mi período de prácticas fue una de las pocas conversaciones que tuve con el docente a cargo. En aquella charla, él me comentó que la vida laboral de un maestro era difícil, mal pagada y poco valorada. Según su perspectiva, no valía la pena obtener una maestría o un doctorado, ya que el sueldo seguía siendo el mismo. Me confesó que él no había elegido ser maestro por vocación, sino porque le habían regalado una plaza de docente. En realidad, él se había formado como odontólogo, pero por circunstancias de la vida terminó ejerciendo la docencia sin sentir verdadera pasión por ella. Fue entonces cuando me dijo algo que me impactó profundamente: "Deberías estudiar otra cosa, porque en esta profesión no podrás ser económicamente independiente".

Después de esta conversación, tuve muchos sentimientos encontrados. Me preguntaba cómo alguien que no sentía pasión por la enseñanza podía estar frente a un grupo de niños y, más aún, cómo podía desmotivar de esa manera a una estudiante en formación. Sus palabras me generaron muchas dudas y me hicieron reflexionar sobre la importancia de la vocación en la docencia.

Sin embargo, a pesar de esa experiencia negativa, encontré motivación en otros aspectos de mi práctica. Disfruté mucho las conversaciones con los alumnos, la confianza que me brindaron y la espontaneidad con la que compartían sus pensamientos. En ocasiones, sus historias eran divertidas y llenas de curiosidad infantil, pero otras veces también me confiaban sus problemas personales. Escuchar sus dificultades en casa y cómo esto afectaba su estado emocional y su desempeño escolar me conmovía profundamente. Soy una persona sentimental, y en más de una ocasión sentí impotencia al no saber cómo atenderlos o al tener que limitarme a

escuchar sin poder intervenir libremente, por miedo a que mis palabras fueran malinterpretadas o que generaran problemas con sus familias.

Esa experiencia me llevó a cuestionarme hasta qué punto un docente puede intervenir en la vida emocional de sus alumnos. ¿Cómo se puede apoyar a un estudiante que atraviesa dificultades personales? ¿Qué estrategias existen para acercarse a los padres de familia cuando estos no responden a las convocatorias de la escuela? ¿Cómo se puede equilibrar el papel de educador con el de guía y apoyo emocional sin sobrepasar los límites profesionales?

A pesar de las dificultades, esta experiencia me permitió reafirmar mi interés en la enseñanza y comprender que, aunque la docencia enfrenta muchos desafíos, también tiene momentos gratificantes que pueden marcar la diferencia en la vida de los alumnos.

No todas mis interacciones con los docentes fueron negativas. Hubo momentos en los que me sentí realmente apoyada, como aquella ocasión en la que el docente titular no asistió a la institución y fue sustituido por una maestra. Desde el primer momento, su actitud fue completamente diferente. Se acercó a mí con amabilidad y, en lugar de relegarme al fondo del salón como solía hacerlo el otro docente, me invitó a compartir el escritorio con ella. Me dijo con una sonrisa: "Ven, siéntate aquí conmigo. Observa cómo será tu vida cuando egreses".

Ese pequeño gesto me hizo sentir valorada y parte del entorno educativo. En pocos minutos, comenzamos a conversar, y me sorprendió la genuina curiosidad que tenía por conocerme. Me preguntó sobre mi formación, sobre la intervención educativa y por qué había elegido estudiar en mi universidad. También quiso saber si realmente me apasionaba la docencia. Traté de controlar mi emoción, porque se sentía increíble recibir un trato tan amable y cercano por parte de una docente con experiencia.

Durante nuestra charla, le confesé que tenía muchas dudas sobre cómo realizar una planificación adecuada y que apenas tenía nociones sobre la Nueva Escuela Mexicana

(NEM). También le hablé sobre las materias de mi malla curricular y mis dificultades para conectar la teoría con la práctica. En lugar de desanimarme, me brindó palabras de aliento y me aseguró que, con el tiempo y la práctica, todo sería más fácil. Con paciencia, me dio una breve introducción sobre cómo elaborar una planeación y cómo adaptarla a la NEM, explicándome que no era tan complicado como parecía, sino que solo requería comprender bien los principios y objetivos del modelo.

Esa conversación no solo me motivó, sino que me dejó una valiosa enseñanza: la importancia de que los docentes en formación recibamos orientación y apoyo por parte de quienes ya tienen experiencia en el campo. Su actitud me demostró que un maestro no solo debe transmitir conocimientos a los alumnos, sino también inspirar y guiar a las futuras generaciones de docentes. Sin duda, fue un encuentro que marcó positivamente mi experiencia en las prácticas y reforzó mi deseo de seguir adelante en mi camino hacia la enseñanza.

Pasaron las horas y, en un momento inesperado, la maestra se acercó a mí con una hoja en la mano. En ella estaba una de las actividades planeadas para ese día con los niños. Con una sonrisa, me la entregó y me dijo: "Quiero que la apliques tú. Yo estaré al fondo del salón para apoyarte en caso de que te trabes en algo". Sus palabras fueron reconfortantes, pero lo que más me impactó fue la confianza que depositó en mí. Me animó a sentirme cómoda, a relajarme y a perder el miedo de estar frente al grupo.

Tomé aire profundamente y, con cierto nerviosismo al principio, comencé a dirigir la actividad. Poco a poco me fui sintiendo más segura, y para mi sorpresa, los niños respondieron de manera increíble. Se mostraron atentos, participativos y receptivos a lo que les explicaba. Cuando terminé mi participación, la maestra se acercó con una gran sonrisa y yo, feliz y efusivamente, le agradecí. Me dijo que se notaba que disfrutaba lo que hacía, que tenía una conexión genuina con el grupo y que le sorprendía la actitud de los niños conmigo. Su reconocimiento me llenó de una satisfacción que no había experimentado antes.

Pero su apoyo no terminó ahí. Me comentó que tenía un documento sobre la Nueva Escuela Mexicana y que, si me interesaba, me lo prestaría sin ningún problema para que pudiera aprender más sobre el modelo educativo. Además, me extendió una invitación invaluable: "Si en algún momento necesitas ayuda para planear, diseñar actividades o aprender a evaluar a los niños, no dudes en acercarte a mí. Con gusto te apoyaré en lo que pueda".

Esa acción, aunque sencilla, significó mucho para mí. Me llenó de motivación y entusiasmo por continuar asistiendo a mis prácticas profesionales. Me hizo darme cuenta de que lo único que necesitaba para sentirme realmente parte de la institución era un poco de inclusión y la oportunidad de demostrar mis capacidades. Desde ese día, mi perspectiva cambió. Más que solo una estudiante en formación, comenzó a verme como una futura docente con el deseo genuino de aprender y de aportar lo mejor de mí para apoyar en lo que fuera posible.

2.6 Cuando la teoría cobra sentido en mi primer periodo de Prácticas Profesionales.

Durante mis prácticas profesionales con un grupo de quinto grado de primaria, pude reflexionar sobre la importancia de las estrategias meta cognitivas en el aprendizaje de los estudiantes. Según Flavell (1979) "describió la meta cognición como el conocimiento que una persona tiene de sus propios procesos cognitivos y de los resultados de estos procesos, enfatizando la importancia de la planificación y el monitoreo" (p. 54). Comprender cómo los niños aprenden, cómo planifican sus tareas y cómo regulan su propio conocimiento me ha permitido enriquecer mi intervención educativa, ya que no solo me enfoqué en que los alumnos completaran una actividad, sino en guiarlos para que fueran conscientes de cómo lo estaban haciendo y por qué lo hacían de determinada manera. Esto implicó, por ejemplo, fomentar que antes de comenzar una actividad los estudiantes pudieran anticipar los pasos a seguir,

identificar si entendían las instrucciones y, al finalizar, reflexionar sobre los errores o aciertos cometidos.

Además, el aplicar estrategias meta cognitivas como la observación y la evaluación me permitió observar mejoras en la autonomía y la autorregulación de algunos estudiantes, quienes comenzaron a desarrollar mayor seguridad al enfrentarse a tareas escolares. Como futura interventora educativa, este proceso ha sido valioso porque me ha mostrado que intervenir no es solo ofrecer ayuda directa, sino también generar condiciones para que los alumnos aprendan a pensar sobre su propio aprendizaje, y así fortalecer sus habilidades cognitivas desde una edad temprana.

Al aplicar estas estrategias en el aula, observé que cuando los alumnos son conscientes de sus procesos de aprendizaje, pueden desarrollar mayor autonomía y confianza en sí mismos. Fomentar preguntas como ¿qué aprenderé hoy? o ¿qué puedo hacer diferente la próxima vez? ha sido clave para fortalecer su pensamiento crítico y reflexivo.

Desde mi rol como estudiante, esta experiencia me ha hecho consciente de la necesidad de guiar a los alumnos no solo en la adquisición de conocimientos, sino en la construcción de estrategias que les permitan aprender a aprender. Me llevo el compromiso de seguir implementando y perfeccionando estas prácticas, con la convicción de que una educación reflexiva y consciente es clave para el desarrollo integral de los estudiantes.

De la misma forma, comprendí la importancia del diagnóstico psicopedagógico como una herramienta fundamental para conocer el contexto en el que aprenden mis estudiantes. Más allá de los contenidos académicos, he aprendido que cada niño trae consigo experiencias, desafíos y necesidades que influyen en su proceso educativo.

A través de la observación, entrevistas y análisis del entorno escolar y familiar, pude identificar factores que favorecen o dificultan el aprendizaje de mis alumnos. Aspectos como el nivel de apoyo en casa, las dinámicas de grupo en el aula y las condiciones

socioculturales han sido clave para entender su desempeño académico y su comportamiento.

Durante el proceso diagnóstico realizado en el grupo de 5º grado “A” de la Escuela Primaria Felipe Ángeles, se identificaron tres áreas académicas principales donde los estudiantes presentan mayores dificultades: escritura, comprensión lectora y pensamiento matemático. Como se puede observar en la gráfica, el 70 % del grupo tiene problemas relacionados con la comprensión lectora, seguidos de un 65 % con deficiencias en la escritura y un 60 % en el desarrollo del pensamiento matemático. Estos datos se obtuvieron mediante observación directa, entrevistas informales con los estudiantes y el análisis de su contexto familiar y escolar. (Anexo 2)

Estas dificultades pueden atribuirse, en parte, a las limitaciones que muchos alumnos enfrentaron durante la pandemia de COVID-19, como la falta de acompañamiento académico en casa, acceso restringido a recursos tecnológicos y la ausencia de una rutina educativa estructurada. Los resultados de la encuesta aplicada a los 26 estudiantes del grupo revelan datos significativos que permiten comprender más a fondo el contexto académico y familiar en el que se desenvuelven. En primer lugar, se observa que una mayoría de los padres o tutores se desempeñan como obreros o empleados de alguna empresa, lo cual indica un perfil socioeconómico medio-bajo que puede estar relacionado con limitaciones de tiempo o recursos para apoyar el aprendizaje en casa.

Respecto al acompañamiento cotidiano, más de la mitad de los estudiantes indicó pasar la mayor parte del tiempo con sus padres, aunque también destaca un porcentaje considerable que permanece bajo el cuidado de hermanos o incluso sin supervisión directa. Esta situación puede influir en su nivel de autonomía y en su desempeño académico. En cuanto al apoyo en tareas escolares, la mayoría afirma recibir ayuda de sus padres, sin embargo, también se registraron casos en los que los alumnos no cuentan con ningún tipo de acompañamiento, lo cual repercute directamente en sus dificultades de aprendizaje.

En relación con la pandemia, el 77 % de los estudiantes señalaron haber sufrido afectaciones académicas durante ese periodo. El término afectaciones académicas hace referencia a las consecuencias negativas que derivaron de la interrupción de la presencialidad escolar, mismas que impactaron directamente en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades fundamentales. En el grupo de quinto grado de la Escuela Primaria *Felipe Ángeles*, dichas afectaciones pueden observarse en dificultades para comprender instrucciones, resolver operaciones básicas, redactar con claridad, mantener la atención y trabajar de manera autónoma. Este rezago no solo se manifiesta en el bajo dominio de contenidos esperados para el nivel, sino también en la inseguridad para participar en clase y en la variación del ritmo de avance entre los alumnos, generando desigualdad en los procesos de aprendizaje.

Este dato coincide con las observaciones realizadas en el aula, donde se evidencian deficiencias importantes en las áreas antes mencionadas. Aunque la percepción general sobre la convivencia con compañeros y docentes es positiva, algunos estudiantes manifestaron dificultades en estos vínculos, lo cual podría estar relacionado con carencias en habilidades socioemocionales o con un ambiente escolar poco estimulante. Esta situación demanda estrategias pedagógicas que no solo atiendan el dominio de contenidos, sino que fortalezcan la autoconfianza, la interacción social y el acompañamiento emocional dentro del aula.

Finalmente, se destaca que una parte del alumnado no cuenta con un espacio específico para realizar sus tareas, lo cual limita su capacidad de concentración, organización y cumplimiento académico. Todo lo anterior permite concluir que el entorno familiar, la falta de apoyo académico y las secuelas de la pandemia son factores determinantes que explican el rezago académico identificado en el grupo. Esta información resulta fundamental para el diseño de una intervención educativa adecuada, enfocada en fortalecer las habilidades básicas de los estudiantes desde una perspectiva integral, contextualizada y sensible a sus necesidades reales.

Este proceso de diagnóstico no solo me ha permitido adaptar mis estrategias de enseñanza, sino también brindar acompañamiento a aquellos estudiantes que requieren mayor atención. Me ha ayudado a ser más empática y a comprender que cada niño aprende de manera diferente según su realidad.

Durante mis prácticas profesionales en tercer grado de primaria, he podido desarrollar una mirada más profunda y reflexiva sobre los diversos factores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes. A través de la observación constante, la aplicación de entrevistas y el análisis del entorno escolar y familiar, he identificado elementos que favorecen o dificultan el proceso educativo de cada alumno. Aspectos como el nivel de apoyo que reciben en casa, las dinámicas de interacción dentro del aula, y sus condiciones socioculturales, se han vuelto claves para comprender no solo su desempeño académico, sino también su comportamiento y nivel de participación.

Este ejercicio diagnóstico me ha permitido fortalecer mi capacidad de análisis y observación, al tiempo que ha despertado en mí una mayor sensibilidad hacia la realidad individual de cada estudiante. Reconocer que cada niño aprende de manera distinta según su contexto me ha llevado a replantear y adaptar mis estrategias de intervención, no solo para facilitar contenidos, sino también para acompañarlos de manera más humana y empática. En este sentido, he comprendido que intervenir no significa imponer soluciones, sino escuchar, observar y actuar desde el respeto por la diversidad y la comprensión de las necesidades reales.

