

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

CAMPO:

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

TÍTULO:

**ACTIVIDADES LÚDICAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA DOCENTES
DE FASE 3, ORIENTADAS A FAVORECER EL INGRESO DE LA CULTURA
ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA “ALBERTO M. ALVARADO”, ALCALDÍA
MIGUEL HIDALGO**

PRESENTA:

IRIS ALONDRA ACEVES HERNÁNDEZ

ASESORA:

MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO

Ciudad de México, marzo 2026.

Ciudad de México, 19 de marzo del 2026

**IRIS ALONDRA ACEVES HERNANDEZ
P R E S E N T E**

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

**ACTIVIDADES LÚDICAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA
DOCENTES DE FASE 3, ORIENTADAS A FAVORECER EL INGRESO DE LA
CULTURA ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA "ALBERTO M.
ALVARADO", ALCALDÍA MIGUEL HIDALGO.**

OPCIÓN: PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

A propuesta de la asesora, **MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Licenciatura en Pedagogía.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DR. RODOLFO RUIZ FRAGOSO
SECRETARIA (O)	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
VOCAL	MTRA. CYNTHIA MELENDEZ PEREZ
VOCAL	DR. JOSE ARTURO BARUCH MARTINEZ TREVIÑO.

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CENTRO

TJPg/jcc

AGRADECIMIENTOS

A mis pilares más grandes: mis hijos, Isaid y Lluvia

Por su paciencia, tolerancia, apoyo y el inmenso amor que me tienen. Sé que no fue fácil tener a una madre que trabajaba por las mañanas y estudiaba por las tardes. Fui una mamá ausente por momentos... pero jamás dejaron de impulsarme a continuar. Fueron comprensivos, me ayudaron incluso con temas tecnológicos, y siempre me recordaron que este sueño valía la pena. Gracias por caminar conmigo y acompañarme a cumplir este sueño postergado. Ustedes son mi mayor orgullo, mi inspiración y la razón de mi felicidad.

“Si he llegado hasta aquí, es porque sus manos me sostuvieron y su amor me enseñó a volar”

Los amo infinitamente.

A mi padre, Germán Aceves

Gracias, papá, por quedarte en casa entre semana para ayudarme con mis hijos, estar pendiente del hogar e incluso calentar las cenas para aliviar mis presiones laborales y académicas. Tu apoyo



fue un pilar fundamental para lograrlo. Este título no es solo mío, también te pertenece. Gracias, con todo mi corazón.

A mi mamá, Eustoquia Hernández

Gracias por mandarme a mi papá y quedarte sola en casa, lejos de tu compañero de vida. Por las comidas que me enviabas, por llamarme y preguntar si todo estaba bien. Tus platillos, tan ricos, mantenían mi hogar funcionando a pesar de mis ausencias por el trabajo y la escuela.



A mi hermano Irving Aceves

Gracias por estar presente con tus palabras de aliento, incluso en la distancia. Gracias por repetirme una y otra vez que, si podía, por recordarme mi fuerza cuando más lo necesitaba.

A mis compañeras de trabajo y amigas

Gracias por alentarme una y otra vez, por tomarse el tiempo de explicarme, orientarme, prestarme libros de texto, y por recordarme que soy una mujer capaz. Su apoyo y entusiasmo fueron clave para que no soltara este sueño.



Mtra. Betsi

Gracias por creer en mí desde el inicio de esta propuesta pedagógica. Para mí es un honor que haya aceptado acompañarme en este camino como mi tutora. Su confianza, orientación y ejemplo han sido un impulso invaluable en mi formación. La respeto y admiro profundamente, pues es

una mujer inteligente, destacada y profesional, capaz de inspirar a quienes tenemos la fortuna de aprender de usted, gracias por siempre alentarme y no desistir.

Docentes de Fase 3

Gracias por brindarme la oportunidad de estar en sus aulas. Observar desde fuera es completamente distinto a convivir e interactuar con los estudiantes. Esos niños tan lindos que, al verme haciendo actividades manuales, me gritaban desde lejos: “Maestra Iris, ¿Cuándo nos dará clase?” Ese gesto tan simple me llena el corazón y me recuerda que voy por buen camino, reafirmando mi decisión de buscar un cambio laboral con sentido.

Escuela Primaria “Alberto M. Alvarado”

Quiero agradecerle porque ha sido mi hogar durante estos 13 años de servicio. En este espacio encontré amistades y apoyo incondicional, especialmente cuando decidí retomar mis estudios universitarios. Agradezco profundamente que me hayan permitido llevar a cabo esta propuesta pedagógica, así como el respaldo brindado por parte del personal directivo.

“Esta meta alcanzada es el reflejo del amor, la paciencia y la confianza de quienes siempre estuvieron a mi lado.”



ÍNDICE

Introducción	13
Capítulo I. Justificación y Planteamiento del problema	19
A. Justificación	26
B. Propósitos	26
1. Propósito general	26
2. Propósito específico	26
C. Planteamiento y delimitación del problema	27
1. Problemática	29
Capítulo II. Estado del arte y acercamiento conceptual: la mediación docente en el ingreso de la Cultura Escrita	35
A. Antecedentes de investigación y su relación con la práctica docente	35
1. Escribir en comunidad: la mirada sociocultural del aprendizaje	36
2. Cuando el juego enseña: estrategias lúdicas para leer y escribir	38
3. Entre risas y palabras: la lúdica como puente hacia la cultura escrita	40
4. Ambientes que hablan: el aula como espacio alfabetizador	42
5. Primeros pasos en la cultura escrita: una mirada desde proyectos y experiencias	44
B. Fundamentos conceptuales para la mediación pedagógica en la Cultura Escrita	47
1. Andamiaje y aprendizaje significativo	48
2. La dimensión lúdica como estrategia intencionada en la mediación pedagógica	51
3. El aprendizaje a través de juego	53
4. Enfoque pedagógico y estrategias didácticas	54
C. El docente como eje articulador del ingreso a la Cultura Escrita	56
1. Rol docente como mediador del aprendizaje de la Cultura Escrita	56

2. Importancia de la formación docente continua	60
3. Formación inicial docente desde la perspectiva normalista y pedagógica	61
4. Estrategias pedagógicas para el ingreso de la Cultura Escrita	63
5. El docente como diseñador de actividades lúdicas para el ingreso de la Cultura Escrita	65
Capítulo III. La enseñanza en el ingreso a la Cultura Escrita: Una mirada docente	69
A. El ingreso a la Cultura Escrita	70
1. Evolución histórica de la Cultura Escrita	70
2. Concepto y dimensiones de la Cultura Escrita	73
3. Importancia de la Cultura Escrita en el desarrollo cognitivo-social	75
4. La Cultura Escrita en distintos contextos (familiar, social y escolar)	79
B. Habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir)	81
1. La habilidad de escuchar: más allá de oír	82
2. La habilidad de hablar: expresión oral	86
3. La habilidad de leer: comprensión lectora	90
4. La habilidad de escribir: expresión escrita	96
Capítulo IV. Diseño del Proyecto de Innovación Pedagógica: “De la diversión al Aprendizaje: Actividades lúdicas para la enseñanza de la Cultura Escrita en Fase 3”	105
A. Contexto Institucional y comunitario: “La casa azul como cielo”	105
B. Colectivo docente	111
C. Diagnóstico del grupo 1ºA	116
1. Diagnóstico PALEM	117
D. Análisis General de los diagnósticos	120
E. Metodología de diseño didáctico	122
1. Fundamentos de la planeación educativa	123

2. Relación con la Nueva Escuela Mexicana (NEM)	125
3. Inclusión y adecuación en la práctica pedagógica	126
4. Dimensión transformadora de la planeación pedagógica	126
5. Diseño pedagógico desarrollado	127
F. Planeación didáctica (orientación pedagógica)	129
Conclusión y/o reflexiones finales	145
Referencias bibliográficas	149
Anexos	157

Introducción

La adquisición de la Cultura Escrita construye un proceso fundamental en la formación de los estudiantes, ya que solo implica la decodificación y producción de textos, sino también la posibilidad de interactuar con el conocimiento de manera crítica, reflexiva y significativa. En la educación primaria, particularmente en la Fase 3, se presentan diversos desafíos en el desarrollo de habilidades lentoras y escritoras, lo que hace necesario replantar las estrategias pedagógicas implementadas en el aula para favorecer el ingreso pertinente y motivar a la cultura escrita.

Las instituciones educativas no solo funcionan como espacios de enseñanza, sino también como contextos organizacionales donde se construyen significados, relaciones e interacciones que impactan directamente en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la escuela configura un entorno dinámico que influye en la manera en que niñas y niños se aproximan al lenguaje escrito desde los primeros años de escolaridad.

El presente trabajo se desarrolla bajo la modalidad de Proyecto de Innovación Educativa, entendido como una propuesta orientada a la mejora, disminución o atención de un problema específico, con propósitos claramente definidos. En este caso el proyecto tiene como finalidad proporcionar a los docentes de Fase 3 herramientas lúdicas que favorezcan el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita, trascendiendo prácticas tradicionales centradas únicamente en la repetición y memorización del código.

El proyecto de innovación pedagógica se sustenta en los aportes de Emilia Ferreiro (1999) sobre la psicogénesis de la escritura, en las ideas de Judith Kalman (2003), que concibe la cultura escrita como una práctica situada, diversas y mediada por las relaciones sociales. Asimismo, se incorpora las ideas de, Betancourt (2012), quien resalta el valor del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta base, el diseño de actividades lúdicas busca integrar estrategias de enseñanza que promuevan la exploración del lenguaje de manera dinámica.

Este trabajo para obtener la titulación de Licenciatura en Pedagogía se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el enfoque basado en campos formativos y, de manera específica, en el campo formativo de Lenguajes. En este marco, se busca fortalecer la formación docente mediante el diseño de actividades que fomenten la creatividad, el juego y la reflexión sobre la cultura escrita, permitiendo a los maestros aplicar estrategias en sus aulas para mejorar la enseñanza de lectura y la escritura en el primer ciclo de educación primaria.

El presente documento se organiza en cuatro capítulos con el propósito de sustentar de manera teórica, metodológica y contextual el presente trabajo orientado al ingreso de la cultura escrita mediante actividades lúdicas en la Fase 3 de educación primaria. A través de esta estructura se busca articular el análisis de la problemática identificada, el marco conceptual que la respalda y las actividades sugeridas para docentes, en congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

En el primer capítulo se fundamenta la pertinencia del proyecto a partir del análisis de las necesidades identificadas en la Escuela Primaria “Alberto M.

Alvarado”, particularmente en relación con el ingreso a la cultura escrita en Fase 3. En esta parte se encuentra la justificación y delimitación dando origen a la propuesta de innovación, se establecen los propósitos generales y específicos que orientan su desarrollo. Este apartado permite comprender la relevancia contextual y pedagógica del proyecto, así como su intención de contribuir a la mejora de las prácticas docentes mediante estrategias lúdicas.

En el capítulo II se presenta una revisión crítica de un breve estado del arte, en la que se analizan investigaciones previas relacionadas con la cultura escrita, la literatura infantil, las estrategias lúdicas en educación básica y la relevancia de la formación docente en estos procesos. A partir de la revisión de antecedentes, se identifican aportes relevantes, coincidencias teóricas y áreas de oportunidad dentro del campo de estudio, lo que permite situar el presente proyecto dentro del panorama de investigaciones existentes y evidenciar su contribución al debate educativos obre el ingreso a la cultura escrita.

Asimismo, el análisis de las investigaciones permite reconocer qué se ha explorado en torno al ingreso a la cultura escrita, qué enfoques han predominado y cuáles son los vacíos que aún persisten en la práctica educativa. En este sentido, la revisión también resalta la importancia de la formación docente como un elemento clave para la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan el acercamiento de los estudiantes a la lectura y escritura desde enfoques significativos y contextualizados.

Posteriormente, en el capítulo III se desarrollan los fundamentos conceptuales que sustentan este proyecto de innovación educativa. En este

apartado se abordan categorías teóricas como cultura escrita, lenguaje, escritura, lúdica, juego y formación las cuales se articulan con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y con el campo formativo de Lenguajes. De esta manera, el capítulo no solo define los conceptos centrales de estudio, sino que también establece el posicionamiento teórico desde una perspectiva constructivista y sociocultural, lo que permite justificar la pertinencia del enfoque lúdico como vía para favorecer el ingreso a la cultura escrita en estudiantes de la Fase 3.

Para cerrar en el último capítulo, se desarrolla el proyecto a partir de la descripción del contexto institucional en el que surge la propuesta. Asimismo, como parte del proceso de contextualización del proyecto, se aplicó un cuestionario dirigido a docentes de educación primaria, con la finalidad de identificar sus percepciones, experiencias y estrategias relacionadas con el uso de actividades lúdicas y el acercamiento de los estudiantes a la cultura escrita. La información obtenida en la práctica docente, lo cual contribuyó a orientar el diseño del presente proyecto de innovación educativa, asegurando su pertinencia con las condiciones reales del contexto escolar.

Posteriormente, se aborda el diseño de actividades lúdicas dirigidas a docentes de Fase 3, incluyendo la planeación didáctica de las sesiones, los propósitos formativos, las estrategias de trabajo y los recursos necesarios para su implementación. Este apartado concreta los fundamentos teóricos en acciones pedagógicas específicas, orientadas a fortalecer la práctica docente y propiciar un acercamiento significativo de los estudiantes a la cultura escrita.

Finalmente, en las reflexiones finales se analizan los alcances, limitaciones y posibles aportaciones del proyecto, así como su viabilidad como alternativa pedagógica orientada a fortalecer la formación docente y enriquecer los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en educación primaria.

Capítulo I. Justificación y planteamiento del problema.

En este capítulo se presenta la justificación y problematización de la elaboración de actividades lúdicas que favorezcan el ingreso a la cultura escrita, estrategias pedagógicas, alineándose con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Desde una perspectiva sociocultural, se ofrece un recurso al docente que vaya de la mano con la Cultura Escrita como una práctica social, promoviendo la lectura y la escritura como herramientas para el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento. Responde a la necesidad de estrategias efectivas para mantener la motivación estudiantil en la escuela primaria “Alberto M. Alvarado”, donde los alumnos presentan dificultades de concentración. Además, enfatiza el papel del docente en la adaptación de metodologías para favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del alumnado.

A. Justificación

El presente trabajo de titulación; “Actividades lúdicas como recurso pedagógico para docentes de Fase 3, orientadas a favorecer el ingreso de la cultura escrita”, surge de la necesidad de fortalecer las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza inicial de la cultura escrita.

En el contexto de la Fase 3 de la educación primaria, se identifican desafíos vinculados al desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, particularmente en lo referente a la motricidad fina, la espacialidad y el reconocimiento inicial del sistema

de escritura. Estas situaciones demandan estrategias pedagógicas que respondan a las características cognitivas y sociales del alumnado, promoviendo un acercamiento significativo a la cultura escrita.

Es relevante para el Sistema Educativo Mexicano, ya que responde a los compromisos asumidos por México en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2023). En particular, se alinea con el ODS No. 4, cuyo propósito es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2023)

Según los datos más recientes del Instituto de Estadística de la UNESCO, más del 86% de la población mundial posee habilidades de lectura y escritura, en contraste con el 68% registrado en 1979. Sin embargo, aún hay 754 millones de adultos en el mundo que no saben leer ni escribir, de los cuales dos tercios son mujeres. Además, 250 millones de niños no logran desarrollar competencias básicas en lectoescritura. Antes de la pandemia de COVID-19, la cual generó la mayor interrupción educativa en un siglo, se estimaba que 617 millones de niños y adolescentes no alcanzaban los niveles mínimos de comprensión lectora. (UNESCO, 2025)

Desde la perspectiva de la UNESCO, la alfabetización es más que solo aprender a leer y escribir; es una herramienta clave para la inclusión social, permitiendo el acceso a la información, la participación en una vida democrática, la mejora de la calidad de vida y el derecho a la educación, empleo y la salud.

En la Unicef (2018) se refuerza el aprendizaje a través del juego y resalta que de los 6 a los 8 años “el aprendizaje basado en el juego sigue teniendo una importancia crucial (...), pero a menudo se descuida en favor de enfoques educativos centrados en objetivos académicos” (p. 6). En este sentido, la elaboración de actividades lúdicas que favorezcan la adquisición de la cultura escrita permite que los docentes garanticen que los estudiantes no solo aprendan a escribir, sino que lo hagan en un ambiente estimulante.

Desde el marco normativo mexicano, el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que la educación debe ser democrática, nacional, inclusiva y libre, garantizando el derecho a la educación y promoviendo la continuidad educativa (SEP, 2022^a). Este artículo es clave al reconocer un derecho humano fundamental, subrayando la importancia de enfoques pedagógicos, innovadores, como el uso de estrategias lúdicas, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

En la Ley General de Educación (2024), el Artículo 18, fracciones II y VI, enfatiza que la educación debe ser inclusiva y atender las necesidades, interés y características del alumnado, reforzando la importancia de enfoques pedagógicos adaptados a los estudiantes.

Este conjunto de actividades lúdicas responde a los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (2019), promoviendo el aprendizaje a través de metodologías activas y significativas. Dentro del modelo educativo, se prioriza la interacción social, la equidad, el aprendizaje colaborativo y la formación de los ciudadanos críticos.

Desde la perspectiva sociocultural, la cultura escrita se concibe como una práctica social que se construye a través de la interacción en contextos específicos, donde el lenguaje escrito adquiere sentido en función del uso, la participación y la experiencia compartida. Autores como, Rogoff (1993) y Wertsch (1991) destacan que el desarrollo del pensamiento y la apropiación de la cultura escrita ocurren en la participación activa en eventos de lectura y escritura, en los que intervienen docentes, estudiantes y la comunidad escolar. (Serrano et al., 2010). La introducción de actividades lúdicas en el aula es fundamental para llegar a un proceso de aprendizaje, ya que este permite socializar, el desarrollo motriz y estimulando el pensamiento crítico.

El juego es una herramienta pedagógica clave en la educación infantil, ya que estimula el desarrollo cognitivo, social y emocional de las niñas y niños. La importancia del juego en la educación ha sido reconocida desde 1959 en la Declaración de los Derechos del Niño de la ONU, donde se establece que el derecho al juego es tan fundamental como el acceso a la educación y la salud (Castañedo, C., 2006. Prólogo a la primera edición en Betancourt, M., Valdez Sierra, D., p. 22). El juego le brinda a las niñas y niños estabilidad emocional, salud física y mental lo que permite que el aprendizaje se dé de manera natural.

Proponer una serie de actividades lúdicas que van fundamentadas en los objetivos del Campo Formativo de Lenguajes de la Fase 3, el cual establece que:

Propiciar que las niñas y los niños avancen en el uso reflexivo, gradual y continuo de distintos lenguajes; en particular, la adquisición del lenguaje escrito cobra gran relevancia, porque las y los estudiantes comenzarán a

formalizar la elaboración de ideas propias a partir de las funciones y usos de dicho lenguaje, lo que le permitirá reflexionar sobre sus convenciones mediante situaciones y actividades que involucren la lectura y la escritura; asimismo, se promueve el desarrollo del lenguaje oral y de los lenguajes artísticos con intenciones lúdicas, expresivas, estéticas, indagatorias, de estudio, entre otras, así como continuar desarrollando las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico y artístico.(SEP, 2022b, p.20).

El proceso de alfabetización en la Fase 3 (correspondiente al primer y segundo grado de primaria) representa un momento crucial en la formación de los estudiantes ya que en esta etapa se establecen las bases para el desarrollo del lenguaje escrito. Sin embargo, el acceso a la cultura escrita no siempre resulta sencillo para los niños y las niñas, quienes requieren estrategias didácticas adaptadas a sus intereses y necesidades. En este sentido, la metodología lúdica se presenta como una alternativa efectiva para motivar a los estudiantes y favorecer un aprendizaje significativo.

La elaboración de estas actividades lúdicas se pensó como una estrategia pedagógica para ser utilizadas por docentes de Fase 3, promueve la cultura escrita mediante estrategias lúdicas, que transforman la enseñanza en una experiencia significativa. Al adoptar el juego como herramientas pedagógicas, se propicia un aprendizaje dinámico en el que las niñas y niños se convierten en protagonistas de su proceso de adquisición del lenguaje escrito. De este modo, la enseñanza de la escritura se aleja de enfoques mecánicos y se fundamenta en estrategias didácticas diseñadas para favorecer el desarrollo de competencias en la lectura y escritura.