Asimismo, esta experiencia ha nutrido mi práctica profesional al permitirme desarrollar competencias como la empatía, la flexibilidad en la enseñanza y la atención diferenciada. Me ha llevado a valorar la importancia de brindar acompañamiento específico a quienes más lo necesitan, y a entender que una intervención educativa efectiva parte del conocimiento profundo del contexto y de una actitud crítica y reflexiva por parte del interventor. Todo esto ha enriquecido mi formación y reafirma el compromiso que, como futura profesional, debo tener con la equidad y la mejora de los procesos educativos desde una perspectiva integral.

Esta experiencia me ha reafirmado la necesidad de analizar de manera integral a los alumnos y su contexto. Reconozco que un diagnóstico psicopedagógico bien fundamentado es el primer paso para diseñar intervenciones efectivas que contribuyan a una educación más inclusiva, equitativa y significativa.

El interventor educativo no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que implica una planificación reflexiva y consciente, basada en la observación, el diagnóstico y la implementación de acciones que realmente impactan en el aprendizaje. Esto me ha llevado a adaptar metodologías, recursos y estrategias didácticas que favorecen la participación activa de los alumnos, promoviendo un aprendizaje más significativo e inclusivo.

Comprendí la importancia del acompañamiento y la mediación en el aula. A través de mi experiencia como interventora educativa, he comprendido que el acompañamiento en el aula va más allá de observar o apoyar de manera superficial al docente o al grupo. Se trata de un proceso formativo en el que el interventor se involucra activamente para orientar, escuchar, motivar y generar estrategias que favorezcan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Este acompañamiento implica estar presente de manera empática y reflexiva, reconociendo las necesidades y potencialidades tanto del grupo como de cada alumno. Desde mi formación en la Licenciatura en Intervención Educativa, entiendo que acompañar significa construir un vínculo pedagógico basado en la colaboración, el respeto y la confianza, donde el objetivo principal es contribuir al desarrollo integral de los niños y al fortalecimiento de las prácticas educativas dentro del aula.

Crear un ambiente de confianza, fomentar el trabajo colaborativo y atender tanto las dificultades académicas como las socioemocionales de los estudiantes ha sido clave en mi práctica.

Esta experiencia me ha reafirmado el compromiso de diseñar propuestas educativas que respondan a las necesidades reales de los alumnos. Entiendo que la educación no es un proceso estático, sino una transformación constante donde el docente debe

ser un facilitador del aprendizaje, capaz de adaptarse y crear espacios donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente.

2.7 Reflexión de mi primer periodo de prácticas.

Tras revisar la información y observar la dinámica del aula, confirmé que el ambiente de aprendizaje es un factor clave en el desarrollo de los estudiantes. No se limita únicamente al espacio físico, sino que incluye el clima emocional, la organización del aula y las estrategias que potencian el aprendizaje.

Una de las definiciones que nos menciona el “PROGRAMA INDICATIVO CREACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE” de la Universidad Pedagógica Nacional “(2018):

“El ambiente de aprendizaje no se limita al espacio físico, sino que incluye las relaciones sociales, el clima emocional y los recursos pedagógicos. Un ambiente armónico y bien estructurado favorece la motivación, la participación y el desarrollo integral del estudiante” (p. 143).

Crear un ambiente de aprendizaje adecuado implica generar un espacio donde los alumnos se sientan seguros, motivados y participativos. Trabajé en fomentar la confianza, el respeto y la colaboración entre los estudiantes, entendiendo que un aula armoniosa contribuye a mejorar la disposición para aprender.

Asimismo, experimenté con la disposición del mobiliario, el uso de materiales didácticos y la integración de recursos tecnológicos para hacer el aprendizaje más dinámico. He notado que cuando los estudiantes se sienten cómodos y valorados, su nivel de compromiso y creatividad aumenta. Esta experiencia me ha hecho reflexionar sobre la responsabilidad que tengo como futura docente en la construcción de espacios que favorecen el aprendizaje. Entiendo que un ambiente bien diseñado no solo facilita la enseñanza de contenidos, sino que también fortalece el desarrollo social y emocional de los niños, permitiéndoles aprender de manera más efectiva y significativa.

Durante este periodo de prácticas llegué a la conclusión de que la asesoría y el trabajo con grupos son elementos esenciales en el proceso educativo. Más allá de la enseñanza individual, es fundamental desarrollar estrategias que fomenten la colaboración, la comunicación y el aprendizaje colectivo dentro del aula.

Trabajar con un grupo implica reconocer la diversidad de habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. He aprendido que cada alumno aporta algo valioso y que el papel del docente no solo es guiar, sino también mediar para que todos participen activamente en su formación. Para ello, implementé dinámicas de trabajo en equipo, promoviendo la resolución conjunta de problemas y el apoyo mutuo entre compañeros.

Además, la asesoría individual y grupal ha sido clave para atender las necesidades específicas de los alumnos. Escuchar sus inquietudes, brindar orientación y fortalecer su autoestima les ha permitido sentirse más seguros y comprometidos con su aprendizaje.

Como estudiante de la Licenciatura en Intervención Educativa, esta experiencia me ha reafirmado la importancia de generar espacios de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades sociales y emocionales. La educación no es un proceso aislado, sino una construcción conjunta en la que el grupo juega un papel fundamental para el crecimiento individual y colectivo.

“El aprendizaje colaborativo es una estrategia didáctica centrada en la participación activa de los estudiantes, quienes construyen el conocimiento en conjunto a través del diálogo, el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas” (Díaz Barriga & Hernández, 2010, p. 145).

En relación con lo anterior, comprender el aprendizaje colaborativo no solo desde la teoría, sino a través de su aplicación en contextos reales, permitió dar sentido práctico a las estrategias revisadas en la formación académica. Esta perspectiva resultó

fundamental al iniciar mis prácticas profesionales, ya que fue necesario reconocer que el trabajo en el aula demanda más que conocimientos conceptuales; implica observar, participar y adaptarse a las dinámicas escolares para promover interacciones significativas entre los alumnos. De esta manera, la transición del estudio teórico a la experiencia en campo se convirtió en un proceso que fortaleció mi visión pedagógica y preparó el terreno para adentrarme en los aspectos normativos que guiaron mi intervención educativa.

Con el inicio de mis prácticas profesionales en el sexto semestre, se abrió un espacio formativo donde la teoría comenzó a dialogar de manera más directa con la realidad educativa. En este segundo capítulo abordé los aspectos normativos que marcaron mi incursión en el campo, entendiendo que el ejercicio profesional no solo se construye desde la intención pedagógica, sino también desde el cumplimiento ético y legal que resguarda tanto a los estudiantes como a quienes intervenimos. Normativas institucionales, lineamientos escolares y acuerdos de práctica fueron parte esencial de esta etapa, pues me permitieron asumir con claridad y responsabilidad mi rol dentro de la escuela primaria seleccionada.

Mi primer encuentro con la institución fue revelador. El acercamiento inicial me permitió observar su estructura, su organización interna y las dinámicas que configuran el día a día escolar. Describir el contexto de la primaria, así como a los sujetos con los que trabajaría —docentes, estudiantes y directivos—, fue fundamental para comprender el entorno en el que se desarrollaría mi intervención. Pude constatar cómo factores como la distribución del espacio, la disponibilidad de recursos, el estilo de enseñanza del docente titular y las características del grupo inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este primer periodo de prácticas me permitió reflexionar sobre la importancia del ambiente de aprendizaje como un elemento clave en el desarrollo integral de los alumnos. Aprendí que no se trata únicamente del aula como espacio físico, sino también del clima emocional, la disposición afectiva, la organización del grupo y la aplicación de estrategias didácticas que favorecen una experiencia significativa. Fue

en esta interacción con la realidad donde la teoría adquirió nuevos matices y la práctica se convirtió en un espacio de cuestionamiento, adaptación y crecimiento.

Así, este capítulo representa el cierre de una etapa inicial, pero también la antesala del segundo periodo de prácticas, que se abordará en el capítulo siguiente. En él, compartiré los cambios, desafíos y aprendizajes que viví tras esta primera experiencia, marcada por la observación, el cumplimiento de normas y la apertura al conocimiento situado en la realidad escolar.

Capítulo 3. Entre cambios y decisiones: Construyendo caminos de intervención

3.1 Segundo periodo de prácticas profesionales “Demasiados cambios”.

Comencé el segundo periodo de prácticas, pero, a diferencia de la primera vez, en esta ocasión no me sentía motivada. Recordar las situaciones complicadas que viví con el maestro R. me generaba tristeza y cierto desánimo. Aun así, llegó el día de volver a presentarme en la institución y decidí enfrentar el nuevo inicio con la mejor disposición posible.

El primer lunes de prácticas profesionales llegué temprano a la escuela. Me dirigí directamente a la dirección, ya que debía entregar mi carta de presentación correspondiente a este segundo periodo. Para mi sorpresa, durante las vacaciones se había realizado un cambio en la dirección de la institución. Esta situación me generó cierta preocupación, ya que no sabía si el nuevo directivo me permitiría continuar con mis prácticas ahí.

Como estudiante, no es recomendable cambiar de institución a mitad del proceso, ya que implica volver a realizar un diagnóstico del grupo y diseñar nuevamente un proyecto de intervención con base en una problemática distinta, lo cual representa una carga extra de trabajo. Esto se vuelve aún más complicado al considerar que, en este periodo, también se inicia el Servicio Social, lo que incrementa significativamente la carga académica y administrativa.

Solicité una cita con la nueva directora con el propósito de presentarme formalmente, explicarle el trabajo que había realizado durante mi primer periodo de prácticas, y mostrarle el diagnóstico que elaboré en ese entonces. Quería que conociera el avance que ya llevaba y así facilitar mi continuidad en la institución.

Para mi sorpresa, durante la conversación descubrí que la nueva directora era egresada de una maestría cursada en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Hidalgo, hacía ya varios años. Durante nuestra charla, me hizo una pregunta que, sinceramente, muchos estudiantes de séptimo semestre tememos: "¿Ya tienes la

tesis?" Sonreí nerviosamente y le respondí que aún no, pero que pronto comenzaría a definir tanto la modalidad como el tema de mi trabajo de titulación. Con un tono serio, me dijo que, cuando la tuviera lista, se la compartiera, ya que le gusta mucho leer los trabajos y opiniones de las nuevas generaciones de estudiantes.

Después de intercambiar algunas palabras más, me animé a preguntarle si podría continuar realizando mis prácticas profesionales en esa escuela, ya que ese mismo día daba inicio oficialmente mi segundo periodo. Sin pensarlo mucho, me respondió que sí, que me aceptarían con gusto. Sin embargo, me informó que sería reasignada a otro grupo, ya que el profesor "R" había comentado que consideraba que mi presencia era un estorbo y que no tenía tiempo para recibir practicantes que, según él, interferían con su labor docente.

Desde mi perspectiva, decidí no decir nada en ese momento. Preferí mantenerme en silencio, en parte por temor, pero también porque la directora no conocía a fondo todo lo que viví durante mi primer periodo de prácticas. No quería verme en una posición incómoda ni parecer que intentaba justificarme o defenderme de manera inapropiada. Además, una de mis principales preocupaciones era no tener que cambiar de institución, ya que por motivos personales me resultaba importante permanecer en ese espacio.

También me invadió la sensación de que, quizás, mi versión de los hechos no sería tomada en cuenta. Al fin y al cabo, soy estudiante, y muchas veces se da por hecho que los docentes —por su experiencia, antigüedad y respaldo institucional— tienen más credibilidad. Estos pensamientos cruzaron mi mente rápidamente, y no pude evitar sentirme triste, vulnerable y hasta cierto punto denigrada por lo que se había dicho sobre mí.

A pesar de ello, me contuve y opté por escuchar con atención a la directora, esperando que pudiera ofrecer alguna solución ante la situación por la que estaba atravesando. En ese momento, lo único que me quedaba era mantener la calma y confiar en que, de algún modo, todo se acomodaría para bien.

La directora me comentó que no daba por ciertas las afirmaciones que el docente había hecho sobre mí, ya que apenas estaba comenzando a conocer al personal de la escuela. Además, al revisar el diagnóstico que le entregué, pudo notar que efectivamente había estado trabajando durante los lunes en los que asistí. Me hizo algunas preguntas relacionadas con el contenido del diagnóstico, lo cual me emocionó mucho, ya que mostraba un interés genuino por mi trabajo y, sobre todo, se había tomado el tiempo para leerlo.

Con seguridad y entusiasmo, comencé a explicarle todo lo que realicé durante mi primer periodo de prácticas: las actividades de observación, los instrumentos que utilicé para el diagnóstico y algunas de las primeras conclusiones a las que llegué. Me sentí valorada y escuchada, algo que necesitaba después de la experiencia anterior.

Luego de escucharme, me informó que me cambiaría de grupo. Según ella, veía que yo tenía potencial para seguir desarrollando mis habilidades y que podía obtener más experiencia trabajando con una docente que participaba activamente en los consejos técnicos escolares y que demostraba tener sólidos conocimientos pedagógicos. Aseguró que con ella podría aprender mucho.

Sin embargo, en mi mente surgió una duda: ¿cómo podía estar tan segura del perfil de esa maestra si me había dicho que aún no conocía bien al personal docente? Aun así, decidí no cuestionarlo y seguir adelante. Le expliqué que, al cambiar de grupo, tendría que realizar un nuevo diagnóstico, ya que en mi universidad se requiere entregar un proyecto de intervención como producto final del segundo periodo. Ella comprendió la situación y me dijo que, si necesitaba ayuda, con gusto me apoyaría, y que también hablaría con la nueva maestra para explicarle lo que tendría que hacer.

Tomé mi mochila y nos dirigimos al aula correspondiente. Y, para mi sorpresa, el grupo al que me asignaron estaba conformado por estudiantes de tercer grado de primaria. En ese momento, sentí un poco de miedo y preocupación, ya que mi línea de formación es EPJA (Educación para Personas Jóvenes y Adultas), y no sabía cómo reaccionaría mi coordinadora al respecto.

La directora habló con la maestra “B” donde le daba una pequeña introducción de lo que pretendía hacer con sus niños y que si podía darme el espacio para estar con ellos para apoyarlos y para realizar las actividades que ya tenía preparadas. La maestra “B” dijo que con gusto.

Ingresé al salón de clases y, como era de esperarse, los nervios me invadieron de nuevo. A pesar de haberme preparado con entusiasmo para este momento, no pude evitar sentir una mezcla de ansiedad, emoción e incertidumbre. Nunca antes había trabajado directamente con niños tan pequeños, y mucho menos tenía experiencia concreta sobre cómo gestionar adecuadamente un grupo de educación básica. Me enfrentaba a un nuevo reto, desconocido, pero al mismo tiempo motivador.