Desde una perspectiva pedagógica, esta propuesta destaca la importancia de adaptar las metodologías a las necesidades e intereses del estudiantado, Zabala (2002) citado por García Cabrero et al, (2008) señala que la práctica educativa es un proceso dinámico y reflexivo, donde la interacción del docente no solo ocurre en el aula, sino también en la planificación y análisis posteriores de la enseñanza.

Lo anterior se vincula con el campo formativo “Formación pedagógica y prácticas educativas”, cuyo propósito es:

Desarrollar y consolidar en el estudiante habilidades para analizar, comprender e intervenir en escenarios educativos a través de proyectos de investigación e intervención relacionados con el campo formativo y de las prácticas educativas, para contribuir a que las y los estudiantes concluyan en tiempo y forma su documento recepcional. (UPN-094,2024. p1)

Este planteamiento pedagógico favorece las teorías del aprendizaje. Desde la perspectiva de Jean Piaget, la infancia es una etapa clave para la construcción de la inteligencia, y el juego desempeña un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad (Arbor, 2015, p. 1). En la etapa preoperacional (2-7 años) y operacional concreta (7-11 años), el juego facilita la adquisición de la escritura al permitir que los niños experimenten y estructuren su pensamiento de manera significativa. Asimismo, Vygotsky destacaba que el lenguaje no solo sirve para expresar conocimientos y pensamientos, sino que también es una herramienta fundamental para aprender y comprender el mundo. Según este autor:

Los adultos o compañeros más avanzados deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje de un niño para que éste pueda dominarlo e internalizarlo. Esta guía es más eficaz para hacer que los niños crucen la zona de desarrollo próximo (ZDP), la brecha entre lo que pueden hacer y lo que todavía no están listos para conseguir por ellos mismos, pero que pueden lograr con la guía adecuada. (Papalia & Martorell, 2017, p.31).

Este planteamiento resalta la importancia del acompañamiento en el aprendizaje, ya que los alumnos no adquieren conocimiento de manera aislada, sino a través de la interacción con otros. La ZDP representa lo que el niño ya domina y lo que aún no puede hacer por sí solo, pero que es capaz de lograr con la orientación adecuada. Los alumnos requieren modelos de lectura y escritura, estrategias lúdicas y situaciones significativas que les ayuden a apropiarse del lenguaje escrito.

Como pedagoga, considero que proponer actividades lúdicas para la adquisición de la cultura escrita es una oportunidad valiosa para desarrollar estrategias que ayuden a los docentes a introducir a sus estudiantes en la cultura escrita desde un enfoque lúdico. La lectura y escritura no solo permiten a los niños conocer su entorno y reflexionar sobre él, sino que también fomentan su capacidad crítica y su desarrollo personal.

Finalmente, presentar este trabajo pedagógico se enmarca en los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve proyectos educativos interdisciplinarios, fomenta valores y estimula la curiosidad del estudiante. La capacidad de diseñar actividades lúdicas como éstas permitirá contribuir a una

educación transformadora, en la que el aprendizaje se conecte con el contexto del estudiante y responda a sus necesidades e intereses de manera significativa.

B. Propósitos

Se proponen actividades lúdicas para favorecer la adquisición de la cultura escrita, busca brindar a los docentes de Fase 3 herramientas didácticas. Se pretende brindar recursos pedagógicos que fortalezcan la enseñanza de la lectura y la escritura, alineándose con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el campo formativo de Lenguajes.

A continuación, se presentan los propósitos que orientan esta Propuesta Pedagógica:

1. Propósito general

Crear y sistematizar un conjunto de actividades lúdicas fundamentadas teórica y normativamente, como recurso pedagógico para apoyar a los docentes de Fase 3 en el ingreso de la cultura escrita, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y el campo formativo de Lenguajes.

2. Propósitos específicos

1. Identificar y analizar estrategias lúdicas que favorezcan el ingreso a la cultura escrita en la Fase 3, considerando el desarrollo cognitivo y las características del alumnado.
2. Elaborar actividades lúdicas con intencionalidad pedagógica para apoyar a los docentes en la enseñanza de la cultura escrita.

3. Sistematizar las actividades elaboradas en un recurso pedagógico organizado y adaptable al contexto educativo.

C. Planteamiento del problema y delimitación del problema

La Investigación Educativa exige una mirada reflexiva y crítica que permita reconocer situaciones que requieren ser transformadoras. En este contexto, el proceso de problematización adquiere un papel central, ya que no se trata únicamente de identificar una dificultad observable, sino de construir un problema de investigación que dé sentido y dirección al estudio. Esta construcción demanda cuestionamientos profundos por parte del investigador y una comprensión clara del contexto en el que se sitúa.

Como lo señalan Hernández, et al. (2024) la problematización es:

Un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se puede caracterizar como:

- Un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador.
- Un proceso de clasificación del objeto de estudio.
- Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación.

Como se subraya anteriormente, la problematización es una etapa fundamental en el desarrollo de la investigación educativa. No se trata solo de identificar un problema, sino de construirlo de manera rigurosa a partir de la reflexión crítica, la clarificación conceptual y el análisis contextual. Este proceso demanda un

compromiso del investigador con su propio desarrollo intelectual y con la realidad educativa que busca transformar.

El ingreso a la cultura escrita en la educación primaria, particularmente en la Fase 3, representa uno de los retos pedagógicos más relevantes dentro del sistema educativo mexicano. En este periodo, correspondiente al primer y segundo grado de primaria, las niñas y niños comienzan a aproximarse de manera sistemática al lenguaje escrito, sentando las bases para el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras que incidirán en su trayectoria escolar y social.

A ello se suma la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales han transformado las formas de interacción con el lenguaje escrito. Si bien las TIC ofrecen nuevas posibilidades para el acceso a la información y la comunicación, también han generado prácticas fragmentadas e inmediatas que, en algunos casos, desplazan experiencias de lectura profunda y escritura reflexiva. En este contexto, la ausencia de estrategias lúdicas orientadas al fortalecimiento de la cultura escrita puede profundizar las dificultades en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación primaria.

Diversas investigaciones y documentos normativos coinciden en que el aprendizaje de la lectura y la escritura no debe reducirse a procesos mecánicos de decodificación, sino concebirse como una práctica social, cultural y situada, que permita a los estudiantes interactuar con distintos textos y contextos de uso. Sin embargo, en la práctica cotidiana, muchos docentes enfrentan dificultades para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que favorezcan un acercamiento

significativo motivador a la cultura escrita, especialmente cuando se carece de recursos didácticos diversificados y contextualizados.

La Secretaría de Educación Pública (2024) enfatiza: “El desafío es formar practicantes de la lectura y escritura y ya no solo sujetos que puedan ‘descifrar’ el sistema de escritura” (p.15). Las prácticas de enseñanza que no integran el juego, la creatividad o el vínculo con el contexto cercano del estudiante pueden limitar el interés y la motivación hacia la escritura. Esta situación podría estar relacionada con la falta de estrategias lúdicas y contextualizadas por parte del docente para presentar la cultura escrita de forma significativa y atractiva.

1. Problemática

En la Escuela Primaria “Alberto M. Alvarado”, ubicada en la alcaldía Miguel Hidalgo, específicamente en el grupo de primer grado correspondiente a la Fase 3, se ha observado que durante las actividades relacionadas con la lectura y la escritura algunos estudiantes presentan periodos breves de atención y variaciones en su participación. Estas dinámicas pueden estar vinculadas al proceso inicial de adquisición del sistema de escritura y a las características propias de su desarrollo cognitivo.

De igual manera, desde la práctica docente se identifican retos al implementar actividades lúdicas dentro del aula, ya que éstas requieren una organización intencionada, establecimiento claro de reglas y estrategias de un acompañamiento pedagógico que permita mantener un ambiente de aprendizaje estructurado. En ocasiones, la incorporación del juego se percibe como un riesgo

para la gestión del grupo si no se cuenta con herramientas didácticas suficientes para su conducción.

De este modo, la problemática no se centra únicamente en el uso del juego en el aula, sino en la forma en que las actividades lúdicas son concebidas, planificadas y articuladas en el aprendizaje de la cultura escrita, particularmente en un escenario educativo mediado por las TIC. Esta situación evidencia la necesidad de analizar el aprendizaje lúdico como un enfoque que permita resignificar las prácticas de lectura y escritura en estudiantes de Fase 3 de educación primaria.

Ante este panorama, surge la necesidad de fortalecer el trabajo docente mediante la elaboración de estrategias pedagógicas que integren actividades lúdicas como recurso formativo, se favorece la participación activa de los estudiantes y el desarrollo progresivo de habilidades lingüísticas en el aula.

La Secretaría de Educación Pública (2024) destaca: “El empleo correcto de la lengua escrita es una labor que compete a todos, y debería empezar desde el preescolar, continuar con la primaria y desarrollarse durante todo el proceso de la educación formal.” (p. 12). El aprendizaje de la lectura y escritura va mucho más allá de la enseñanza. Se requiere un trabajo arduo por parte del docente para que el estudiante comprenda la lógica del sistema escrito.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve un enfoque educativo centrado en el aprendizaje significativo, la inclusión el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad. En este marco, el campo formativo de Lenguajes enfatiza la importancia de generar experiencias de aprendizaje que articulen la oralidad, la

lectura y la escritura desde enfoques creativos, expresivos y contextualizados. No obstante, en muchos casos, los docentes no cuentan con propuestas sistematizadas de actividades lúdicas que pueden servir como apoyo para su práctica pedagógica en el ingreso a la cultura escrita.

Ante este escenario, surge la necesidad de diseñar actividades lúdicas que funcionen como recursos pedagógicos para los docentes de Fase 3, orientadas a favorecer la adquisición de la cultura escrita en los estudiantes. Estas actividades, concebidas desde un enfoque sociocultural y lúdico, buscan apoyar la labor docente proporcionando herramientas didácticas que puedan ser adaptadas y aplicadas en el aula, sin que ello implique una intervención directa o la implementación de un taller formal.

A partir de las situaciones observadas en el grupo del primer grado, tanto en las dinámicas de participación del alumnado como en los retos que enfrenta el docente al incorporar actividades lúdicas en el aula, se reconoce la necesidad de contar con orientaciones pedagógicas estructuradas que integran el juego con intencionalidad didáctica.