Uno de los aspectos que más me inquietaba era no tener claridad sobre el nivel de desarrollo en el que se encontraban los estudiantes, ni saber con precisión en qué etapa del desarrollo cognitivo —planteadas por Jean Piaget— se ubicaban. Esto me hacía cuestionarme si sería capaz de responder a sus necesidades de aprendizaje de manera adecuada, si podría conectar con ellos y ofrecerles un acompañamiento significativo.

Desde la teoría piagetiana, los alumnos de primaria suelen encontrarse en la etapa de las operaciones concretas, la cual se caracteriza por el desarrollo de la lógica aplicada a situaciones reales y concretas, aunque aún presentan limitaciones para comprender conceptos abstractos. Esta perspectiva resulta fundamental para identificar el tipo de actividades que pueden realizar con éxito y aquellas que requieren de mayor mediación docente.

Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget (1972):

1. Etapa sensoriomotora (0 a 2 años).
2. Etapa preoperacional (2 a 7 años).
3. Etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años).
4. Etapa de las operaciones formales (11 años en adelante).

Al mismo tiempo, la propuesta de Piaget puede complementarse con la visión sociocultural de Vygotsky, particularmente con el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como el espacio entre lo que el estudiante puede hacer de manera independiente y aquello que logra con la ayuda de un adulto o de sus pares más capaces.

Según Vygotsky (1978):

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más capaces. (p. 86).

Con la voz temblorosa y el corazón latiendo con fuerza, me presenté frente al grupo. Les hablé con sinceridad y calidez, compartiéndoles un poco sobre mí: de dónde venía, cómo me llamaba, qué estudiaba y cuáles eran mis objetivos durante el periodo que estaría colaborando con ellos. Les dije que venía a aprender junto con ellos, a observar, a ayudarlos en lo que pudiera y, sobre todo, a disfrutar el tiempo que compartiríamos en el aula.

Mi intención era que los niños comenzaran a verme no solo como una figura adulta más en su entorno escolar, sino como alguien cercano, dispuesto a escucharlos, a entenderlos y a acompañarlos en su proceso educativo. Aunque me sentía insegura al inicio, poco a poco fui notando la atención con la que me miraban, su curiosidad por conocerme y sus sonrisas tímidas que me hicieron sentir bienvenida.

Esa primera experiencia, aunque breve, me dejó una gran lección: la importancia de entrar al aula con humildad, apertura y disposición al aprendizaje. Entendí que el rol del interventor educativo no parte del control absoluto del grupo, sino de la comprensión de sus dinámicas, del reconocimiento de los procesos individuales y colectivos de los estudiantes y de la capacidad de adaptarse a sus necesidades reales.

A partir de ahí, me propuse observar con atención, aprender de la maestra titular y aplicar los conocimientos adquiridos en mis materias universitarias para contribuir, aunque fuera de manera pequeña, a la mejora del ambiente de aprendizaje en ese grupo.

La maestra continuó con su clase y, al finalizar, me comentó que ya tenía una planeación establecida para ese día, pero que con gusto me cedería un espacio en la siguiente sesión para trabajar con los alumnos. Durante el receso, me acerqué a ella con la intención de dialogar sobre el grupo, y le pregunté si había detectado algún problema específico con los estudiantes en el que le gustaría que yo la apoyara durante mis prácticas. Muy amablemente, me comentó que un gran porcentaje del grupo presentaba rezagos importantes en lectura y escritura, lo cual había dificultado el desarrollo de varias actividades académicas.

3.2 Nuevo diagnóstico

A partir de esa conversación, le propuse realizar un diagnóstico centrado en dicha problemática, ya que necesitaba recabar evidencias para mi escuela como parte del proceso formativo de mis prácticas profesionales. Además, ese diagnóstico me permitiría diseñar actividades pertinentes y adecuadas al nivel real de desempeño de los alumnos que enfrentan estas dificultades.

La maestra me sugirió aplicar una actividad de lectura de palabras por minuto, una estrategia sencilla pero eficaz para medir el nivel de fluidez lectora. Me explicó que dicha técnica consiste en pedirle a cada estudiante que lea un texto en voz alta durante un minuto. Al finalizar el tiempo, se contabiliza la cantidad de palabras correctamente leídas, lo cual permite tener un primer referente sobre su nivel de lectura mecánica. Agradecí su disposición y apoyo, y comencé a organizar las estrategias e instrumentos que utilizaría para llevar a cabo el diagnóstico de manera sistemática y útil.

Por supuesto, tomé en cuenta la propuesta de la docente, pero consideré necesario complementarla con otros recursos que me permitieran obtener una visión más

completa del problema. En ese sentido, diseñé listas de cotejo específicas, ya que no era viable aplicar un cuestionario a todo el grupo: no tenía certeza de que todos los estudiantes pudieran leer correctamente ni de que comprendieran con claridad lo que se les preguntara por escrito.

Las listas de cotejo me permitieron observar y registrar aspectos clave como: el reconocimiento de letras, la lectura de palabras simples, la segmentación silábica, la comprensión de instrucciones básicas y la actitud del estudiante frente a la lectura. Esto me ayudó a detectar diferentes niveles de avance y necesidades dentro del grupo, lo cual será fundamental para proponer intervenciones diferenciadas, realistas y efectivas.

“Las listas de cotejo son instrumentos que permiten evaluar de manera sistemática el desempeño de los estudiantes en aspectos específicos, facilitando la identificación de logros y áreas de oportunidad, así como la planeación de intervenciones pedagógicas acordes a las necesidades detectadas” (Pérez Gómez, 2012, p. 94).

Cabe mencionar que dichas listas de cotejo se presentan y describen con mayor detalle en un apartado posterior de este documento, donde se exponen los criterios utilizados y los resultados obtenidos durante su aplicación. Su inclusión permitirá profundizar en el análisis de las evidencias recolectadas, así como mostrar de manera clara el proceso de evaluación formativa que se llevó a cabo con el grupo.

En resumen, gracias al diálogo colaborativo con la docente titular y al enfoque metodológico que estoy adquiriendo en mi formación, pude diseñar un diagnóstico educativo integral, centrado en una problemática concreta y relevante para el grupo: el bajo dominio de la lectura y la escritura. Esta experiencia me está permitiendo aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad de manera contextualizada y significativa, con el propósito de generar cambios reales en la práctica educativa.

Durante mi formación de la LIE tuve la materia de Evaluación Educativa y Diagnostico Socioeducativo donde aprendí herramientas fundamentales para el diagnóstico y que se adapten a los estudiantes con los que estoy aplicando. Para entrar más a detalle de las materias se agregan dos citas que hablan sobre estas materias:

La Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo nos menciona que una de las competencias de la materia es “aplicar teorías, métodos y procedimientos pertinentes para evaluar elementos, procesos y actores del proceso educativo, orientados a sustentar la toma de decisiones para mejorar los resultados y el impacto de dicho proceso.” (UPN, 2002 p. 5)

La materia de Evaluación Educativa, perteneciente al plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN, me brindó las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para analizar, valorar y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo identificar logros, dificultades y necesidades específicas de los alumnos de tercer grado de primaria.

Esta asignatura se centra no solo en la medición de resultados, sino también en la comprensión integral del proceso educativo.

En el caso particular de estudiantes de tercer grado que presentan bajo conocimiento en lectura y escritura según las palabras de la docente a cargo, la formación en Evaluación Educativa me permite llevar a cabo un diagnóstico pedagógico riguroso y contextualizado, considerando los distintos tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) y utilizando instrumentos adecuados al nivel y características del grupo.

Con esta materia logré comprender que evaluar no es únicamente asignar una calificación, sino una herramienta fundamental para conocer y acompañar el proceso de aprendizaje de cada estudiante. A lo largo del ciclo, aprendí a diseñar y aplicar instrumentos de evaluación pertinentes, adecuados tanto al nivel como a las características del grupo. Por ejemplo, utilicé listas de cotejo para valorar si los estudiantes seguían los pasos esperados en la escritura de un texto narrativo, como

el uso de mayúsculas al inicio, signos de puntuación, coherencia entre las ideas y escritura legible. Esta herramienta me permitió observar con claridad aspectos específicos que muchos aún no dominaban y que debían reforzarse.

También implementé rúbricas para evaluar actividades más complejas, como exposiciones orales. En una de ellas, los alumnos trabajaron en equipos para investigar sobre los animales vertebrados. La rúbrica incluyó criterios como: claridad al hablar, uso adecuado de imágenes o carteles, distribución equitativa del trabajo y dominio del tema. Esta herramienta no solo ayudó a los estudiantes a saber qué se esperaba de ellos, sino que les permitió autoevaluarse y reflexionar sobre su propio desempeño.

Según el autor Andrade, (2005):

Las rúbricas son guías de puntuación que describen los criterios específicos que se deben cumplir en una tarea, y los niveles de calidad con los que puede realizarse cada uno de esos criterios, permitiendo evaluar de manera objetiva y consistente el desempeño del estudiante. (p. 27).

En el área de español, apliqué pruebas específicas de comprensión lectora, utilizando textos breves con preguntas que evaluaban distintos niveles de comprensión: literal (lo que dice el texto), inferencial (lo que se puede deducir) y valorativa (opinión crítica sobre lo leído). Al analizar los resultados, identifiqué que varios alumnos tenían dificultades para hacer inferencias, lo que me permitió ajustar las estrategias didácticas para trabajar específicamente ese nivel.

En cuanto a la **producción escrita**, diseñé guías que incluían preguntas detonadoras para que los estudiantes organizaran sus ideas antes de escribir. Por ejemplo, antes de redactar una carta, los alumnos respondían: ¿A quién le vas a escribir?, ¿Qué le quieres decir?, ¿Por qué es importante ese mensaje? Esta estrategia les ayudó a estructurar sus textos de forma más coherente y completa.

Una parte fundamental de este proceso fue interpretar los resultados con sentido pedagógico, es decir, no quedarme únicamente con los niveles alcanzados, sino tratar de comprender por qué un estudiante tenía bajo rendimiento en determinado aspecto. En algunos casos, noté que las dificultades de lectura estaban relacionadas con falta de hábito lector en casa, en otros, con problemas de atención o inseguridad al participar en clase. Este análisis me permitió tomar decisiones más informadas y sensibles, adaptando actividades y brindando apoyos puntuales a quienes lo requerían.

También aprendí a adaptar los instrumentos y estrategias de evaluación según las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje del grupo. A algunos alumnos que mostraban mayor dificultad, les ofrecí más tiempo para resolver evaluaciones o les expliqué las instrucciones en privado, usando ejemplos concretos. A otros, les permití responder de manera oral cuando notaba que la escritura limitaba su expresión. Además, procuré que los materiales estuvieran relacionados con su entorno, usando textos con personajes, escenarios y temáticas cercanas a su realidad. Esto favoreció no solo la comprensión, sino también el interés y la participación activa.

Finalmente, este proceso me ayudó a ver la evaluación como una herramienta viva, dinámica y profundamente humana, que debe centrarse en comprender al estudiante como un ser integral. Evaluar con equidad, inclusión y pertinencia cultural no solo enriquece la enseñanza, sino que también dignifica a los alumnos, permitiéndoles reconocerse como capaces en su propio proceso de aprendizaje.

A diferencia de una evaluación tradicional centrada únicamente en calificar, la Evaluación Educativa desde un enfoque formativo, me permite comprender que el diagnóstico no debe usarse para etiquetar a los estudiantes, sino para generar acciones concretas de mejora, tanto en lo individual como en lo grupal.

Por ello, esta materia representa una herramienta fundamental para identificar con claridad los niveles de lectura y escritura de los alumnos, analizar las causas de sus

rezagos y proponer estrategias de intervención que favorezcan su avance, en colaboración con docentes, familia y comunidad escolar.

La Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo nos menciona que una de las competencias de la materia es “la construcción de un diagnóstico socioeducativo sobre los problemas identificados y caracterizados conforme a un contacto específico”. (pág. 7).

Llegué a la conclusión que la materia de Diagnóstico Socioeducativo, impartida en la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN, me proporcione herramientas conceptuales, metodológicas y prácticas fundamentales para identificar, analizar y comprender problemáticas educativas dentro de contextos sociales específicos en este caso fue en 3er grado de primaria.

Esta asignatura no solo permite detectar necesidades educativas, sino también comprender su origen y las posibles vías de intervención, lo cual resulta esencial al abordar casos como el bajo nivel de lectura y escritura en alumnos de tercer grado de primaria.

A través de esta materia, desarrollé competencias para aplicar técnicas e instrumentos de recolección de información como entrevistas, observaciones, encuestas, análisis de documentos escolares y pruebas diagnósticas, que permiten construir un perfil claro del estudiante en relación con sus procesos de aprendizaje, habilidades cognitivas, emocionales y su contexto familiar y escolar. Esto es clave para entender que las dificultades en lectura y escritura no se explican únicamente desde lo pedagógico, sino que están profundamente vinculadas a factores psicológicos, afectivos, sociales y educativos que deben considerarse de forma integrada.

En el caso de los alumnos de tercer grado con bajo rendimiento en lectura y escritura, la formación en Diagnóstico Psicopedagógico me permite:

- Aplicar instrumentos pertinentes al nivel y características del grupo.
- Analizar los datos desde un enfoque integral y reflexivo.

- Identificar factores escolares (como estilos de enseñanza, condiciones del aula, tipo de interacciones) y personales (como autoestima, motivación, apoyos familiares) que inciden directamente en el desempeño académico.
- Proponer rutas de intervención acordes al perfil de cada estudiante, abordando las causas de fondo de sus dificultades y no únicamente sus manifestaciones.

Por lo tanto, esta materia no solo me habilita técnicamente para diagnosticar una problemática concreta, sino también me forma éticamente para comprenderla desde una perspectiva holística y actuar con responsabilidad profesional ante ella.

El diagnóstico realizado en la Escuela Primaria "Felipe Ángeles" puede clasificarse como un diagnóstico psicopedagógico, ya que se enfoca en comprender tanto los aspectos individuales del aprendizaje del alumno (cognitivos, emocionales, conductuales) como las influencias de su entorno inmediato (familia, escuela, comunidad). Este tipo de diagnóstico busca ir más allá del registro de habilidades académicas, incorporando elementos clave que explican cómo aprende el estudiante y qué barreras o apoyos están presentes en su proceso educativo.

Durante este proceso se utilizaron instrumentos como la lectura de palabras por minuto y listas de cotejo, tanto para evaluar habilidades lectoras como aspectos del comportamiento y la interacción en el aula, lo que permitió identificar no solo el nivel técnico de lectura, sino también el nivel de atención, comprensión, organización del pensamiento y participación en clase. Este enfoque se alinea con el objetivo del diagnóstico psicopedagógico: analizar el proceso educativo desde la singularidad del alumno y su contexto. Según el autor Bender, C. (2000), "El diagnóstico psicopedagógico no puede desligarse del contexto familiar, social y escolar del niño, ya que el sujeto aprende e interactúa en una realidad determinada que condiciona sus procesos." (p. 31). Además, se consideraron factores como el nivel de desarrollo de la autorregulación, el estilo de aprendizaje, la motivación académica, y el tipo de apoyos familiares con los que cuentan los alumnos, lo que permitió construir una visión más completa de su situación.