Si bien la lúdica es reconocida como una estrategia valiosa en el desarrollo infantil, su implementación en el aula requiere planificación, fundamentación teórica y claridad en los propósitos de aprendizaje, particularmente cuando se trata del ingreso a la cultura escrita.

En este sentido, no se trata únicamente de incorporar el juego como actividad recreativa, sino de estructurarlo como un recurso pedagógico que acompañe al

docente en la mediación del aprendizaje de la lectura y la escritura dentro del marco de la Fase 3.

Bajo esta perspectiva el problema que orienta el presente trabajo se concreta en la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo elaborar y sistematizar actividades lúdicas que funcionen como recurso pedagógico para apoyar a los docentes en el ingreso de la cultura escrita de los niños de Fase 3 en educación primaria?

En la Ley General de Educación en el Capítulo 1 que lleva por nombre “De la función de la nueva escuela mexicana”, el Artículo 11 establece:

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para la cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivo el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (LGE., 2024., p. 6)

Este artículo refleja una visión integral de la educación, donde se busca no solo el desarrollo académico, sino también la formación de individuos capaces de contribuir al bienestar y progreso de la sociedad. La Nueva Escuela Mexicana se plantea como una respuesta a las necesidades actuales del país, con un enfoque humanista y transformador.

Capacitar a los docentes para implementar estrategias efectivas en la enseñanza de la cultura escrita transforma la práctica pedagógica, para adaptarlas a los principios de la NEM y las necesidades de los estudiantes.

El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica), en vez de hacer expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina ‘composición’ o ‘redacción’.

(Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 16)

Esta cita resalta el desafío central en la enseñanza de la cultura escrita: más allá de enseñar a los niños a dominar un formato específico como “composición” o la “redacción”, se busca que adquieran la habilidad de manejar con eficacia los diversos tipos de textos que circulan en la sociedad.

En este sentido, proponer actividades lúdicas como recurso pedagógico representa una alternativa para fortalecer la práctica docente en el ingreso a la cultura escrita favoreciendo no solo el acercamiento inicial a la lectura y a la escritura, sino también su comprensión como herramienta de comunicación, interacción social y construcción de significado.

La incorporación del juego dentro de aula permite articular el aprendizaje como el entorno social del estudiante, promoviendo experiencias significativas que respondan a las características propias de la Fase 3 a los principios formativos vigentes.

A partir de la problemática expuesta y de la pregunta que orienta la presente investigación, se hace necesario sustentar teóricamente los conceptos y enfoques que fundamentan esta propuesta pedagógica. Por ello, en el siguiente capítulo se desarrollará el Marco Teórico, donde se abordarán los referentes conceptuales relacionados con la cultura escrita, el lenguaje, la lúdica, la formación docente, con el propósito de otorgar sustento académico a la propuesta planteada.

Capítulo II: Estado del arte y acercamiento conceptual: la mediación docente en el ingreso de la Cultura Escrita

El presente capítulo tiene como propósito analizar y articular los principales antecedentes de investigación relacionados con el ingreso a la cultura escrita en la educación básica, así como articularlos con los fundamentos conceptuales que sustentan la intervención docente en el aula.

El estado del arte se presenta como un diálogo entre investigaciones previas y la reflexión sobre la práctica del docente frente a grupo, reconocimiento que es la intervención pedagógica donde se concretan las posibilidades reales de acceso a la cultura escrita.

Desde esta perspectiva, se revisan estudios que abordan el juego, los ambientes alfabetizadores, la oralidad y el trabajo por proyectos, enfatizando el papel del docente como mediador, diseñador de experiencias y generador de condiciones para el aprendizaje significativo, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

A. Antecedentes de investigación y su relación con la práctica docente

A continuación, se presentan cinco investigaciones previas de autores interesados en la cultura escrita, organizadas de la más antigua (2011) a la más reciente (2024). El propósito de este análisis es examinar las estrategias, técnicas y acciones implementadas, así como autores y referentes teóricos utilizados en cada estudio, con el fin de identificar elementos que hayan favorecido el aprendizaje de los estudiantes en torno a la cultura escrita y las actividades lúdicas. Este

recorrido permite destacar las buenas prácticas, aprendizajes y enfoques pedagógicos que puedan respaldar y enriquecer la propuesta educativa presentada en esta investigación. De esta manera, se establece un marco comparativo que brinda solidez al estado del arte.

1. Escribir en comunidad: la mirada sociocultural del aprendizaje

El presente documento corresponde a la tesis titulada *El ingreso a la cultura escrita en el grado transición: supuestos y enfoques en situaciones didácticas de una práctica destacada*, elaborada en el año 2011 por Yuri Mercedes Gutiérrez y Diana Paola Pérez R., como requisito para obtener el título de Licenciadas en Educación Infantil. La investigación se llevo a cabo en una institución educativa de Bogotá, Colombia, con estudiantes de grado de transición (niños de 5 años), junto con la docente a cargo del grupo.

El propósito de la investigación fue analizar cómo los niños ingresan a la cultura escrita dentro de un contexto escolar, a partir de un enfoque sociocultural que reconoce al estudiante como sujeto activo y productor de textos en situaciones reales de comunicación. La intención central fue comprender el papel de las prácticas pedagógicas que integran lo lúdico y lo social en la construcción de significados por parte de los niños.

En cuanto a la metodología se desarrolló bajo un enfoque cualitativa, basada en una teoría fundamentada, en la cual se realizó una revisión de material audiovisual referente a las diversas prácticas de enseñanza de escrituras trabajadas y sistematizadas por la docente Sandra del Pilar Rodríguez, lo que permitió documentar experiencias concretas dentro del aula. Se utilizaron como

instrumentos el diario de campo, entrevistas a la docente y observación participante, con el fin de identificar cómo las interacciones y actividades favorecían el acercamiento de los niños a la cultura escrita.

Los referentes teóricos que sustentan la investigación incluyen a Lerner (2001) quien destaca la importancia de la organización y distribución del tiempo en el trabajo con los contenidos escolares; a Ferreiro (2001), con sus aportes sobre la psicogénesis de la escritura y las concepciones infantiles sobre el sistema de escritura; y a Vernon (2010), quien analiza la manera en que la escritura ha sido concebida y representada. Estos enfoques permitieron a las autoras fundamentar la necesidad de diseñar experiencias significativas que vinculen la oralidad, la lectura y la escritura en contextos próximos a los intereses de los niños.

La propuesta pedagógica presenta en la investigación se enfocó en la implementación de actividades lúdicas y prácticas reales de comunicación, tales como juegos de roles, dramatizaciones, lecturas colectivas y producciones textuales guiadas. Estas experiencias buscaron promover la participación de los niños en contextos auténticos, otorgando al docente un papel de mediador en el proceso de construcción de la cultura escrita.

En relación con esta tesis, se aporta elementos significativos al mostrar que el ingreso a la cultura escrita se concibe como un proceso social, lúdico y colaborativo. Su mayor contribución radica en evidenciar que los estudiantes aprenden a escribir y leer en la interacción con otros y en contextos que resultan significativos para ellos. Estos planteamientos coinciden con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que impulsa aprendizajes contextualizados,

inclusivos y con sentido para la vida. Asimismo, este antecedente no solo evidencia que el ingreso a la cultura escrita es un proceso sociocultural, sino que resalta el papel del docente como mediador activo que diseña situaciones didácticas con intención pedagógica. La práctica observada demuestra que el aprendizaje no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de una intervención consciente frente a grupo, donde el docente organiza el tiempo, selecciona materiales y promueve interacciones significativas.

2. Cuando el juego enseña: estrategias lúdicas para leer y escribir

El presente documento corresponde a la tesis *El juego como estrategia para mejorar la lecto-escritura en primer grado de primaria*, elaborada en el año 2017 por Neri Fabiola Merino Campos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como requisito para obtener el título de Licenciada en Pedagogía. La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria de la Ciudad de México, en un grupo de primer grado, con el propósito de analizar y proponer actividades lúdicas que fortalecieran el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en los niños.

El propósito principal fue demostrar que el juego constituye una herramienta didáctica capaz de favorecer la atención, la motivación y el aprendizaje de la lectoescritura. La autora plantea que la dificultad para aprender a leer y escribir puede estar asociada, entre otros factores, a la falta de estrategias lúdicas en el aula, lo que limita el interés de los estudiantes.

En cuanto a la metodología, se desarrolló una investigación de corte cualitativo, con base en la observación, la aplicación de actividades y el análisis de

los resultados obtenidos en el grupo de primer grado. Se diseñaron e implementaron estrategias lúdicas que incluyeron juegos de mesa, dinámicas de palabras, actividades con imágenes, canciones y dramatizaciones, todas orientadas al fortalecimiento de la lectoescritura.

Los referentes teóricos de esta tesis retoman a Piaget (2000), con relación al juego como parte del desarrollo cognitivo; a Vygotsky (1996), sobre que el juego como actividad social que permiten una interacción; a Bruner (2007), haciendo hincapié en la diversión y a Wallon (1992), en torno a la función social y emocional del juego. Estos aportes permitieron fundamentar que el juego no es una actividad secundaria, sino un recurso esencial en el desarrollo integral del niño.

La propuesta pedagógica consistió en el diseño y aplicación de una serie de juegos educativos adaptados a los contenidos de lectoescritura, los cuales fomentaron la Participación Activa, la cooperación y el aprendizaje significativo. Entre las actividades propuestas destacaron juegos de asociación de palabras e imágenes, dinámicas de lectura en voz alta acompañadas de gestos o dramatizaciones, y actividades de construcción de palabras de manera colectiva.

En relación con la propuesta pedagógica de este trabajo, esta tesis aporta elementos fundamentales al demostrar que la lúdica es una vía eficaz para motivar a los estudiantes y mejorar la lectoescritura. Reafirma la importancia de reconocer al juego como estrategia pedagógica y no solo como recreación, lo que coincide con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve aprendizajes significativos, inclusivos y con sentido. Asimismo, ofrece un marco de referencia para los docentes de Fase 3, al mostrar que el ingreso a la cultura escrita

puede lograrse mediante dinámicas lúdicas que despierten la curiosidad, fortalezcan la atención, la comunicación y favorezcan la participación de los estudiantes.

En síntesis, esta investigación demuestra que el juego, cuando es planificado intencionalmente, se convierte en una estrategia didáctica eficaz para fortalecer la lectoescritura en primer grado. No obstante, su efectividad depende en gran medida del papel del docente como mediador pedagógico, quien diseña, adapta y contextualiza las actividades lúdicas según las necesidades del grupo. La tesis evidencia que el aprendizaje no ocurre únicamente por la dinámica del juego en sí, sino por la intervención significativa. Este aporte resulta fundamental para el presente proyecto de innovación pedagógica, al reafirmar que el ingreso a la cultura escrita requiere de una mediación docente activa, reflexiva y estratégicamente planificada.

3. Entre risas y palabras: la lúdica como puente hacia la lectoescritura

El documento corresponde a la tesis que lleva por título *Estrategia lúdica de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura para mejorar la atención y la concentración del estudiante de primaria de la I.E Manuel Antonio Rivas, Chiclayo*, elaborada en el año 2018 por Karina Elizabet Zuloeta Solano, presentada en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Perú), para obtener el grado de Maestra en Educación.

El propósito de la investigación fue diseñar, aplicar y evaluar una estrategia lúdica que favoreciera la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, con el fin de mejorar la atención y la concentración de los estudiantes de educación primaria.

En lo que respecta a la metodología, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo experimental, ya que se aplicó un diseño pretest-posttest con grupo control. La población estuvo conformada por estudiantes de educación primaria de la institución mencionada, a quienes se les aplicó la propuesta lúdica y se midieron los avances en el desarrollo de la lectoescritura.

Con respecto a los referentes teóricos la autora se apoyó en; Ferreiro (2002) y Teberosky (1979), en relación con la psicogénesis de la escritura, en Piaget (1980), con la teoría del desarrollo cognitivo, Vygotsky (1885), respecto a la zona de desarrollo próximo y la mediación social en el aprendizaje, Halliday (1986), con respecto a las categorías lingüísticas que se desarrollan en el contexto social y a Díaz (2002), menciona que las estrategias de aprendizaje van enfocadas hacia el aprendizaje estratégico.

La propuesta pedagógica consistió en una estrategia lúdica estructurada en sesiones que incluían juegos de roles, dinámicas grupales, dramatizaciones, canciones, juego de palabras y actividades recreativas orientadas a fortalecer la lectoescritura. El diseño buscaba captar la atención de los estudiantes, generar motivación y favorecer la concentración, elementos considerados necesarios para un aprendizaje significativo.

Esta investigación aporta evidencia cuantitativa sobre el impacto positivo de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la atención y a la concentración vinculada a la lectoescritura. Sin embargo, también deja claro que el éxito de dichas estrategias radica en la capacidad del docente para estructurarlas de manera sistemática y evaluarlas con intención pedagógica. El docente se posiciona como

guía del proceso, responsable de generar ambientes motivadores y de sostener la participación activa del alumnado. Para la presente propuesta, este hallazgo refuerza la importancia de formar a los docentes en el diseño de estrategias lúdicas fundamentadas, que no solo entretengan, sino que respondan a objetivos claros en el ingreso a la cultura escrita.

4. Ambientes que hablan: el aula como espacio alfabetizador

El presente documento es una tesis extraída del repertorio virtual de la Universidad Pedagógica Nacional realizada en la UPN Unidad 094 Centro, Ciudad de México titulada. *Ambientes de aprendizaje para fomentar la cultura escrita en el jardín de niños “Carlos Chávez”* elaborada en el año 2023 por la autora Abigail Becerril Borges para obtener el grado de maestra en educación básica con especialidad en enseñanza de la lengua y recreación literaria. Implementó su investigación en el jardín de niños Carlos Chávez en la Alcaldía Iztapalapa en la Ciudad de México con 28 estudiantes del 2ºB con edades de entre 4 a 5 años, así como padres de familia y el docente.

El propósito referido por la investigadora es analizar las implicaciones de la cultura escrita en relación con la oralidad, la comprensión, la lectura y la escritura, a través de ambientes de aprendizaje que fortalezcan las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Para ello, se completan estrategias didácticas como las asambleas, los rincones, las lecturas en voz alta y el uso de diversos recursos que promuevan la familiarización y la apropiación de la cultura escrita mediante la interacción constante con textos literarios e informativos. Asimismo, se resalta la importancia de la participación de la comunidad escolar, incluyendo las familias, quienes al

generar ambientes de aprendizaje en casa construyen al desarrollo de la comprensión y diálogo a través de la lectura.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, sustentada en un análisis reflexivo e interpretativo de carácter holístico, con elementos de corte etnográfico y hermenéutico. Asimismo, se incorporaron propios de la investigación-acción, retomando el enfoque biográfico-narrativo propuesto por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) así como la documentación narrativa de experiencias pedagógicas planteada por Suarez, Ochoa y Dávila (2005). Para la recolección de información se emplearon diversos instrumentos, tales como el diario de campo, el estudio socioeconómico, cuestionarios, aplicados a estudiantes, padres de familia y docentes frente a grupo, además de técnicas de observación no participante. Estos recursos permitieron obtener datos relevantes acerca de la importancia que tiene el desarrollo de la cultura escrita en los ambientes de aprendizaje.

Los referentes teóricos que respaldan la investigación incluyen a Lomas (1999), quien resalta la importancia de los ambientes de aprendizaje en la comunicación entre los estudiantes; a Cassany (2002), que concibe la lectura y la escritura como actividad lingüística; Millán (2010), quien aporta elementos en torno a la comprensión lectora. también se considera la Nueva Escuela Mexicana (2019), que reconoce la cultura escrita como un eje curricular fundamental; así como las técnicas de Freinet (1973), consideradas una estrategia didáctica clave para favorecer el aprendizaje a través de experiencias significativas.

Para su investigación, además de emplear el diario de campo como herramienta central, se utilizaron instrumentos como listas de cotejo, escalas de

apreciación, cuadros recapitulativos y fichas de autoevaluación. Estos recursos permitieron sistematizar la información y valorar los avances en el proceso. A partir de ello, la autora diseñó una propuesta didáctica sustentada en la planificación-acción, retomándolo en proyectos de trabajo. Mediante la pregunta orientada *¿Qué quieren que hagamos juntos durante el ciclo escolar?*, se brindó a los estudiantes la posibilidad de participar activamente en la construcción de su aprendizaje, promoviendo el consenso y la elaboración colectiva de proyectos.

La tesis analizada subraya que la cultura escrita se construye en interacción constante dentro de ambientes alfabetizadores intencionalmente diseñados. En este proceso, el docente adquiere un rol central como organizador de experiencias, facilitador del diálogo y promotor de la participación colectiva. La planificación-acción evidencia que la mediación pedagógica es clave para articular los intereses del alumnado con los propósitos educativos. Este enfoque dialoga directamente con el presente proyecto de innovación pedagógica, al reconocer que el ingreso a la cultura escrita no depende únicamente de los materiales o del entorno físico, sino de la intervención reflexiva del docente que convierte el aula en un espacio vivo de aprendizaje.

5. Primeros pasos en la cultura escrita: una mirada desde proyectos y experiencias

El presente documento es una tesis extraída del repertorio virtual de la Universidad Pedagógica Nacional, realizada en la UPN Unidad 094 Centro, Ciudad de México. Se titula *El ingreso a la cultura escrita con estudiantes de 3er grado del jardín de niños “Antonio Venegas Arroyo”* elaborada en el año 2024 por la autora

Adriana Elidé Gutiérrez Islas para obtener el grado de Maestra en educación básica, con especialidad en enseñanza de la lengua y recreación literaria, llevándola a cabo en la Alcaldía Cuauhtémoc en la Ciudad de México con estudiantes de 3° grado de preescolar de 5 a 6 años.

El propósito referido por la investigadora fue identificar estrategias de acercamiento a la cultura escrita que respondieran a las características, intereses y necesidades de los estudiantes. Bajo una visión constructivista, la autora busco generar un ambiente en el que los niños pudieran participar activamente en actividades de oralidad, lectura y escritura, vinculando también a los padres de familia.

En cuanto a la metodología, se empleó un enfoque cualitativo con el enfoque biográfico-narrativo que nace de la propuesta de Suárez (2009) sobre la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas y la Documentación Biográfico Narrativo de Bolívar (2001). Los instrumentos utilizados incluyeron un diario de campo, estudio socioeconómico, cuestionarios, observación no participante, así como listas estimativas, evidencias de los niños, fotografías y videograbaciones, así como la elaboración de un Diagnóstico Específico y el empleo de la Estrategia Metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio para sustentar una Diseño de Intervención Pedagógica que fue llevado a cabo en el aula.

La presente investigación se sustentó en; Ferreiro y Teberosky (1993) con la psicogénesis de la escritura, Goodman (1986) sobre el desarrollo de la escritura en niños pequeños, Cassany (2002), Villaseñor (2007) y Lomas (1999) en relación con

la enseñanza de la lengua y el uso social del lenguaje. Además, la autora retomó enfoques como el constructivismo, la educabilidad y el cognitivismo, subrayando la importancia de la mediación docente.

La propuesta pedagógica se basó en la Pedagogía por Proyectos propuesta por Jolibert (2003), en la cual los estudiantes participaron de manera activa en la planeación y ejecución de actividades vinculadas a la oralidad, la lectura y la escritura. Se emplearon estrategias como el uso de pictogramas, cuentos, textos literarios, portadores de texto y actividades artísticas. La propuesta, buscó fortalecer la motivación, la cooperación y la reflexión metacognitiva, generando ambientes donde el aprendizaje se construyera colectivamente.

Esta tesis resulta significativa porque refuerza la idea de que el ingreso a la cultura escrita debe darse en contextos auténticos, colaborativos y mediados por el docente. Además, subraya la relevancia de la planificación a través de proyectos, que permite integrar la lúdica y la creatividad como ejes fundamentales del aprendizaje. También aporta la importancia de incluir a las familias en el proceso, lo que resulta especialmente pertinente para docentes de Fase 3 que buscan fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad.

En conjunto, las investigaciones analizadas permiten reconocer que el ingreso a la cultura escrita no puede reducirse a la enseñanza mecánica del código, sino que implica la construcción progresiva de habilidades lingüísticas en contextos significativos, interactivos y socialmente situados. Los estudiantes coinciden en destacar la importancia del juego, los ambientes alfabetizadores, los proyectos de

trabajo y las estrategias didácticas contextualizadas como vías pertinentes para fortalecer la lectura, la escritura y la oralidad desde edades tempranas.