Por ejemplo, el uso de listas de cotejo permitió valorar aspectos como la disposición al trabajo cooperativo, la percepción del apoyo docente, o la seguridad emocional en el aula, todas variables que condicionan el aprendizaje desde una perspectiva psicopedagógica.

Gracias a los contenidos teóricos y las experiencias prácticas desarrolladas, adquirí competencias fundamentales para aplicar técnicas e instrumentos de recolección de información de forma profesional. Utilicé entrevistas, observaciones sistemáticas, encuestas, análisis de documentos escolares y pruebas diagnósticas con el fin de generar un perfil integral de cada estudiante, considerando tanto su rendimiento como sus condiciones emocionales, familiares y escolares.

Por ejemplo, durante mi práctica profesional, realicé una entrevista semiestructurada a la docente titular del grupo, que me permitió conocer sus percepciones sobre las dificultades de los estudiantes, los métodos pedagógicos aplicados y los retos del aula. También realicé observaciones sistemáticas enfocadas en la participación, el nivel de concentración, las actitudes hacia el aprendizaje y el clima del aula. Complementé esta información con una encuesta dirigida a padres de familia, centrada en los hábitos de estudio, rutinas escolares en casa y condiciones emocionales y ambientales que influyen en el aprendizaje de sus hijos.

“La entrevista semiestructurada se caracteriza por contar con una guía de preguntas previamente establecida, pero con la posibilidad de modificar el orden o introducir nuevas preguntas en función de las respuestas del entrevistado, permitiendo mayor flexibilidad y profundidad en la exploración del tema” (Kvale y Brinkmann 2009, p. 130).

Estas definiciones permitieron sustentar teóricamente la elección de los instrumentos aplicados durante el proceso diagnóstico. Mientras la entrevista brindó un espacio más profundo y contextual para comprender percepciones, experiencias y dinámicas familiares, la encuesta respondió a la necesidad de obtener datos concretos y comparables que facilitaran la identificación de patrones y tendencias dentro del grupo.

De esta manera, la combinación de ambos recursos fortaleció la recolección de información y aportó una visión más amplia de la realidad educativa de los estudiantes.

“Las encuestas breves son instrumentos estructurados que permiten recolectar información específica de forma rápida y directa, generalmente con preguntas cerradas, y se utilizan comúnmente para explorar opiniones, conocimientos o actitudes de una población determinada” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 219).

Puse en práctica las competencias adquiridas en la licenciatura, ya que pude aplicar instrumentos adecuados al nivel y contexto del grupo, considerando su edad, características cognitivas y nivel socioeconómico. Las preguntas de la encuesta, por ejemplo, fueron redactadas con un lenguaje claro y accesible, y la observación en clase se centró en situaciones reales que se daban durante las actividades cotidianas.

Después de recolectar los datos, aprendí a analizarlos con un enfoque crítico y situado. No se trataba solo de hacer un listado de carencias, sino de comprender las causas que estaban detrás de ciertas conductas o rezagos. Por ejemplo, al observar que varios alumnos tenían dificultades para terminar sus tareas, entendí que no era necesariamente por falta de capacidad, sino por factores extraescolares, como la ausencia de un adulto en casa que pudiera apoyarlos, o falta de condiciones materiales adecuadas para estudiar.

Del mismo modo, identifiqué factores escolares que también influían, como el uso de métodos de enseñanza muy tradicionales, poca variedad de materiales, o la falta de estrategias diferenciadas para atender a los alumnos con necesidades específicas. Este análisis más profundo me permitió no solo identificar los síntomas (como bajo rendimiento), sino proponer rutas de intervención pedagógica que respondieran a las causas reales. Por ejemplo, sugerí integrar actividades con apoyo visual y trabajo en parejas para mejorar la comprensión lectora, así como enviar guías simplificadas para casa, de manera que las familias con menos escolaridad pudieran apoyar mejor a sus hijos.

En síntesis, la formación en Diagnóstico Socioeducativo no solo me dio los tipos de diagnóstico sino también las herramientas técnicas, ya que me permitió desarrollar una mirada integral y crítica sobre los procesos educativos, entendiendo que detrás de cada dificultad hay una historia, un contexto, y muchas veces, una necesidad de acompañamiento más humano y sensible.

Con esas bases diseñé las siguientes listas de cotejo. Con la cual me sirvió para poder justificar la información que me había proporcionado la maestra a cargo del grupo y el poder identificar el porcentaje de los niños, si variaba el nivel de retraso educativo que tenían y conocer un poco más sobre el grupo.

Lista de cotejo para evaluar la convivencia escolar.	Si	No	Más o menos
Te sientes cómodo con el docente			
Recibes apoyo y motivación por parte del docente			
Puedes hablar con el docente sobre algún problema o inquietud			
Sientes que el docente es justo y equitativo			
Recibes retroalimentación constructiva sobre tus trabajos			
Tienes amigos en la escuela			
Te sientes incluido en actividades grupales			
Sientes que tus compañeros son amigables y respetuosos			
Te sientes seguro en la escuela			
Participas activamente en clase			
Recibes reconocimiento por tus esfuerzos			
Total			
Calificación			

La lista de cotejo presentada, orientada a evaluar aspectos de la convivencia escolar, es una herramienta adecuada y pertinente para complementar el diagnóstico del bajo rendimiento en lectura y escritura en alumnos de tercer grado de primaria. Aunque a primera vista pudiera parecer que se enfoca en aspectos socioemocionales más que

académicos, su aplicación permite entender el contexto relacional y emocional en el que se desarrolla el aprendizaje, lo cual es clave para identificar las causas subyacentes del problema.

El desempeño académico, particularmente en áreas fundamentales como la lectura y la escritura, no puede entenderse de forma aislada. Las dificultades escolares suelen estar estrechamente vinculadas a factores como el ambiente escolar, la relación con el docente, el sentido de pertenencia al grupo, y la seguridad emocional del alumno dentro del aula. Esta lista de cotejo permite justamente indagar en estos problemas.

A través de los puntos propuestos, es posible obtener información valiosa sobre:

La percepción del estudiante respecto al apoyo del docente, lo cual influye directamente en su disposición a aprender, a pedir ayuda y a asumir retos como leer o escribir en público.

El grado de inclusión, aceptación y participación en el grupo, factores esenciales para que el alumno se sienta motivado, escuchado y con confianza para involucrarse en actividades de lectura y escritura.

La seguridad emocional en el entorno escolar, que impacta significativamente en la capacidad de concentración, el manejo de la frustración y la persistencia ante las dificultades académicas.

Bisquerra (2003) destaca que la seguridad emocional en el aula es fundamental para el desarrollo integral del alumno, ya que un ambiente emocionalmente seguro permite una mejor concentración, facilita el manejo de la frustración y fomenta la persistencia ante retos académicos. El docente juega un papel clave creando un clima de confianza y apoyo emocional. (p. 87)

Ambas perspectivas resaltan que la dimensión emocional no puede separarse del aprendizaje académico, pues las emociones influyen en la manera en que los estudiantes se involucran con las actividades, enfrentan los desafíos y construyen su

autoestima escolar. En este sentido, generar un entorno donde los alumnos se sientan escuchados, valorados y acompañados es un componente esencial para potenciar su participación y rendimiento. La seguridad emocional se convierte así en un pilar que sostiene el proceso educativo y en un elemento que el docente debe considerar de manera intencional dentro de su práctica cotidiana.

“La seguridad emocional en el aula influye directamente en la motivación y el rendimiento académico. Los profesores que promueven un entorno seguro y emocionalmente estable favorecen que los estudiantes manejen mejor la frustración y mantengan la persistencia frente a dificultades.” (Pekrun, R, 2014, p. 41).

Además, el formato simple de respuesta ("Sí", "No", "Más o menos") facilita su aplicación con estudiantes pequeños y permite una lectura rápida y clara de los resultados, ideal para detectar patrones o necesidades específicas dentro del grupo. Esto se vuelve especialmente útil si se desea diseñar estrategias de intervención integrales, que no solo aborden el aspecto técnico de la lectura y escritura, sino también el entorno que puede estar favoreciendo o limitando el aprendizaje.

Esta lista de cotejo permite enriquecer el diagnóstico al agregar una dimensión socioemocional al análisis del bajo rendimiento académico. Gracias a ella, se pueden identificar posibles factores relacionales y emocionales que interfieren en el aprendizaje y, con base en ello, diseñar intervenciones más humanas, contextualizadas y eficaces.

Lista de cotejo para la evaluación de habilidades lectora.	Si	No	Más o menos
Reconoce y lee palabras simples			
Lee palabras compuestas			
Identifica silabas y familias de palabras			
Lee oraciones cortas y sencillas			
Responde preguntas sobre el texto			
Identifica personajes, lugares y eventos			
Lee con ritmo y entonación adecuadas			
Utiliza pausas y énfasis adecuados			
Expresa sentimientos y emociones al leer.			
Lee con confianza y seguridad			
Reconoce y comprende vocabulario básico			
Muestra motivación por leer			
Valora la lectura como herramienta de aprendizaje			
Se siente cómodo al leer en voz alta			
Lee independientemente sin ayuda			
Necesita ayuda ocasional			
Requiere ayuda constante			

La lista de cotejo para la evaluación de habilidades lectoras representa una herramienta diagnóstica esencial para comprender de manera detallada el nivel de competencia lectora que presentan los estudiantes de tercer grado de primaria, particularmente aquellos que han sido identificados con rezagos en lectura y escritura. Su uso es pertinente tanto en términos pedagógicos como metodológicos, ya que permite obtener datos específicos y observables sobre distintos componentes que intervienen en el proceso lector.

Uno de los principales aportes de esta lista de cotejo es que descompone la habilidad lectora en subprocesos concretos, tales como:

El reconocimiento de palabras simples y compuestas.

La identificación de sílabas y familias léxicas.

La lectura de oraciones cortas.

La comprensión básica de textos narrativos o informativos.

Esto permite identificar con claridad en qué etapa del proceso lector se encuentra cada alumno, lo cual es fundamental para planear actividades específicas, diferenciadas y contextualizadas según sus necesidades. A diferencia de una evaluación estandarizada o de un instrumento demasiado general, esta lista permite detectar debilidades puntuales como la falta de fluidez, la ausencia de comprensión o la inseguridad al leer en voz alta, lo que facilita una intervención más eficaz.

Además, la lista no se limita a aspectos técnicos de la lectura, sino que integra dimensiones afectivas y actitudinales. Preguntas como “¿Lee con confianza?”, “¿Se siente cómodo al leer en voz alta?” o “¿Muestra motivación por leer?” brindan información relevante sobre la disposición emocional del estudiante hacia la lectura. Este enfoque es fundamental, ya que muchos casos de bajo rendimiento en lectura no se deben únicamente a la falta de habilidades, sino también al miedo, la baja autoestima académica o la falta de interés.

La inclusión de indicadores como “Necesita ayuda ocasional” o “Requiere ayuda constante” también permite diferenciar entre estudiantes que están cerca de alcanzar la autonomía lectora y aquellos que requieren una intervención más intensiva, lo cual es clave para el diseño de estrategias pedagógicas en el aula o apoyos individualizados.

Por otro lado, la estructura de la lista —con opciones de respuesta “Sí”, “No” y “Más o menos”— favorece una evaluación rápida, clara y flexible, accesible tanto para docentes como para practicantes o interventores educativos en formación. Este tipo de instrumento facilita el registro sistemático y confiable de observaciones directas, sin necesidad de instrumentos complejos o tiempo excesivo. Esta lista de cotejo no solo es útil, sino imprescindible para realizar un diagnóstico formativo y preciso del nivel

lector de los estudiantes. Proporciona información detallada que servirá como base para:

- Planificar actividades de mejora.
- Establecer metas de aprendizaje alcanzables.
- Monitorear avances individuales.
- Justificar intervenciones pedagógicas ante docentes, padres de familia o autoridades escolares.

De esta forma, se convierte en una herramienta coherente con los principios de la evaluación educativa formativa, tal como se promueve en la Licenciatura en Intervención Educativa y en las prácticas de evaluación centradas en el estudiante.

Aplicar las listas de cotejo, así como la actividad de "¿cuántas palabras puedes leer en un minuto?", representó un reto significativo dentro de mi proceso de diagnóstico. Trabajar con niños de tercer grado implica, ante todo, comprender que su atención es limitada y su concentración puede dispersarse con facilidad. Mantener su interés durante el tiempo necesario para realizar las evaluaciones fue un desafío constante, especialmente al tratarse de actividades que requieren enfoque, lectura individual y, sobre todo, confianza en sí mismos. Como señala Woolfolk (2010), "en los primeros años escolares, la capacidad de atención de los niños todavía se está desarrollando, por lo que requieren actividades breves, variadas y altamente motivadoras para mantener el enfoque" (p. 234). Esta realidad obliga al docente a adaptar estrategias didácticas que mantengan el dinamismo y favorezcan la autorregulación progresiva.

Uno de los mayores aprendizajes que obtuve de esta experiencia fue la importancia de establecer una relación de confianza y cercanía con los alumnos. Muchos de ellos se mostraban inseguros o temerosos al momento de leer en voz alta, por lo que ganarme su confianza se volvió un objetivo central. No se trataba únicamente de aplicar un instrumento de evaluación, sino de generar un ambiente seguro, cálido y empático que les permitiera expresarse sin miedo a equivocarse o a ser juzgados.

Para ello, fue necesario conocer a cada alumno de forma individual: observar sus comportamientos, sus reacciones frente a los textos, su nivel de comprensión, e incluso sus actitudes emocionales frente al aprendizaje. Paralelamente, realicé una investigación personal para profundizar en las etapas del desarrollo del aprendizaje en que se encontraban, de acuerdo con su edad y grado escolar, y así comprender mejor qué habilidades lectoras debían haber consolidado y cuáles presentaban rezago o dificultades. Este conocimiento me permitió adaptar las estrategias y ofrecer una retroalimentación más significativa.

El diagnóstico se llevó a cabo en el transcurso de dos sesiones completas, aunque hubo que adaptarse a las dinámicas escolares, ya que algunas actividades institucionales interfirieron con el desarrollo continuo de la evaluación. Aun así, logré cumplir con el objetivo principal de obtener un panorama claro sobre el nivel lector del grupo y de identificar a los alumnos que requerían apoyo más personalizado.

Cabe señalar que antes de aplicar cualquiera de las actividades diagnósticas, presenté y expliqué los instrumentos a la directora del plantel y a la docente titular del grupo. Considero que este paso fue fundamental, ya que ambas figuras son responsables del proceso formativo de los estudiantes y, por tanto, es necesario contar con su autorización y respaldo. Presentar los instrumentos con antelación también me permitió recibir observaciones, validar la pertinencia de las actividades y asegurarme de que estuvieran alineadas con los objetivos del trabajo educativo institucional.

En conclusión, esta experiencia me permitió no solo poner en práctica herramientas de evaluación, sino también comprender la complejidad del diagnóstico pedagógico en el aula real. La observación, la empatía, la planificación y la comunicación con las autoridades escolares fueron piezas clave para lograr un diagnóstico significativo y útil, que servirá de base para diseñar estrategias que respondan verdaderamente a las necesidades de mis alumnos.

Durante la aplicación del diagnóstico a los estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria “*Felipe Ángeles*”, se identificó que una parte considerable de los alumnos

presenta dificultades en los procesos de lectura. Entre los hallazgos más relevantes se encontró que varios estudiantes aún leen de manera silábica y requieren demasiado tiempo para completar un texto breve, lo cual repercute en la fluidez y en la motivación hacia la lectura.

Asimismo, se observó que, aunque algunos niños logran leer en voz alta de manera continua, muestran problemas al momento de comprender lo que leen. Esto se evidenció cuando, después de la lectura de un texto sencillo, varios estudiantes no pudieron responder preguntas básicas relacionadas con personajes, sucesos principales o la idea central del relato. En otros casos, las respuestas fueron confusas o se limitaron a repetir fragmentos del texto sin mostrar un verdadero nivel de comprensión.

De igual forma, se detectó que existe una limitada adquisición de vocabulario, lo que afecta la capacidad de los alumnos para inferir significados a partir del contexto. Esto dificulta no solo la comprensión de lecturas, sino también la expresión escrita, ya que tienden a usar un repertorio reducido de palabras y presentan errores frecuentes en la construcción de oraciones.

En general, los resultados del diagnóstico evidencian que la problemática principal radica en la falta de estrategias lectoras que permitan a los estudiantes avanzar de una lectura mecánica hacia una lectura comprensiva. Esta situación hace necesario implementar un taller que combine actividades de motivación, ejercicios de fluidez lectora y técnicas de comprensión, con el fin de fortalecer estas habilidades básicas para su desarrollo académico. (Anexo3)

Con el problema identificado, inicié el diseño de mi estrategia de intervención con la intención de brindar apoyo y contribuir a la mejora de los procesos educativos dentro de la institución. El propósito principal fue fortalecer las habilidades de lectura y escritura en los niños de tercer grado, promoviendo un aprendizaje significativo que favoreciera el desarrollo del pensamiento crítico y el gusto por la lectura. Con ello busqué no solo mejorar su rendimiento académico, sino también potenciar su

capacidad de comprensión y expresión, atendiendo las necesidades detectadas durante el diagnóstico.

También el organizar actividades de lectura lúdica y dinámica, como círculos de lectura, lectura en voz alta y narración de cuentos, que despierten el interés y el disfrute por los libros y los textos.

Implementar estrategias de comprensión lectora, como la identificación de ideas principales, la realización de inferencias, la secuenciación de eventos y la formulación de preguntas, para ayudar a los estudiantes a entender y analizar los textos leídos.

Enseñar técnicas de redacción para que los niños aprendan a estructurar sus ideas en párrafos y a corregir sus propios textos, fomentando la autonomía y el autocontrol en la escritura.

1. Hallazgos principales

El diagnóstico aplicado a los alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria “*Felipe Ángeles*” permitió identificar que la principal dificultad se encuentra en el área de lectura y comprensión lectora. Los resultados muestran que:

- Una parte de los estudiantes realiza una lectura de manera silábica, lo que afecta la fluidez y la entonación.
- Algunos alumnos leen con mayor continuidad, pero presentan limitaciones para comprender lo que leen.
- Se detectó un vocabulario reducido que limita la comprensión de textos y repercute en la expresión escrita.

2. Evidencias observadas

Durante las actividades de lectura en voz alta, se observó que varios estudiantes requerían demasiado tiempo para concluir un texto breve. Al momento de responder preguntas sobre la lectura, muchos no lograron identificar personajes, sucesos

principales ni la idea central. En otros casos, las respuestas se limitaron a repetir frases textuales sin demostrar comprensión.

En las producciones escritas, los alumnos mostraron un repertorio limitado de palabras, repeticiones constantes y dificultades en la construcción de oraciones, lo que evidencia la falta de estrategias para relacionar lectura y escritura.

3. Análisis de la problemática

Los resultados indican que los estudiantes se encuentran en un nivel de lectura predominantemente mecánico, con pocas herramientas para avanzar hacia una lectura comprensiva. Esto afecta no solo su desempeño en el área de Lengua Materna, sino también en otras asignaturas que requieren la comprensión de textos.

Por ello, se concluye que la problemática principal radica en la ausencia de estrategias lectoras que permitan desarrollar habilidades de comprensión y expresión. Esta situación justifica la implementación de un taller de lectura y escritura como estrategia de apoyo para fortalecer estas competencias básicas.

Gracias a los aprendizajes adquiridos en la materia de Diseño de proyectos de intervención educativa, logré revisar, corregir y fortalecer mis actividades, así como redireccionar los enfoques pedagógicos que debía aplicar en función del nivel educativo de los usuarios que participarían en el taller. Esta asignatura me proporcionó herramientas metodológicas y criterios técnicos que me permitieron diseñar una propuesta más pertinente, considerando siempre el grado de estudios, las características socioculturales y las necesidades específicas de los alumnos a quienes iba dirigida la intervención. Con esta materia y otras de mi malla curricular logré crear actividades con las cuales apliqué en mis prácticas profesionales, y en algunas circunstancias de mi vida académica, el de cómo mejorar mi ámbito de estudio, al realizar tareas, investigaciones entre otras.

Esta etapa de mi formación representó uno de los mayores retos personales y profesionales. Como estudiante de la línea específica de Educación para Personas

Jóvenes y Adultas (EPJA), enfrenté ciertas tensiones al manifestar desde un inicio mi interés por trabajar con niños pequeños en el ámbito de la educación básica. A pesar de que este enfoque no coincidía del todo con el perfil que se espera en la línea de EPJA, sentí desde el principio una vocación clara por contribuir al desarrollo integral de la infancia. Sin embargo, algunos de los docentes de esta línea expresaban dudas o incluso desánimo respecto a mi decisión, ya que esperaban que orientara mi práctica hacia jóvenes y adultos, como corresponde al eje central de dicha línea.

En consecuencia, me vi en la necesidad de buscar asesoría adicional con maestros de la línea de Educación Inicial, quienes comprendían mejor el tipo de intervención que yo deseaba llevar a cabo. No fue sencillo. Con frecuencia, se me hacía la misma pregunta: “¿No crees que te equivocaste de línea?”. Ante esta situación, tuve que reafirmar constantemente mi postura y explicar, con argumentos sólidos, por qué mi elección era válida y coherente con mi propósito formativo y vocacional.

En respuesta a esa interrogante, detallaba que mi elección no fue un error, sino una oportunidad de enriquecer mi perfil profesional desde una perspectiva interdisciplinaria. Para sostener esta decisión, me enfoqué en estudiar a fondo los principios y propósitos de la Nueva Escuela Mexicana, entendiendo su visión centrada en el bienestar, el desarrollo integral y el aprendizaje significativo del estudiante. Asimismo, profundicé en temas clave como el desarrollo infantil, las etapas cognitivas del aprendizaje, las normativas de las instituciones de educación básica, y el papel del docente como mediador, guía y acompañante del proceso educativo.

Este proceso, aunque desafiante, me permitió crecer en distintos niveles. No solo consolidé mis habilidades de diseño e intervención educativa, sino que también desarrollé una mayor capacidad de reflexión crítica, defensa argumentativa y toma de decisiones fundamentadas. En retrospectiva, puedo afirmar que haber enfrentado esas dudas externas me ayudó a fortalecer mi identidad como futura interventora educativa, comprometida con una práctica profesional ética, crítica y centrada en las verdaderas necesidades de los estudiantes.

3.3 DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

El proyecto "Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria Felipe Ángeles" está enfocado en fortalecer las habilidades de comprensión lectora y escritura en alumnos de tercer grado de primaria. Este taller responde a la necesidad de mejorar estas competencias esenciales, las cuales son fundamentales para el éxito académico y el desarrollo integral de los niños. A través de estrategias lúdicas y metodológicas significativas, el taller busca fomentar el aprendizaje activo, la reflexión crítica y la motivación hacia el aprendizaje.

El proyecto consta de 8 sesiones prácticas, programadas durante el tercer periodo de Prácticas Profesionales, con una duración de 3 horas por sesión. Cada sesión aborda temas específicos como redacción creativa, identificación de personajes narrativos y la comprensión lectora mediante actividades dinámicas como creación de cuentos, juegos de palabras, dictados interactivos y círculos de lectura.

El desarrollo de habilidades en lectura y escritura constituye un pilar fundamental en la formación educativa de los estudiantes de nivel primario, ya que estas competencias no solo facilitan el aprendizaje en diversas áreas del conocimiento, sino que también contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y la expresión personal. En este contexto, el presente proyecto se centra en la implementación de un taller de lectura y escritura dirigido a los alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria "Felipe Ángeles". Su propósito es fortalecer la comprensión lectora y mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes, mediante actividades y técnicas que les permitan desarrollar estrategias para expresarse con mayor claridad y eficacia.

Así mismo el enseñarles una buena formulación de texto y una excelente ortografía, de la misma forma el darles herramientas para tener una comprensión lectora y mejorar su fluidez al leer textos.

El propósito de esta propuesta es crear un curso en donde se realizan una serie de actividades con las cuales pueda mejorar la escritura y comprensión lectora de los estudiantes de 3er grado de la primaria Felipe Ángeles.

Es fundamental que los niños de tercer grado tengan un buen nivel de escritura y comprensión lectora porque estas habilidades son la base para su éxito en el aprendizaje y el desarrollo integral, a partir de tercer grado, los niños comienzan a estudiar temas más complejos en matemáticas, ciencias, historia y otras materias. La comprensión lectora les permite entender los textos y problemas en cada materia, lo que facilita el aprendizaje.

Es importante señalar que este proyecto se concibe como **taller**, y no únicamente como un curso, debido a que integra tanto elementos teóricos como actividades prácticas que permiten a los estudiantes poner en acción lo aprendido. Mientras que un curso se centra principalmente en la adquisición de conocimientos teóricos, el taller propone una participación activa, donde los alumnos no solo reciben información, sino que la aplican mediante ejercicios, dinámicas y producciones escritas reales. Esto favorece la construcción del aprendizaje desde la experiencia directa, acorde con las necesidades identificadas durante el diagnóstico y con la intención de promover un desarrollo integral en lectura y escritura. La combinación de explicación, práctica guiada y creación de productos escritos refuerza la comprensión y permite a los niños desarrollar habilidades funcionales que pueden trasladar a su contexto escolar cotidiano.

Aunque el proyecto "Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria Felipe Ángeles" no fue concebido de manera explícita bajo los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sí puede vincularse con varios de sus principios fundamentales. Según la SEP (2022), la NEM promueve una educación con enfoque humanista, inclusivo y centrado en el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, lo cual se refleja claramente en los objetivos de este proyecto.

La lectura y la escritura son consideradas en el marco de la NEM como habilidades clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la participación activa en la vida escolar y social. En este sentido, el taller implementado cumple con los propósitos de fortalecer estas competencias desde una perspectiva lúdica, significativa y centrada en los intereses de los estudiantes.

Además, el trabajo con actividades como la creación de cuentos, círculos de lectura, juegos de palabras y dictados interactivos está alineado con el principio de la NEM que promueve el aprendizaje activo, colaborativo y situado en el contexto sociocultural de los estudiantes.

Este proyecto se inserta directamente en el campo formativo “Lenguajes”, el cual forma parte del nuevo marco curricular del Plan de Estudios 2022 para la educación básica. El campo "Lenguajes" integra:

- La comprensión y producción de textos orales y escritos.
- El desarrollo de la oralidad, lectura, escritura y literatura.
- El reconocimiento del lenguaje como herramienta para pensar, construir conocimiento y comunicarse.

De acuerdo con la SEP (2022), este campo formativo busca que los estudiantes desarrollen habilidades para leer críticamente, escribir con intención comunicativa, y comprender su entorno a través del lenguaje, lo cual se ve plenamente reflejado en los objetivos y metodologías del proyecto.

Por tanto, si bien el proyecto no fue diseñado bajo los lineamientos explícitos de la Nueva Escuela Mexicana, su esencia pedagógica y sus objetivos coinciden con los principios, enfoques y campos formativos que la NEM propone, permitiendo así justificar su pertinencia dentro del actual modelo educativo nacional.

Un niño que no comprende bien lo que lee tendrá más dificultades para entender los conceptos y seguir el ritmo de las clases. La comprensión lectora no solo implica entender palabras, sino también interpretar y reflexionar sobre el texto. Al mejorar

estas habilidades, los niños son capaces de analizar, hacer inferencias y cuestionarse, lo cual es esencial para formar un pensamiento crítico desde una edad temprana.

El autor Cassany (1999) destaca que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Estas habilidades permiten comprender, analizar y reflexionar sobre el mundo que los rodea, y contribuir significativamente al desarrollo de su pensamiento crítico.

Tener un buen nivel de comprensión y escritura en tercer grado asegura una base sólida para los niveles de escolaridad más avanzados. Las habilidades de lectura y escritura se vuelven cada vez más exigentes a medida que avanzan, y un buen dominio en esta etapa les facilita enfrentar con éxito los siguientes grados.

El autor Solé (1992) destaca la importancia de la comprensión lectora como una habilidad fundamental en el aprendizaje, ya que permite al lector no solo decodificar texto, sino también construir y dar significado a la información, lo cual es esencial para un aprendizaje significativo y para el desarrollo de la autonomía en los estudiantes.

Cárdenas (1998), discute la necesidad de que los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en la escuela sean significativos y conectados con la vida de los estudiantes. Argumenta que estas habilidades son la base para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias fundamentales en la vida escolar y personal de los estudiantes.

En este proyecto se realizarán actividades como la lectura en voz alta, escritura de diarios o diarios creativos, creación de cuentos o historietas, juegos de palabras y escritura creativa y lectura, discusión de libros en grupo (círculo de lectura), dictados y escritura de palabras difíciles e historias encadenadas o cooperativas. Estas actividades no solo fortalecen la lectura y escritura en tercer grado, sino que también permiten que los niños se diviertan mientras aprenden, promoviendo una experiencia positiva y motivadora hacia el aprendizaje.