Sin embargo, más allá de las metodologías empleadas, el elemento transversal que emerge con mayor fuerza es la meditación docente. El docente los ambientes de aprendizaje, selecciona los materiales, plantea situaciones problematizadoras y ofrece el andamiaje necesario para que los estudiantes avancen desde sus saberes previos hacia niveles más complejos en la comprensión y producción escrita. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo de las habilidades lingüísticas se construye a partir de la interacción, el acompañamiento y la intervención pedagógica.

Así, el estado de arte no solo evidencia avances en torno al enfoque lúdico y sociocultural de la lectoescritura, sino que revela la necesidad de fortalecer la formación, la práctica reflexiva del docente frente a grupo, así como la organización didáctica de sus clases. En este sentido, el presente proyecto innovador pedagógico, se posiciona al reconocer que el ingreso a la cultura escrita en la Fase 3 requiere estrategias lúdicas fundamentadas teóricamente, articuladas con el contexto y sostenidas por un andamiaje pedagógico consciente que promueva el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas.

B. Fundamentos conceptuales para la mediación pedagógica en la Cultura escrita.

La dimensión pedagógica en el ingreso a la cultura escrita requiere de un sustento teórico que permita comprender cómo aprenden los niñas y niños, cuál es

papel del docente en dicho proceso y de qué manera las estrategias didácticas pueden favorecer aprendizajes significativos. No se trata únicamente de enseñar a leer y escribir como habilidades técnicas, sino de propiciar experiencias formativas que integren dimensiones cognitivas, sociales, culturales y emocionales.

Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje se construye en interacción con otros y se fortalece mediante procesos de acompañamiento intencionado. En este sentido, la cultura escrita no se adquiere de forma aislada, sino a través de las prácticas sociales mediadas por el docente, quien diseña situaciones de aprendizaje que articulan el juego, el lenguaje y la reflexión. Por ello, resulta necesario revisar los fundamentos conceptuales que sostienen este proyecto, principalmente aquellos relacionados con el andamiaje, el aprendizaje significativo, la dimensión lúdica y los enfoques pedagógicos que orientan la intervención didáctica en la Fase 3 de educación básica.

A continuación, se desarrollan estos referentes teóricos con el propósito de sustentar la mediación docente como eje central en el ingreso a la cultura escrita.

1. Andamiaje y aprendizaje significativo de las habilidades lingüísticas

Para que el desarrollo de las habilidades lingüísticas se convierta en un verdadero aprendizaje, es fundamental entender el concepto de andamiaje. Vygotsky (1979) plantea que una vez que el niño ha alcanzado cierto desarrollo, puede avanzar hacia un aprendizaje más complejo. Para ello, introduce la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), definida como la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que logra con la ayuda de un adulto o un par más avanzado. En este sentido, Gómez, et al. (1997), explica que dicha zona:

No puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más desarrollado le presentan su ZDR (Zona de Desarrollo Real), dándole elementos que poco a poco permiten que el sujeto domine a la nueva zona que esa ZDP se vuelva ZDR” (Gómez, 1997, p.70).

Según Bruner, citado por Gómez et al. (1997), el andamiaje construye una estrategia que permite al niño avanzar hacia la construcción de nuevos aprendizajes. Un ejemplo claro es cuando un padre enseña a su hijo a andar en bicicleta con ruedas de apoyo: primero sostiene el asiento (el andamio), luego lo suelta poco a poco y, cuando el niño logra el equilibrio, retira la ayuda. En el aula, este proceso se traduce en la manera en que el docente guía a los estudiantes con preguntas, orientaciones o sugerencias que favorecen la exploración y la construcción autónoma del conocimiento.

Esta perspectiva enfatiza que el niño no es un sujeto pasivo. Por el contrario, autores como Ferreiro y Teberosky (1997) sostienen que los niños son agentes activos que formulan hipótesis y crean su propia “gramática”, reconstruyendo el lenguaje a partir de la información de su entorno. Esto significa que los estudiantes no llegan a la escuela en blanco, sino con conocimiento previos que influyen en su aprendizaje.

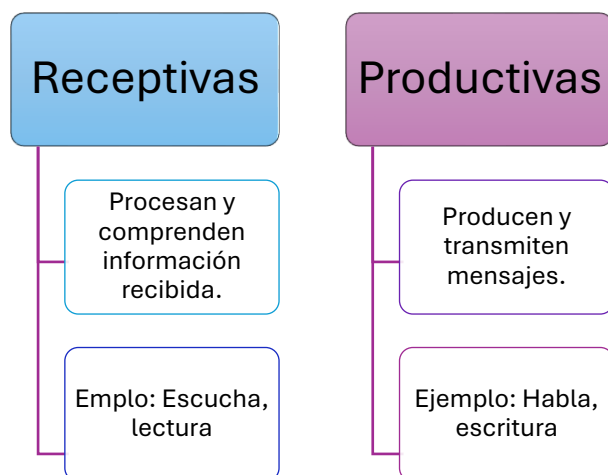
Este proceso de construcción del conocimiento se articula con el concepto de aprendizaje significativo, desarrollado por Ausubel (1963), quien diferencia entre el aprendizaje memorístico y aquel que se produce cuando el estudiante relaciona

los nuevos contenidos con sus conocimientos previos. Para ello, los materiales deben ser coherentes, claros y estar organizados de manera lógica.

Para comprender la cultura escrita, es fundamental entender que las cuatro habilidades lingüísticas -hablar, escuchar, leer y escribir- no son actos aislados, sino que están interconectadas y se desarrollan en la vida cotidiana y en la escuela. Por ejemplo, la lectura enriquece el vocabulario, lo que a su vez mejora la expresión oral y escrita. La escucha atenta permite una mejor comprensión de los textos leídos y producciones escritas.

La siguiente clasificación muestra la manera en que estas habilidades se complementan.

Fig. 7 Clasificación adaptada de las habilidades lingüísticas



Elaboración propia basada en Cassany (2006).

Estas interrelaciones fortalecen el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de comunicación, y demuestran que el lenguaje es una práctica social. Como señala Lomas (2013), “comunicarse es hacer cosas con las palabras en

diferentes contextos con determinadas interacciones”. En este sentido, la cultura escrita no es solo un proceso psicobiológico, sino que está ligada a las prácticas comunicativas de una comunidad. Ferreiro (1999) sostiene que la escritura debe enseñarse como una práctica con sentido, vinculada a experiencias significativas y contextos reales de uso.

En conclusión, el desarrollo de las habilidades lingüísticas es el eje central para el ingreso a la cultura escrita. Su enseñanza debe basarse en principios socioculturales que promuevan la interacción significativa, el andamiaje y la construcción de un aprendizaje que vaya más allá de la memorización. De esta manera, se contribuye a formar sujetos competentes, críticos y capaces de desenvolverse en una sociedad letrada.

Desde esta perspectiva, el andamiaje no es solo una interacción espontánea, sino una acción pedagógica intencionada que requiere planificación, lo cual coloca al docente como mediador estratégico el ingreso a la cultura escrita.

2. La dimensión lúdica como estrategia intencionada en la mediación pedagógica

La lúdica, entendida como una estrategia pedagógica que utiliza el juego de forma intencionada, es una herramienta clave en la educación. Aunque el juego y la lúdica están estrechamente relacionados, no son términos equivalentes. El juego es una actividad espontánea y placentera, mientras que la lúdica implica un uso planificado y con objetivos pedagógicos claros. Este apartado explorará cómo esta

dimensión lúdica, especialmente a través del juego, fomenta el aprendizaje significativo y el desarrollo de la escritura.

El interés por integrar la lúdica a la enseñanza de la cultura escrita surge porque los niños aprenden mejor cuando se sienten motivados y participan de manera activa en experiencias significativas. El juego, al ser una actividad natural y atractiva para la infancia se convierte en un medio privilegiado para explorar el lenguaje, experimentar con la escritura y descubrir el poder comunicativo de las palabras. Desde esta perspectiva, la lúdica no solo se entiende como un recurso didáctico, sino como una dimensión pedagógica integral que conecte el disfrute, la creatividad y la construcción del conocimiento.

En este sentido, comprender la dimensión lúdica como estrategia intencionada implica reconocer que el juego, por sí solo, no garantiza el aprendizaje. Su potencial pedagógico depende de la mediación del docente, quien orienta, regula y resignifica la experiencia lúdica en función de propósitos formativos claros. Es el maestro quien transforma el juego en una oportunidad para fortalecer las habilidades lingüísticas, promover la interacción significativa y favorecer el ingreso progresivo a la cultura escrita.

Desde esta perspectiva, resulta necesario profundizar en el juego como fenómeno educativo, analizar su naturaleza y comprender cómo, bajo una intervención pedagógica consciente, puede convertirse en un medio privilegiado para el aprendizaje. Esto implica reconocer que el juego no es únicamente una actividad espontánea o recreativa, sino una experiencia estructurante que favorece el desarrollo cognitivo, social, emocional y lingüística del estudiante.

3. El aprendizaje a través del juego

En el ámbito educativo, el juego no puede entenderse únicamente como una actividad recreativa, sino como una experiencia formativa con potencial pedagógico cuando es mediada de manera intencionada. Aunque su presencia en la humanidad es ancestral, su incorporación al campo educativo ha implicado reconocerlo como un recurso que favorece el desarrollo cognitivo, social, lingüístico de las niñas y los niños.

Como señala Huizinga (1972), el juego es una actividad libre que se desarrolla dentro de límites temporales o espaciales determinados, regida por reglas aceptadas voluntariamente, acompañada de una experiencia de tensión, propia del desafío que implica el juego, así como de disfrute. Esta dimensión permite comprender que el juego posee una estructura propia, lo cual posibilita su aprovechamiento en contextos educativos cuando el docente oriente su desarrollo hacia propósitos formativos.

Desde la perspectiva del desarrollo infantil Piaget (2010) se identifican formas de juego que emergen de acuerdo con los estudios evolutivos. El juego simbólico, característico del estadio preoperacional, favorece la imaginación, la representación y el desarrollo del lenguaje; mientras que el juego de reglas, propio de las operaciones concretas, contribuye al aprendizaje de normas sociales, la cooperación y la regulación de la conducta. Estos aportes permiten al docente seleccionar estrategias lúdicas acordes con la etapa de desarrollo de los estudiantes de Fase 3, articulando el juego con objetivos vinculados al fortalecimiento de la lectura y la escritura.

Por su parte, Lev Vygotsky (1933) sostiene que en el juego el niño actúa por encima de su conducta habitual, situándose en un nivel de desarrollo potencial. Esta afirmación resulta clave para la mediación pedagógica, ya que el docente puede aprovechar el espacio lúdico para generar situaciones que amplíen la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), promueve avances en la comprensión y producción del lenguaje escrito.

De este modo, el juego no solo favorece el desarrollo cognitivo, sino que también fortalece la interacción social, la comunicación y la construcción de significados compartidos. Sin embargo, su eficacia pedagógica depende de la intervención consciente del docente, quien define propósitos, establece acuerdos, plantea desafíos y orienta la reflexión posterior a la actividad. Es en esta mediación donde el juego se transforma en una estrategia didáctica que posibilita el ingreso significativo a la cultura escrita.

4. Enfoques pedagógicos y estrategias didácticas

En el contexto educativo, la lúdica se vincula con distintos enfoques que explican cómo los estudiantes construyen el conocimiento. Estos enfoques permiten diseñar estrategias didácticas eficaces que conectan las actividades lúdicas con las necesidades de los alumnos.

Para que el aprendizaje sea significativo, las actividades deben estar conectadas con la vida cotidiana de los estudiantes y responder a sus intereses. Se proponen las siguientes estrategias, las cuales combinan un enfoque lúdico con base pedagógica sólida:

- El juego como herramienta de aprendizaje. Como señala Bruner (1986), el juego es una de las formas más ricas en las que los niños exploran el mundo y desarrollan sus capacidades. A través del juego simbólico, las dramatizaciones y los juegos de palabras, los niños experimentan con el lenguaje para planificar, narrar y resolver problemas.
- El trabajo por proyectos. Esta metodología, reconocida por autores como Kilpatrick (1918), permite a los estudiantes participar activamente en la creación de productos tangibles y significativos. Proyectos como la elaboración de periódicos escolares, la creación de cuentos colectivos promueven una alfabetización funcional, donde la lectura y escritura se convierten en herramientas reales.
- La lectura y escritura como prácticas sociales. Es crucial ir más allá de la mera decodificación y concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales, tal como lo plantea Emilia Ferreiro (1999). Esto implica que los niños se conviertan en miembros activos de la cultura escrita. Actividades como la lectura compartida y la escritura de cartas fomentan este sentido de pertenencia y propósito.

En resumen, la comprensión de estos enfoques y la implementación de estrategias lúdicas permiten al docente crear experiencias de aprendizaje que no solo transmiten información, sino que promueven una actividad activa que conduce a un conocimiento duradero. Este enfoque dinámico y contextualizado asegura que los estudiantes de la Fase 3 desarrollen no solo habilidades técnicas, sino también un aprecio por el poder de la palabra.

C. El docente como eje articulador del ingreso a la Cultura Escrita

El proceso educativo no se limita meramente a la transmisión de conocimientos, más bien involucra una serie de interacciones complejas entre docentes, estudiantes y el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. En este sentido, la formación docente cobra relevancia, pues el educador se convierte en un agente formativo que no solo guía, sino que también transforma el ambiente del aula en un espacio donde se propicie el desarrollo integral del niño.

Este apartado se centrará en analizar el rol del docente como facilitador del aprendizaje, la importancia de su formación continua, la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras -como el juego y la lúdica- para la enseñanza de la cultura escrita, así como el diseño de actividades lúdicas que favorezcan la adquisición de la cultura escrita. Cada uno de estos subtemas será abordado con el fin de resaltar la necesidad de una práctica docente reflexiva, intencionada y emocionalmente consciente.

1. Rol del docente como mediador del aprendizaje de la Cultura Escrita

El rol del docente ha ido evolucionando en las últimas décadas. Hoy en día, se reconoce que su función va más allá de impartir contenidos; implica crear las condiciones necesarias para que los estudiantes construyan activamente su conocimiento, desarrollen habilidades sociales y emocionales, y se inserten de manera significativa en su entorno cultural. Esta visión implica concebir el aula no solo como un lugar físico, sino como un espacio social y simbólico donde ocurran múltiples formas de aprendizaje.

García, et al., (2008) argumenta que la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función determinados objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la reflexión sobre la práctica se vuelve fundamental. Analiza que funciona, que dificultades surgen y como mejorar la enseñanza de la cultura escrita que permita al docente ajustar sus métodos y lograr un aprendizaje más efectivo. La incorporación de actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura y escritura no solo requiere creatividad, sino también una evaluación constante de su impacto en los estudiantes. Siendo así el docente un facilitador de conocimiento, un guía que fomenta la curiosidad por la cultura escrita, la participación y el pensamiento crítico en sus alumnos.

En esta línea Coll, et al. (2014) destacan la importancia de considerar el aula como un contexto dinámico, construido a partir de interacciones que en ella se desarrollan:

Estudiar el aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, es decir, como un contexto construido por los participantes a partir de las actividades que en ella tienen lugar y cuya consideración al margen de estas actividades tiene, en consecuencia, un interés muy limitado. (p. 364)

Esta perspectiva refuerza la idea de que la mediación docente debe trascender la mera entrega de contenidos. El aula se convierte así en un entorno

donde las experiencias de enseñanza y aprendizaje se construyen colectivamente, permitiendo que tanto estudiantes como docentes se retroalimenten en la construcción del conocimiento.

El educador desempeña un papel crucial no solo como transmisor de conocimiento, sino como mediador del aprendizaje, creando condiciones propicias para el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, el clima social del aula tiene un impacto directo con la forma en que los niños acceden a la cultura escrita.

Según Cornejo y Redondo (2001) El clima social escolar es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos.

El profesor, al ser consciente de este clima, puede influir positivamente en las relaciones que se llevan a cabo dentro del aula y fomentar un ambiente en el que el estudiante se sientan seguros para explorar, leer y escribir. La mediación pedagógica no se limita al contenido académico, sino que también involucra la creación de espacios emocional y socialmente adecuadas que permitan a los niños desarrollar su potencial cognitivo y social.

La labor docente no solo consiste en transmitir conocimientos, sino también en general ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la alfabetización no debe limitarse únicamente a la

enseñanza de la lectura y la escritura, sino también debe incorporar aspectos socioemocionales que permitan a los niños desenvolverse en distintos contextos.

De acuerdo con Teruel (2000), la escuela debe propiciar también la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales. Esta perspectiva enfatiza la importancia de que los docentes promuevan espacios de interacción en los que los estudiantes puedan fortalecer su capacidad de comunicación, resolución de problemas y trabajo colaborativo.

Dentro de este enfoque, la mediación docente se convierte en un factor clave para guiar a los estudiantes en su ingreso a la Cultura Escrita. Estrategias pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje basado en el juego y la lúdica, permiten que los niños no solo desarrollen habilidades lingüísticas, sino también fortalezcan su autoestima en el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje en el aula no se limita a la enseñanza de contenidos curriculares, sino que también ocurre de manera incidental a través de las interacciones diarias entre docentes y estudiantes. Las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno influyen en el desarrollo socioemocional de los niños, generando un ambiente de aprendizaje que impacta su formación integral. De acuerdo con Álvarez y Basquerra (1999), el desarrollo profesional y social del educado depende de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno que conforman la educación incidental o informal o <currículo oculto>, a través del cual el profesor actúa como agente de socializar y como formador de sus alumnos de manera no explícita,

relacionada con la metodología los estilos educativos y el clima socioemocional que se genera en el aula.

En este sentido la capacitación docente juega un papel fundamental para brindar a los maestros herramientas que les permitan generar un ambiente de aula propicio para el aprendizaje, donde no solo se prioricen los contenidos académicos, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Estrategias como el aprendizaje basado en el juego favorecen un clima de confianza participación en el aula, lo que resulta clave para fortalecer la Cultura Escrita en los niños de Fase 3.

2. Importancia de la formación docente continua

La enseñanza de la cultura escrita es un proceso complejo que va más allá de la simple decodificación de letras y palabras, se trata de introducir a los niños en un mundo de significados, el que puedan comprender y producir textos con sentido. En este proceso, la lúdica ofrece herramientas valiosas, ya que permite que los niños exploren el lenguaje de manera natural y espontánea, favoreciendo un aprendizaje más cercano y significativo.

Para lograr avances reales en este ámbito, es esencial que los docentes cuenten con formación continua que les brinde nuevas herramientas pedagógicas y fortalezca su práctica educativa. Según Sánchez, et al., (2023): “La formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos,

metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia” (p. 24).

Esta formación permanente se convierte en un pilar para el éxito de cualquier estrategia pedagógica, especialmente aquellas que promueven el desarrollo de la cultura escrita. Un docente en constante actualización puede diseñar actividades atractivas, pertinentes y contextualizadas, que capten el interés de los estudiantes y promuevan un aprendizaje activo y significativo.

Díaz (1998) resalta que los docentes que analizan críticamente su propia práctica y enfrentan problemas reales del aula logran transformar de manera efectiva sus estrategias y actitudes pedagógicas. La reflexión constante permite al maestro adaptarse a las necesidades del grupo, enriquecer su intervención educativa y consolidar aprendizajes duraderos en sus estudiantes.

En definitiva, la formación continua no debe entenderse como una obligación externa, sino como una oportunidad para que el docente crezca, innove y transforme sus prácticas, en beneficio de una enseñanza más humana, inclusiva y efectiva.

3. Formación inicial docente desde la perspectiva normalista y pedagógica

La comprensión del rol docente como mediador en el ingreso a la cultura escrita requiere analizar los procesos de formación inicial. En el contexto mexicano, la formación inicial. En el contexto mexicano, la formación de maestros de educación básica se desarrolla principalmente en las Escuelas Normales, bajo los

lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) (2022).

El Plan de Estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria establece un perfil de egreso orientado al desarrollo de competencias profesionales vinculadas con la planeación didáctica, la generación de avientes formativos, la evaluación del aprendizaje y la atención a la diversidad (SEP, 2018). Asimismo, reconoce la importancia de comprender los enfoques del campo formativo de Lenguajes y promover prácticas sociales del lenguaje en el aula, entendiendo que el docente debe ser un modelo de usuario de la lengua escrita (Castedo et al., 2013).