El autor Camps (2003), explica que la lectura y la escritura deben integrarse en actividades significativas y colaborativas que fomentan la expresión, el pensamiento

crítico y el aprendizaje activo en los niños. Las estrategias como la escritura creativa, los círculos de lectura y la revisión conjunta promueven un aprendizaje integral.

La autora Mendoza Fillola (2003), argumenta que el uso de actividades lúdicas y cooperativas, como las historias encadenadas, los juegos de palabras y la lectura en grupo, son esenciales para hacer que la práctica de la lectura y escritura sea significativa y accesible para todos los niños, facilitando un aprendizaje más efectivo.

La finalidad de este proyecto es crear un curso en donde los niños puedan encontrar apoyo por parte de un tutor y algunas herramientas, técnicas y materiales de ayuda para desarrollar la comprensión lectora y una buena escritura. A través de este proyecto se busca el poder mejorar las habilidades de comprensión lectora, crear ambientes de aprendizaje. Leer y escribir permiten a los niños expresarse de forma clara y efectiva, lo cual es esencial para comunicar ideas, emociones y pensamientos tanto en el ámbito escolar como en el personal. Con el tiempo, estas habilidades les enseñan a analizar críticamente, formular opiniones informadas y cuestionar lo que leen, habilidades esenciales para el aprendizaje y la vida diaria.

“Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria Felipe Ángeles”

Cartas descriptivas de cada una de las 8 sesiones del taller.

Tabla 1

Actividades implementadas de la sesión 1

Nombre del Taller: Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria Felipe Ángeles.	Lugar donde se realizará el taller: Salón de clases #3 de la Escuela Primaria Felipe Ángeles
Unidad I	

Objetivo de la unidad: Fortalecer la capacidad de redacción creativa y la comprensión lectora mediante la elaboración de una historia breve ilustrada.	
No. De sesión: I	Fecha: Duración: 3 horas.
Tema: Redacción y expresión escrita	
Material: Libro de cuentos, lápiz, goma y sacapuntas, colores y cuaderno de cuadro grande	
Actividades: Creando mi propia historia ilustrada	
Inicio: Se realiza una presentación del curso a los alumnos donde se les da la bienvenida y se explica el propósito del taller, se habla sobre qué actividades se realizarán durante las sesiones. Comenzamos a darles una introducción del tema a los niños donde preguntaremos si conocen las partes de un cuento y a los tipos de personajes entre otras cosas. Desarrollo: Comenzamos explicando la parte del cuento y se les da una pequeña definición de los términos como, por ejemplo: Las partes del cuento son los elementos estructurales que lo componen. Les presento las partes del cuento según Baldick, C. (2001). Título: El título es el nombre que se le da al cuento. Debe ser atractivo y reflejar el contenido del cuento. Introducción o Exposición: La introducción presenta el escenario, los personajes y el conflicto principal del cuento. Desarrollo o Nudo: El desarrollo es la parte del cuento donde se presentan los eventos y acciones que llevan al clímax. Clímax: El clímax es el punto más intenso y emocionante del cuento, donde se resuelve el conflicto principal.	

Desenlace o Conclusión: El desenlace es la parte final del cuento, donde se resuelven los conflictos secundarios y se presenta la moraleja o el mensaje final.

Personajes: Los personajes son los seres que participan en la historia. Pueden ser protagonistas, antagonistas, secundarios, etc.

Escenario: El escenario es el lugar y el tiempo en que se desarrolla la historia.

Conflicto: El conflicto es el problema o la situación que genera tensión y movimiento en la historia.

Tema: El tema es la idea o el mensaje central que se quiere transmitir a través de la historia.

Estas definiciones se anotan en el pizarrón para que los niños tengan un apoyo a la hora de realizar la actividad.

El docente lee en voz alta el cuento llamado “Francisca y la Muerte”, el cual se encuentra en el libro de español tercer grado Lecturas de la SEP en la página 50, de manera breve y analiza su estructura: inicio, desarrollo y final. Se escribe en el pizarrón el título del cuento junto con la fecha del día de la actividad. Mediante el cuento se va contando se explica cada parte del cuento, en donde se empieza y termina cada parte y los personajes.

Los niños comparten ideas sobre qué les gustaría escribir.

Se les pregunta a los niños si tienen alguna duda o inquietud sobre el cuento que se leyó anteriormente.

Cada estudiante escribe un cuento breve (4-6 oraciones por párrafo) en el cuaderno. Donde señalen las partes que se explicaron anteriormente y que se encuentran anotadas en el pizarrón.

Luego, dibujan ilustraciones relacionadas con cada parte del cuento.

Cierre:

Los niños presentan sus historias en voz alta para poder tener un poco más de confianza al momento de leer.

Se realiza una exposición de los trabajos en el aula. Para finalizar, los niños hacen una lluvia de ideas sobre lo que más les gustos de la actividad, los aprendizajes que lograron recuperar y si les gustaría realizarla en otro día.
Evaluación: Se revisará la coherencia del texto y el uso adecuado de mayúsculas y puntuación. La originalidad y el esfuerzo en las ilustraciones también se valorarán.
Bibliografía: Freinet C. (1947). La escritura en la escuela por medio de la imprenta. París, Francia: Delalain. Arellano, F. (1982) Español Tercer Grado LECTURAS. Secretaria de Educación Pública. México D.F. Baldick, C. (2001). La teoría literaria. Editorial Universitaria. (pp. 123-135)

Tabla 2

Actividades implementadas de la sesión 2

Nombre del Taller: Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria Felipe Ángeles.	Lugar donde se realizará el taller: Salón de clases #3 de la Escuela Primaria Felipe Ángeles
Unidad I	
Objetivo de la unidad: Fomentar la escritura reflexiva y la expresión de emociones a través de un diario personal.	
No. De sesión: 2	Fecha: Duración: 3 horas.
Tema: Escritura y expresión	
Material: Cuaderno de cuadro grande, Lápiz, Goma y sacapuntas.	

Actividades Libro de relatos de experiencias extraordinarias

Inicio:

Iniciamos preguntando a los niños cómo se sienten el día de hoy y si están emocionados por la clase, platicamos de cómo se sienten. Empezamos a comentar sobre la sesión anterior, donde damos un pequeño repaso de los temas que aprendimos y poder realizar una lluvia de ideas, continuamos preguntando en si alguien tiene al diario o cuaderno donde escriban actividades que les pasa día con día. Continuamos explicando el tema de la actividad.

Desarrollo:

Continuamos mencionando las emociones que pueden identificar los niños, esto con la finalidad de que puedan hacer una mejor descripción de lo que sienten durante las actividades escolares.

Se le da la instrucción de sacar su cuaderno del curso y escribir en él.

Una de las actividades que realizaron en la escuela y que fue la que más les gustó o disgustó, donde agreguen los nombres de las personas que participaron en la actividad o experiencia, que describan lo que sentían y lo que pensaban que pasaría, o si el resultado fue el que esperaban.

Como ejemplo, platicaré algo que me sucedió en la universidad con mucho detalle para que los niños puedan entender la finalidad de la actividad.

Les recordamos a los alumnos que esta actividad la deben hacer cada semana como tarea y que tiene que ser en el cuaderno del curso.

Cada semana, los niños escriben un párrafo sobre cómo se sintieron durante una actividad específica (recreo, clase, etc.). Se les da la opción de poder ilustrar sus relatos ya que esto lo puede motivar aún más.

Se refuerza la importancia de expresar sentimientos a través de la escritura.
Cierre: De forma voluntaria, algunos niños comparten su escrito. Y podemos hacer comentarios constructivos para poder mejorar la descripción de sus actividades. Se hace nuevamente la invitación de escribir todas las actividades que ellos quieran en el cuaderno y esto se estará revisando durante las sesiones del taller, donde se le comentará al estudiante las observaciones que encuentre sean necesarias para mejorar su redacción.
Evaluación: Claridad en la expresión de ideas. Ortografía y gramática básicas.
Bibliografía: Freinet C. (1947). La escritura en la escuela por medio de la imprenta. París, Francia: Delalain.

Tabla 3

Actividades implementadas de la sesión 3

Nombre del Taller: Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria Felipe Ángeles.	Lugar donde se realizará el taller: Salón de clases #3 de la Escuela Primaria Felipe Ángeles
Unidad I:	
Objetivo de la unidad: Incrementar el vocabulario y desarrollar la habilidad de construir oraciones creativas.	
No. De sesión: 3	Fecha: Duración: 3 horas.

Tema: Sustantivos, verbos y adjetivos
Material: Cuaderno de cuadro grande, tarjetas, caja de zapatos forrada, lápiz, goma y sacapuntas
Actividades: El baúl de las palabras mágicas
Inicio: Iniciamos preguntando a los niños cómo se sienten el día de hoy y si están emocionados por la clase, platicamos de cómo se sienten. Comenzamos a preguntar si conocen cuales son los verbos, los adjetivos y sustantivos o si alguna vez ha escuchado estas palabras antes. También preguntamos qué es lo que piensan que significan estas palabras o las relacionan. Desarrollo: Presentamos una caja a la cual le llamamos “Baúl” en la cual está llena de tarjetas con palabras con sustantivos, verbos y adjetivos. Le explicamos a los alumnos el significado los verbos, los sustantivos y los objetivos según el autor Biber, D. (1998). Sustantivos Un sustantivo es una palabra que se refiere a una persona, lugar, cosa, idea o calidad. Verbos Un verbo es una palabra que expresa una acción, un estado o una condición. Adjetivos Un adjetivo es una palabra que modifica o describe un sustantivo o un pronombre. Continuamos explicando cómo podemos formar oraciones con este tipo de palabras y que se pueden combinar palabras para formar oraciones divertidas y creativas.

Anotamos unos ejemplos en el pizarrón donde ponemos las palabras con colores diferentes para poder identificarlas más fácilmente y le pedimos a los niños que transcriban esas oraciones a su cuaderno.

Preguntamos a los alumnos si tienen dudas sobre la explicación de las palabras, en caso de que alguno no haya entendido se explica nuevamente.

Trazamos una tabla en el pizarrón con 3 celdas y 3 filas donde pondremos el nombre de sustantivos, verbos y adjetivos y le pedimos a los estudiantes que pasen esa tabla a su cuaderno, damos la indicación de que cada alumno sacara 3 tarjetas del baúl y las irán dictando a sus compañeros y ellos tendrán que anotarlas en la fila que correspondan.

Después de que pasen todos los alumnos damos unos minutos para que terminen de anotar las palabras, empezamos a preguntar por la primera palabra y la anotaremos en la fila correcta en el pizarrón y así podremos tener la participación de los alumnos y de la misma forma puedan corregir su actividad.

Cierre:

Hacemos una lluvia de ideas sobre la actividad que tuvimos, donde expresen sus nuevos conocimientos y cómo se sintieron mediante la actividad.

Evaluación:

Corrección gramatical y uso adecuado de las palabras.

Revisar las tablas en su cuaderno.

Bibliografía:

Alvarado, E., Rojas, M. (1982) Español Tercer Grado. Secretaria de Educación Pública. México D.F.

Tabla 4

Actividades implementadas de la sesión 4

Nombre del Taller: Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria Felipe Ángeles.	Lugar donde se realizará el taller: Salón de clases #3 de la Escuela Primaria Felipe Ángeles
Unidad I:	
Objetivo de la unidad: Ampliar el vocabulario y mejorar la comprensión lectora mediante la identificación y clasificación de palabras clave en un texto.	
No. de sesión: 4	Fecha: Duración: 3 horas.
Tema: Sustantivos, verbos, y adjetivos “Repaso”	
Actividad: Caza de palabras en textos narrativos	
Material: Copias del texto narrativo, marca textos, cuaderno de cuadro, lápiz y goma	
Actividades	
Inicio: Iniciamos preguntando a los niños como se sienten el día de hoy y si están emocionados por la clase, platicamos de cómo se sienten. Empezamos a comentar sobre la sesión anterior, donde damos un pequeño repaso de los temas que aprendimos y poder realizar una lluvia de ideas ya que esta sesión es un repaso de la actividad pasada. Desarrollo: Iniciamos explicando el contenido de la clase, el tema que trabajaremos será identificar y saber qué son los sustantivos, verbos, y adjetivos. Damos una pequeña explicación de cada uno y se anotarán en el pizarrón. Se elige un texto narrativo adaptado al nivel, el cual será “Chimpete, champata” que se encuentra en el libro de Español Lecturas de la SEP en la página 104. Se les reparte un juego de copias a los alumnos para que puedan leerlo y analizarlo.	

Se les explica a los alumnos que buscarán palabras y las clasificarán (sustantivos, verbos, adjetivos).

En parejas, los niños leen el texto y cuando identifiquen las palabras, con un lápiz las subrayarán en cada una de las hojas del cuento según las categorías dadas.

En el pizarrón se dibujará una tabla con 3 columnas para poder escribir cada palabra según su clasificación.

Al terminar se pide que los niños pasen al pizarrón a escribir las palabras que identificaron, deberán colocarlas en las filas correspondiente, en esta parte todos deben participar sin excepción de alguno.

Se les pide a los niños que copien la tabla a su libreta para poder analizar cada una de las palabras al final de la clase.

Esta actividad fue adaptada del libro de español tercer grado Actividades de la lección 6 y 9 páginas 36 y 56.

Cierre:

Empezamos a leer en voz alta las palabras que están en el pizarrón y si hay necesidad de corregir alguna de ellas, se hará.

Después, finalizamos eligiendo 5 palabras del pizarrón y creamos oraciones en donde se puedan incluir éstas de forma correcta y organizada.

Al terminar dejarán sus libretas en el escritorio, para poder revisar su trabajo y darles una retroalimentación.

Evaluación:

Número de palabras correctamente clasificadas.

Creatividad en las oraciones creadas.

Participación activa durante la sesión.

Bibliografía:

Alvarado, E., Rojas, M. (1982) Español Tercer Grado. Secretaria de Educación Pública. México D.F.

Arellano, F. (1982) Español Tercer Grado. Lecturas. Secretaría de Educación Pública. México D.F.

Tabla 5

Actividades implementadas de la sesión 5

Nombre del Taller: Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria Felipe Ángeles.	Lugar donde se realizará el taller: Salón de clases #3 de la Escuela Primaria Felipe Ángeles
Unidad I:	
Objetivo de la unidad: Mejorar la ortografía y la comprensión auditiva al relacionar palabras con imágenes.	
No. De sesión: 5	Fecha: Duración: 3 horas.
Tema: Práctica del dictado.	
Material: Imágenes, cuaderno de cuadro grande, lápiz, goma y sacapuntas	
Actividades Dictado interactivo con dibujos.	
Inicio: Iniciamos preguntando a los niños cómo se sienten el día de hoy y si están emocionados por la clase, platicamos de cómo se sienten. Empezamos a comentar sobre la sesión anterior, donde damos un pequeño repaso de los temas que aprendimos y poder realizar una lluvia de ideas ya que esta sesión es un repaso de la actividad pasada. Desarrollo:	

Se realiza un dictado de frases relacionadas con objetos o acciones. Ejemplo: "El gato duerme en la cama." Donde podemos identificar las características que practicamos la sesión pasada.

Se hará un dictado de 10 oraciones las cuales fueron formuladas con las características que se mencionaron anteriormente. Se les indicará a los alumnos que escriban las oraciones dejando un espacio para poder dibujar algo relacionado a cada oración.

1. La hermosa casa (sustantivo: casa; adjetivo: hermosa) se encuentra en la cima de la colina (verbo: que se encuentre).
2. El niño (sustantivo: niño) está jugando (verbo: está jugando) con su pelota favorita (adjetivo: favorita).
3. La profesora (sustantivo: profesora) está explicando (verbo: está explicando) un tema interesante (adjetivo: interesante).
4. El libro (sustantivo: libro) es muy grueso (adjetivo: grueso) y pesado (adjetivo: pesado), pero es muy útil (verbo: es).
5. La música (sustantivo: música) es un arte (sustantivo: arte) que puede ser muy relajante (adjetivo: relajante) y emocionante (adjetivo: emocionante) al mismo tiempo (verbo: puede ser).
6. El parque (sustantivo: parque) es un lugar (sustantivo: lugar) muy bonito (adjetivo: bonito) para pasear (verbo: pasear) y disfrutar (verbo: disfrutar) del aire libre (sustantivo: aire libre).
7. La computadora (sustantivo: computadora) es una herramienta (sustantivo: herramienta) muy útil (adjetivo: útil) para trabajar (verbo: trabajar) y comunicarse (verbo: comunicarse).
8. El restaurante (sustantivo: restaurante) es un lugar (sustantivo: lugar) muy acogedor (adjetivo: acogedor) para disfrutar (verbo: disfrutar) de una comida deliciosa (adjetivo: deliciosa).
9. La biblioteca (sustantivo: biblioteca) es un lugar (sustantivo: lugar) muy tranquilo (adjetivo: tranquilo) para leer (verbo: leer) y estudiar (verbo: estudiar).

10. El concierto (sustantivo: concierto) fue un evento (sustantivo: evento) muy emocionante (adjetivo: emocionante) que reunió (verbo: reunió) a muchas personas (sustantivo: personas) para disfrutar (verbo: disfrutar) de la música (sustantivo: música). Después de escribir cada frase, los niños hacen un dibujo rápido relacionado con lo escrito. Cierre: Después de escribir cada frase, los niños hacen un dibujo rápido relacionado con lo escrito. Terminamos con una lluvia de ideas sobre los conocimientos que aprendieron hoy y cuál fue su experiencia que tuvieron en la sesión.
Evaluación: Ortografía y gramática en el dictado
Bibliografía:

Tabla 6

Actividades implementadas de la sesión 6

Nombre del Taller: Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria Felipe Ángeles.	Lugar donde se realizará el taller: Salón de clases #3 de la Escuela Primaria Felipe Ángeles
Unidad I	
Objetivo de la unidad: Que los niños de tercer grado comprendan y puedan identificar los diferentes tipos de personajes de los cuentos.	
No. De sesión: 6	Fecha: Duración: 3 horas.
Tema: Personajes principales, secundarios y narrador.	
Material: Libro de cuentos, libreta de cuadro grande, lápiz, goma y sacapuntas.	

Actividades: Aprendiendo un poco más sobre los cuentos.

Inicio:

Iniciamos preguntando a los niños cómo se sienten el día de hoy y si están emocionados por la clase, platicamos de cómo se sienten. Continuamos con la pregunta ¿Conocen o has escuchado sobre los tipos de personajes que se encuentran en los cuentos, historietas o comedias?

Dejamos que los niños contesten con su imaginación.

Desarrollo:

Comenzamos dando la explicación de los tipos de personajes que existen y los anotamos en el pizarrón

Personajes principales

"Los personajes principales son aquellos que desempeñan un papel central en la trama y cuyas acciones y decisiones tienen un impacto significativo en el desarrollo de la historia" (Baldick, 2001, p. 123).

Personajes secundarios

"Los personajes secundarios son aquellos que apoyan y complementan a los personajes principales, y que pueden tener un papel importante en la trama, pero no son los protagonistas de la historia" (Abrams, 1999, p. 156).

Personajes narrativos

"Los personajes narrativos son aquellos que narran la historia y guían al lector a través de la trama, y pueden ser personajes principales o secundarios" (Pérez, 2005, p. 201).

Les damos la indicación a los niños de copiar la información del pizarrón en su cuaderno.

Continuamos leyendo el cuento llamado "Mi amigo Muk Kum" que sacamos del libro de lecturas de la SEP y en el cual le vamos diciendo a los niños el tipo de personaje que se encuentra en el texto y les decimos que anoten el nombre de los personajes de cuento y que tipo de personaje piensan que es.

Cierre:

Para ir cerrando la sesión los niños empezarán a decir los nombres de los personajes que escribieron en su cuaderno y cuál es la clasificación que le dieron a cada uno de ellos, esto con la intención de hacer una retroalimentación grupal. Al final los niños deben corregir si es que tuvieron algún error al escribir los tipos de personaje.
Evaluación: Revisar la ortografía de los estudiantes.
Bibliografía: Abrams, M. H. (1999). La teoría literaria contemporánea. Editorial Cátedra. Baldick, C. (2001). La teoría literaria. Editorial Universitaria. Pérez, J. (2005). Análisis literario. Editorial Síntesis. Arellano, F. (1982) Español Tercer Grado. Lecturas. Secretaría de Educación Pública. México D.F.

Tabla 7

Actividades implementadas de la sesión 7

Nombre del Taller: Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria Felipe Ángeles.	Lugar donde se realizará el taller: Salón de clases #3 de la Escuela Primaria Felipe Ángeles
Unidad I	
Objetivo de la unidad: Fomentar la comprensión lectora y la identificación de personajes en textos narrativos.	
No. De sesión: 7	Fecha: Duración: 3 horas.

Tema: Personajes principales, secundarios y narrador. “Repaso”
Material: Libro de cuentos, libreta de cuadro grande, lápiz, goma y sacapuntas.
Actividad: “Adivina quién dijo que”
Inicio: Iniciamos preguntando a los niños cómo se sienten el día de hoy y si están emocionados por la clase, platicamos de cómo se sienten. Empezamos a comentar sobre la sesión anterior, donde damos un pequeño repaso de los temas que aprendimos y poder realizar una lluvia de ideas ya que esta sesión es un repaso de la actividad pasada. Desarrollo: Empezamos leyendo el cuento llamado “Chimpete, champata” del libro de español lecturas de la SEP pág. 106. Donde iremos anotando en el pizarrón frases que dicen los personajes de dicho cuento a lo mismo que le vamos dando énfasis a los personajes esto con la iniciativa que los niños vayan identificando los personajes del cuento. Al término del cuento les damos la indicación a los niños que escriban las oraciones del pizarrón y con un color escriban el tipo del personaje y su nombre del mismo. Los niños deberán hacer un dibujo por cada oración. Cierre: Para terminar la sesión los niños dirán los nombres de los personajes y qué clasificación le pusieron a cada uno de ellos, por lo consiguiente deberán corregir si es que tiene algún error y comentarán el porqué de cada clasificación de personaje. Al finalizar dejen su cuaderno en el escritorio para calificar la creatividad y la ortografía.

Evaluación: Identificación correcta de los personajes. Ortografía Dibujos creativos.
Bibliografía: Arellano, F. (1982) Español Tercer Grado. Lecturas. Secretaría de Educación Pública. México D.F.

Tabla 8

Actividades implementadas de la sesión 8

Nombre del Taller: Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria Felipe Ángeles.	Lugar donde se realizará el taller: Salón de clases #3 de la Escuela Primaria Felipe Ángeles
Unidad I	
Objetivo de la unidad: Fomentar la generación de ideas creativas y diversas sobre un tema específico, promoviendo la participación activa, el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico entre los participantes.	
No. De sesión: 8	Fecha: Duración: 3 horas.
Tema: Retroalimentación.	
Material: Papel bond, plumones de colores, diurex.	
Actividad: Tormenta de ideas	
Inicio: Iniciamos preguntando a los niños cómo se sienten el día de hoy y si están emocionados por la clase, platicamos de cómo se sienten. Y empezamos a mostrar el material que tenemos en el escritorio.	

Desarrollo:

Comenzamos a colocar los papeles bond en el suelo junto con los pulmones, le explicamos a los niños que cada uno tomará un plumón y escribirá los conceptos y aprendizajes que aprendieron durante el taller, a lo mismo su experiencia y cómo se sintieron en las sesiones del taller. Si es necesario podrán apoyarse de sus cuadernos

Esto con la finalidad de que los niños practiquen nuevamente su ortografía y redacción.

Empezamos a leer en voz alta lo que escribieron los alumnos y preguntamos quién lo escribió y si desea decir algo más al respecto.

Cierre:

Para terminar la actividad se les da una constancia a los alumnos que participaron en el taller a lo mismo la entrega de sus cuadernos de actividades, esto con el fin de que los tutores vean el trabajo y esfuerzo de cada uno de sus hijos y si notan el mejoramiento en el ámbito de lectura y escritura.

Evaluación: No cuenta con evaluación

Bibliografía: No se utiliza a ningún autor.

En síntesis, el diseño del “Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria Felipe Ángeles” representa una respuesta pedagógica concreta y contextualizada a las necesidades detectadas en el aula. Este proyecto no solo busca mejorar habilidades instrumentales, sino también contribuir al desarrollo integral de los alumnos mediante estrategias lúdicas, colaborativas y centradas en el estudiante. La estructura del taller, sus objetivos específicos y las actividades propuestas, demuestran una planificación didáctica fundamentada en principios pedagógicos actuales que promueven el pensamiento crítico, la expresión escrita y la comprensión lectora.

Además, este diseño evidencia la importancia de considerar el contexto escolar y las características particulares del grupo al momento de planear una intervención educativa significativa. A través de esta propuesta, se espera no solo mejorar los resultados académicos, sino también fomentar en los estudiantes una actitud positiva hacia la lectura y la escritura, herramientas esenciales para su desarrollo personal y académico. Con ello, se reafirma el compromiso del interventor educativo con la equidad, la calidad educativa y la construcción de entornos de aprendizaje más inclusivos y reflexivos.

Conclusiones finales.

Durante mis periodos de prácticas profesionales en la Escuela Primaria *Felipe Ángeles*, tuve la oportunidad de desarrollar diversas competencias propias del perfil de la Licenciatura en Intervención Educativa. En primer lugar, puse en práctica la competencia de diagnóstico educativo, ya que desde el inicio realicé observaciones sistemáticas dentro del aula y a partir de ellas identifiqué necesidades específicas de los estudiantes. Complementé esta valoración con instrumentos como listas de cotejo, encuestas dirigidas a padres de familia y entrevistas para recabar información relevante sobre hábitos, avances y dificultades académicas. Gracias a ello, pude reconocer problemáticas derivadas del rezago pos pandemia, especialmente en lectura y escritura, lo que me permitió contar con un panorama claro para fundamentar mi intervención.

Posteriormente, desarrollé la competencia de diseño de estrategias de intervención, puesto que con base en los resultados del diagnóstico elaboré el proyecto “Taller de apoyo en lectura y escritura para los estudiantes de tercer grado”. Este diseño incluyó la planificación de sesiones, objetivos, estrategias metodológicas, materiales y criterios de evaluación, considerando las características cognitivas, emocionales y sociales del grupo. La propuesta no surgió de manera improvisada, sino como respuesta a una necesidad real identificada dentro del contexto escolar.

Asimismo, fortalecí la competencia de implementación de estrategias educativas, ya que durante el desarrollo del taller llevé a cabo actividades lúdicas, dinámicas y prácticas orientadas a fomentar la comprensión lectora, la producción de textos y el gusto por la lectura. Guíé a los estudiantes durante el proceso, promoviendo su participación activa y favoreciendo que reflexionaran sobre su propio aprendizaje, lo cual permitió observar avances graduales y mejorar su motivación dentro del aula.

De igual manera, ejercité la competencia de evaluación educativa, pues utilicé instrumentos como listas de cotejo y registros de observación para valorar el progreso de los estudiantes durante cada sesión. Esto me permitió identificar logros, dificultades persistentes y aspectos que debían ajustarse para mejorar la intervención, asumiendo

la evaluación no sólo como medición, sino como un medio para retroalimentar y fortalecer el proceso formativo.

Finalmente, desarrollé la competencia de reflexión sobre la práctica profesional, ya que mediante mi diario de campo pude analizar críticamente cada experiencia vivida en la institución. Reflexioné sobre los retos, la postura docente, la relación institucional y mis propias decisiones pedagógicas, reconociendo áreas de mejora, pero también avances significativos en mi formación. Esta reflexión constante me permitió comprender que la práctica educativa requiere sensibilidad, análisis y adaptación, elementos esenciales para continuar creciendo como futura interventora educativa.

Los tres periodos de prácticas profesionales fueron una experiencia fundamental en mi formación como interventora educativa, ya que me permitieron llevar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de los cuatro años de universidad. A través de estas experiencias, pude comprobar si había logrado desarrollar las competencias establecidas en el perfil de egreso, según el marco teórico que guía nuestra formación profesional.

Durante estos periodos, no solo apliqué contenidos conceptuales, metodológicos y actitudinales, sino que también enfrenté retos reales que me permitieron crecer personal y profesionalmente. Las prácticas me dieron la oportunidad de observar, intervenir y reflexionar críticamente sobre los contextos educativos, reconociendo las necesidades, problemáticas y fortalezas de las comunidades con las que trabajé.

Un aspecto clave para lograr un proceso formativo exitoso fue el acompañamiento de mi asesor de prácticas. La institución nos brindó la libertad de elegir a nuestro asesor, lo cual considero un gran acierto, ya que me permitió seleccionar a un docente que me inspirara confianza y apertura, cualidades que yo valoraba especialmente ante la incertidumbre que sentía al adentrarme en un mundo completamente nuevo para mí.

Desde un inicio, las prácticas representaron un desafío: eran un terreno desconocido en el que debía asumir un rol activo como interventora educativa. Sin embargo, el apoyo constante de mi asesor fue crucial para que pudiera transitar este camino con mayor seguridad. Siempre estuvo dispuesto a escucharme, sin importar cuán insignificante o compleja fuera la situación que le compartía. Su disposición para orientarme y ofrecerme alternativas me ayudó enormemente, especialmente en momentos en los que me sentía confundida o desmotivada.

Uno de los apoyos más significativos fue su guía en la elección del tema para el diagnóstico, una etapa esencial del proceso de intervención. Su experiencia y conocimiento me permitieron definir con claridad el enfoque de mi trabajo, al tiempo que me motivaba a explorar distintas opciones hasta encontrar la más pertinente. Además, cuando le compartía experiencias difíciles o frustrantes vividas en el área de prácticas, él no solo me escuchaba con empatía, sino que también me brindaba herramientas para afrontarlas desde una postura reflexiva y profesional.

Teníamos sesiones de asesoría cada semana, en las que le entregaba un reporte de las actividades que realizaba cada lunes en mi centro de prácticas. Este acompañamiento continuo fue invaluable, ya que me permitió recibir retroalimentación constante, corregir errores a tiempo y fortalecer mi intervención educativa con base en sus sugerencias y observaciones.

En conclusión, puedo decir que los tres periodos de prácticas y el acompañamiento de mi asesor marcaron una etapa decisiva en mi formación como profesional de la intervención educativa. No solo consolidé mis aprendizajes teóricos, sino que desarrollé habilidades prácticas, fortalecí mi confianza y adquirí una visión más clara y comprometida sobre el papel que desempeñamos como agentes de cambio en los contextos educativos.

También quiero expresar mi más sincera gratitud a mi asesora de tesina, quien en dos ocasiones fue mi tutora y se convirtió en un apoyo fundamental tanto en lo académico como en lo personal. Ella siempre estuvo dispuesta a escucharme, a alentarme en

cada decisión y a acompañarme en los momentos de duda o dificultad. Su guía y confianza en mí no solo fortalecieron mi trabajo académico, sino que también me ayudaron a reconocer mis propias fortalezas, a valorar lo valiente, esforzada y responsable que soy. Gracias a su acompañamiento aprendí a centrarme en mis objetivos y a seguir adelante con mayor seguridad y compromiso.

El acompañamiento de la coordinadora de prácticas profesionales fue un apoyo muy valioso durante todo el proceso. Ella siempre se mostró comprometida con nuestro desarrollo, dedicando tiempo y esfuerzo para orientarnos de manera clara y organizada. Una de sus principales aportaciones fue la elaboración de cronogramas detallados con las fechas de entrega de los distintos documentos requeridos, lo cual nos permitió planificar nuestras actividades con anticipación y evitar contratiempos.

Además, organizaba sesiones grupales donde reunía a los estudiantes que nos encontrábamos cursando prácticas. En estas sesiones nos presentaba, de forma estructurada y accesible, los trabajos que debíamos realizar, incluyendo sus especificaciones, características y criterios de evaluación. Gracias a esto, sabíamos exactamente qué se esperaba de nosotros y podíamos avanzar con mayor seguridad.

Un aspecto que valoro especialmente fue la disposición y apertura que mostró en todo momento. Nos expresaba con claridad que, ante cualquier duda, problema o dificultad, podíamos acercarnos a ella con toda la confianza. Esta actitud generó un ambiente de seguridad y cercanía, lo cual fue fundamental para poder enfrentar los desafíos que surgieron durante el proceso de prácticas.

A través de su orientación, sentí que realmente le interesaba que tuviéramos una experiencia formativa significativa. No se trataba solo de cumplir con los requisitos administrativos, sino de vivir un proceso que contribuyera a nuestro crecimiento profesional y personal. Y puedo decir que así fue. A pesar de las dificultades que surgieron a lo largo del camino, me quedo con un gran sabor de boca y una profunda satisfacción por lo aprendido.

Gracias al acompañamiento de la coordinadora y a las experiencias vividas en el campo, logré darme cuenta de que he desarrollado las competencias necesarias para ejercer como interventora educativa. Hoy, al mirar hacia atrás, puedo reconocer con orgullo que cumpla con el perfil de egreso que se espera de una profesional en esta área, lo cual me motiva a seguir formándome y a asumir con compromiso mi labor en los contextos educativos.

Desde mi experiencia en el campo, considero que sería muy valioso aumentar la cantidad de días destinados a las prácticas profesionales. Trabajar con niñas y niños implica comprender dinámicas que cambian constantemente y requieren seguimiento continuo. Sin embargo, al asistir únicamente un día a la semana, se dificultaba mantener la continuidad de las actividades, ya que, en el transcurso de esos seis días sin presencia, ocurrían diversos cambios dentro del grupo, la dinámica escolar o la organización institucional.

Estos cambios impactaban directamente en el proceso de diagnóstico y en el diseño del proyecto de intervención, ya que debía estar ajustando constantemente mi planificación a situaciones que se modificaban sin previo aviso. En varias ocasiones, esta falta de continuidad me generaba confusión y sentimientos de frustración, ya que no lograba seguir un orden claro, progresivo y lógico en mi intervención. Esto afectaba la coherencia de los resultados que esperaba obtener, y me obligaba a replantear estrategias con mayor frecuencia de lo previsto.

Me hubiera encantado contar con más días de presencia en la institución, no solo para fortalecer el trabajo con el grupo, sino también para enriquecerme del diálogo cotidiano con los docentes. En varias ocasiones tuve la oportunidad de conversar con maestras y maestros de otros grados, quienes, con mucha disposición, me compartían consejos, experiencias y aprendizajes personales. Estas charlas eran sumamente enriquecedoras, ya que me permitían conocer el trabajo docente desde una perspectiva realista, humana y crítica.

A través de sus relatos, comprendí que la labor docente no siempre es sencilla. Me hablaban de momentos difíciles, de frustraciones, de retos institucionales y emocionales. Pero también compartían cómo esas vivencias les aportaban experiencia, resiliencia y compromiso profesional. Para mí, esas conversaciones fueron parte importante de mi formación como interventora educativa, ya que me ayudaron a ver más allá de la teoría y a valorar la complejidad del trabajo en el aula y en la escuela.

Por todo lo anterior, considero que una mayor presencia en el espacio de prácticas permitiría no solo una mejor planificación y desarrollo del proyecto, sino también un contacto más profundo con la realidad educativa, lo cual es fundamental para consolidar una formación crítica, reflexiva y comprometida con el contexto en el que intervenimos.

El realizar este escrito me llevó a reflexionar profundamente sobre la Eunice que comenzó su vida universitaria hace cuatro años. Recuerdo claramente el primer día que ingresé a esta carrera, una licenciatura totalmente desconocida para mí en ese momento, pero en la que deposité toda mi esperanza y determinación. Mi meta siempre fue clara: concluir una licenciatura, ya que para mí representa un logro de gran valor personal, familiar y profesional. Hoy, me llena de orgullo egresada de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131 Hidalgo, una institución que marcó profundamente mi vida y mi forma de ver el mundo.

A lo largo de estos cuatro años, he experimentado una madurez significativa en todos los ámbitos de mi vida: personal, emocional, académica y profesional. Esta licenciatura no solo me brindó conocimientos teóricos, sino que también me abrió el panorama sobre lo que significa ser una Interventora Educativa. Comprendí que nuestra labor no se limita a las aulas, sino que tenemos la capacidad y las herramientas para desempeñarnos en diversos contextos sociales, ya sean educativos, comunitarios, institucionales o culturales, siempre con el objetivo de acompañar y contribuir a los procesos de transformación social.

Me llevo conmigo valiosas experiencias con mis docentes, quienes fueron un pilar fundamental en mi formación. Agradezco profundamente el acompañamiento cercano que me ofrecieron, su disposición para guiarme en los proyectos, y su mirada crítica pero constructiva, que me ayudó a identificar mis errores y superar mis limitaciones. En más de una ocasión, dudé de mis propias capacidades; sentía que no sería capaz de intervenir en una institución real, pero gracias a su apoyo constante y a los conocimientos adquiridos durante la carrera, logré superar esos miedos y reafirmar mi vocación.

Otro aspecto que valoro enormemente son los espacios de convivencia académica, como los congresos y encuentros estudiantiles, en los que tuve la oportunidad de participar junto a mis compañeros. Convivir con estudiantes de otras sedes, compartir experiencias, comparar materias, líneas de formación, e incluso hablar sobre las dificultades y satisfacciones del trabajo en campo, fue muy enriquecedor para mi crecimiento profesional. Esos espacios me ayudaron a sentirme parte de una comunidad más amplia, unida por los mismos intereses, dudas, retos y sueños.

En estas conversaciones también surgían temas como las metas personales al concluir la licenciatura, los caminos que cada quien pensaba seguir, y los consejos que nos dábamos entre pares para seguir adelante. Todo eso contribuyó a construir una identidad profesional más sólida, anclada en el diálogo, la escucha, el intercambio y la reflexión crítica.

Hoy, al mirar hacia atrás, reconozco todo lo que he crecido y aprendido. Esta etapa universitaria ha sido transformadora y significativa, y me ha preparado para continuar mi camino como interventora educativa, con compromiso, sensibilidad y conciencia social.

Referencias Bibliográficas.

Andrade, H. (2005). Enseñar con rúbricas: lo bueno, lo malo y lo feo. *College Teaching*, 53(1), 27–30. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>

Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Intervención psicoeducativa: Fundamentos y aplicaciones*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Banco Mundial. (2022). *Dos años después: salvando a una generación*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/two-years-after-saving-a-generation>

Barragán, C. (2009). *Diagnóstico socioeducativo: Propuesta metodológica para la intervención social*. Editorial CCS.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Campamentos, A. (2003). *Leer y escribir para vivir*. Editorial Graó.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Díaz Barriga, A. (2019). *Innovación educativa y desarrollo profesional docente*. Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga, F. (2003). *Intervención educativa: una aproximación conceptual*. Paidós.

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*,

González, M. (2020). La intervención educativa en contextos vulnerables: Un enfoque multidimensional. *Revista de Educación y Sociedad*, 25(3), 45-62.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Herrera-Rodríguez, J. I., & Guevara-Fernández, G. E. (2022). *El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación*. Revista Educare (San José), 26(1), 443–463.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Entrevistas: Aprendiendo el arte de la entrevista de investigación cualitativa* (2.ª ed.). Sage Publications.

Leyte, A. L. (2021, 13 de septiembre). Pandemia provoca mayor rezago de aprendizaje en matemáticas y lecto-escritura. *Aquínoticias*. <https://aquinoticias.mx/pandemia-provoca-mayor-rezago-de-aprendizaje-en-matematicas-y-lecto-escritura/>

Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). *Psicología de la educación*. Alianza Editorial.

Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para una escuela inclusiva*. Editorial Octaedro.

Pekrun, R. (2014). Emociones y aprendizaje: Perspectivas teóricas y evidencia empírica. En R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Manual internacional de emociones en la educación* (pp. 41–58). Routledge.

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5644139&fecha=19/08/2022

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

UNESCO. (2021). *5.º Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE 5): Educación para la ciudadanía y participación*. Instituto de la UNESCO para

el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Universidad Pedagógica Nacional. (2002). *Licenciatura en Intervención Educativa 2002*.

Universidad Pedagógica Nacional. (2018). *Licenciatura en Intervención Educativa: Programa de prácticas profesionales y programas indicativos*. UPN.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2002). *Licenciatura en Intervención Educativa. Evaluación Educativa*. México: UPN.

UPN. (2018). *Documento general de Personas Jóvenes y Adultas*. México.

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, eds. y trad.). Harvard University Press.

Anexos

Anexo 1 Encuesta que se aplicó a los estudiantes de quinto grado grupo a con la finalidad de recolectar información para el diagnóstico. La encuesta se realizó en la primera clase que tuvieron los estudiantes donde se les entregó las hojas y se les asignó 30 minutos para responderla de forma anónima.

Edad: Sexo:

1. ¿Cuál es el oficio de tus tutores o padres?

- a) obreros
- b) Negocio propio
- c) Empleados de alguna empresa

2. ¿Con quién pasas más tiempo durante el día?

- a) Papá o mamá
- b) Hermano o hermanos
- c) Con ninguna persona

3. ¿Quién te apoya en tus tareas y proyectos académicos?

- a) Papá o mamá
- b) Hermanos
- c) otros
- d) Nadie

4. ¿La pandemia ocasionó algún problema con tu nivel académico?

- a) Si
- b) No ¿Por qué?

5. ¿Cómo es tu convivencia con tus compañeros de clases?

a) Buena

b) Mala

c) Regular ¿Por qué?

5. ¿Cómo es la convivencia con los docentes de la institución?

a) Buena

b) Mala

c) Neutro ¿Por qué?

6. ¿Tienes alguna área específica para realizar tus tareas?

a) Si

b) No Explica cómo es:

7. Cuando tienes un problema con tus compañeros o docentes, ¿con quién acudes?
(Explica por qué)

8. ¿Cuáles son las causas del porque no asistes a clases?

9. ¿Cuáles son las causas por las que no realizas tareas académicas?

10. ¿Qué es lo que se te dificulta de las Matemáticas?

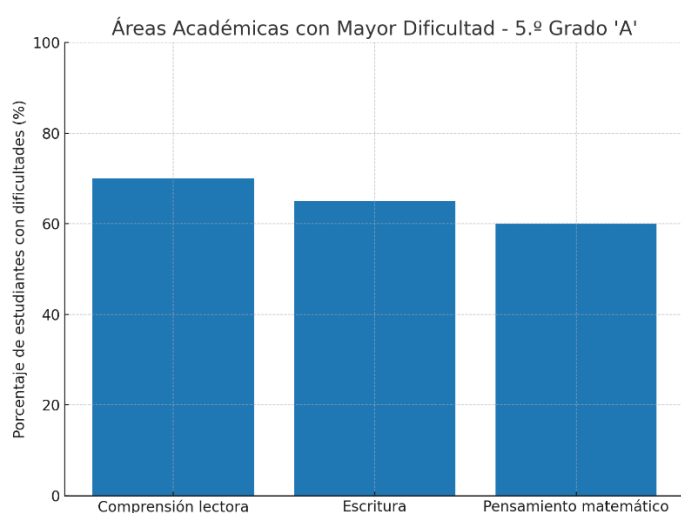
a) No me interesa el tema

b) No le entiendo a los maestros

c) No tengo apoyo

11. ¿Qué se te dificulta de la lectura y escritura?

Anexo 2 Porcentaje de estudiantes con dificultades en áreas académicas clave del grupo de 5.º grado “A” de la Escuela Primaria Felipe Ángeles. Fuente: Elaboración propia a partir del diagnóstico realizado mediante observación directa, entrevistas informales y análisis del contexto escolar y familiar.



Anexo 3

Gráfico circular: refleja la proporción de estudiantes de tercer grado de la primaria Felipe Ángeles con y sin dificultades en comprensión lectora.

Comprensión lectora en estudiantes de 3º Primaria