La formación normal se caracteriza por la articulación progresiva entre teoría y práctica, incorporando jornadas de observación y práctica profesional desde los primeros semestres. Esta estructura favorece el acercamiento temprano al aula y al trabajo directo con niñas y niños. Sin embargo, aunque se abordan contenidos relacionados con la didáctica de la lengua y el desarrollo infantil, el diseño sistemático de estrategias lúdicas intencionadas para el ingreso a la cultura escrita no siempre ocupa un lugar central dentro de la formación, lo que genera una brecha entre el saber teórico y la intervención didáctica (Mercado, 2013).

Por otra parte, la licenciatura en pedagogía -como la que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional- orienta su formación hacia el análisis crítico de los procesos educativos, la investigación, la planeación curricular y el diseño de propuestas de intervención pedagógica. El perfil de egreso del pedagogo contempla competencias para diagnosticar problemáticas educativas, fundamentar teóricamente propuestas y diseñar estrategias contextualizadas (UPN, 2009).

Mientras el docente normalista se forma específicamente para la práctica frente a grupo, el pedagogo desarrolla una mirada más amplia y analítica del fenómeno educativo. Esta diferencia resulta significativa, ya que la mediación en la cultura escrita no solo requiere habilidades técnicas para enseñar a leer y escribir, sino también una comprensión profunda de los procesos socioculturales, lingüísticos y didácticos implicados (Ferreiro, 2001).

Desde esta perspectiva, la presente propuesta se sitúa como un aporte pedagógico que articula fundamentos teóricos con estrategias lúdicas sistematizadas, orientadas a fortalecer la mediación docente en la Fase 3. No pretende sustituir la formación inicial, sino complementarla, ofreciendo herramientas que integren el juego, el diseño didáctico y la cultura escrita desde una base conceptual sólida.

4. Estrategias pedagógicas para el ingreso de la Cultura Escrita

El desempeño de docente influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que su práctica interviene en el diseño de estrategias para la adquisición del conocimiento. En este sentido, la capacidad del maestro para enfrentar los desafíos del aula depende, en gran medida, de su análisis crítico y reflexivo. Como afirman Díaz y Hernández (2002) mencionan que;

Las soluciones que el docente puede dar a la problemática que enfrenta en las instituciones escolares y su aula dependerán de la propia construcción que haga de situaciones, donde suelen imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores (p. 15).

Una de las estrategias pedagógicas más efectivas para la enseñanza de la cultura escrita es el uso del juego. Lejos de ser una actividad secundaria o meramente recreativa, el juego permite a los niños experimentar, descubrir y construir conocimientos de manera activa y significativa. Desde la perspectiva de Huizinga (1939), el juego se define como una acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de los límites temporales y espaciales determinados, regida por reglas aceptadas voluntariamente y acompañada de una experiencia de tensión y disfrute.

Esta concepción permite comprender el valor pedagógico del juego como una actividad estructurada que, cuando es diseñada con intencionalidad educativa, puede ser aprovechada por el docente para favorecer proceso de aprendizaje vinculados con la cultura escrita.

En este contexto, la educación escolar no puede improvisar. Las actividades pedagógicas deben diseñarse con una intención clara y con objetivos específicos. Como señala Coll, et al. (2014), “las actividades que generan la educación escolar son diseñadas y se realizan con una intención específicamente educativa” (p. 360). Esta visión respalda la necesidad de desarrollar propuestas didácticas bien fundamentadas, como las que se plantean en este proyecto, las cuales no solo apuntan a la enseñanza de la lectura y escritura, sino también a la integración de aspectos lúdicas y socioemocionales, fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar cómo la planificación consciente de estrategias lúdicas puede estructurarse dentro del aula como una vía

intencionada para favorecer el ingreso a la cultura escrita. En consecuencia, el siguiente apartado profundiza en la relación entre juego, intencionalidad pedagógica y aprendizaje significativo.

5. El docente como diseñador de actividades lúdicas para el ingreso a la cultura escrita

La enseñanza de la cultura escrita en la educación primaria exige una labor docente que va más allá de la aplicación de actividades previamente establecidas. En el marco de los enfoques pedagógicos contemporáneos, el docente es concebido como un mediador del aprendizaje y un diseñador de experiencias educativas, capaz de traducir los fundamentos teóricos, curriculares y contextuales en propuestas didácticas con intencionalidad pedagógica.

Desde esta perspectiva, el diseño de actividades lúdicas implica un proceso reflexivo y sistemático por parte del docente, quien analiza las características del desarrollo infantil, los intereses del alumnado y los propósitos formativos establecidos en el currículo. Como señalan Zabala (2002) y García, et al. (2008), la práctica pedagógica no se limita a la ejecución de acciones en el aula, sino que comprende la planificación, la toma de decisiones y la reflexión constante sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto de la Fase 3 de educación primaria, el docente requiere conocimientos pedagógicos que le permitan comprender cómo las niñas y los niños se aproximan a la cultura escrita, cómo construyen hipótesis sobre el sistema de escritura y de qué manera el juego puede funcionar como un medio para favorecer aprendizajes significativos. En este sentido, los aportes de la psicogénesis de la

lengua escrita Ferreiro (1999) y del enfoque sociocultural Vygotsky (1979), Kalma (2003) constituyen referentes fundamentales para orientar el diseño de actividades lúdicas que respondan a las necesidades del alumnado.

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) reconoce al docente como un agente clave en la transformación de las prácticas educativas, al situarlo como un profesional capaz de generar ambientes de aprendizaje inclusivos, participativos y contextualizados. Desde este enfoque, el diseño pedagógico cobra relevancia como una competencia docente que articula el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico, permitiendo la construcción de propuestas que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Diseñar actividades lúdicas para el ingreso a la cultura escrita no implica únicamente seleccionar juegos o dinámicas recreativas, sino otorgarles una intención educativa clara. El docente, como diseñador, define propósitos, contenidos, formas de organización, materiales y criterios de adecuación, asegurando que las actividades se encuentren alineadas con los objetivos del campo formativo de Lenguajes y con los principios de la NEM. De esta manera, la lúdica se convierte en una estrategia pedagógica fundamentada y no en un recurso aislado o improvisado.

Asimismo, el diseño de actividades lúdicas permite al docente anticipar posibles dificultades, considerar la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, y adaptar las propuestas a distintos contextos escolares. Esta capacidad de diseño pedagógico favorece una enseñanza más flexible y pertinente, que reconoce al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y al docente como un profesional reflexivo que toma decisiones informadas.

En este sentido, el diseño de actividades lúdicas constituye un aporte relevante para la práctica docente, ya que ofrece recursos pedagógicos que pueden ser utilizados, adaptados y resignificados en el aula. Desde una perspectiva pedagógica, este trabajo se orienta a la sistematización de dichas actividades como un apoyo para los docentes de Fase 3, sin implicar una intervención directa, sino proporcionando herramientas que fortalezcan la enseñanza de la cultura escrita desde un enfoque lúdico y contextualizado.

En síntesis, el análisis de los antecedentes de investigación y los fundamentos conceptuales desarrollados en este capítulo permiten afirmar que el ingreso a la cultura escrita es un proceso complejo, socialmente situado y profundamente mediador por la intervención docente. Las investigaciones revisadas coinciden en reconocer que la lectura y la escritura no se adquieren únicamente mediante la enseñanza del código, sino a través de experiencias significativas, contextualizadas y sostenidas por estrategias didácticas intencionadas.

Asimismo, el recorrido conceptual realizando evidencia del juego, los ambientes alfabetizadores, el trabajo por proyectos y las prácticas sociales del lenguaje construyen vías pertinentes para fortalecer las habilidades lingüísticas en la educación básica. No obstante, su efectividad depende de la planificación consciente del docente, quién actúa como mediador, diseñador de experiencias y generador de condiciones que posibilitan el aprendizaje significativo.

De esta manera, el Capítulo II no solo permitió identificar aportes relevantes en torno a la cultura escrita y la dimensión lúdica, sino también reconocer la necesidad de una formación docente reflexiva y fundamentada que articule teoría y práctica. La mediación pedagógica emerge como el eje articulador que da

coherencia a las propuestas didácticas y convierte al aula en un espacio dinámico donde el lenguaje se construye en interacción.

En consecuencia, para sustentar con mayor profundidad este trabajo de investigación, resulta indispensable desarrollar un marco teórico que permita delimitar y conceptualizar con precisión las categorías centrales que orientan esta investigación.

Capítulo III. La enseñanza en el ingreso de la Cultura Escrita: Una mirada docente.

En este capítulo se abordará el marco conceptual y teórico que sustenta el diseño pedagógico, abordando temas centrales como la Cultura Escrita desde distintas perspectivas teóricas, destacando su importancia en la Educación Primaria. Se explorará la relación entre lenguaje y escritura, enfatizando cómo los niños construyen su conocimiento. Para ello, se recuperan diversos autores que han estudiado el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la escritura, como Emilia Ferreiro (1999), Judith Kalman (2003), Daniel Cassany (2006), Jean Piaget (1972) y Lev Vygotsky (1979).

Asimismo, se analizará el papel del juego y la enseñanza lúdica en la apropiación de la Cultura Escrita, rescatando la importancia de estos recursos pedagógicos y fomentando actividades significativas y dinámicas en el proceso educativo.

La Cultura Escrita es un pilar fundamental en el desarrollo de la sociedad, ya que esta herramienta permite obtener conocimiento, comunicación y una organización en el pensamiento mismo. Desde edades tempranas las niñas y niños interactúan con distintos textos escritos en un sinfín de contextos, permitiendo una construcción del mundo que los rodea. Sin embargo, el acceso y la apropiación de la escritura no ocurre de una manera espontánea; requiere de un proceso de enseñanza y mediación pedagógica que faciliten la comprensión y producción de textos.

A. El ingreso a la Cultura Escrita

La cultura escrita construye un componente esencial en la vida de los seres humanos, ya que no solo permite preservar y transmitir conocimientos, sino que también facilita la interacción social y la construcción de significados. En el ámbito educativo, su comprensión resulta clave para analizar los procesos de alfabetización desde una mirada crítica y contextualizada. Este apartado aborda el concepto, evolución e implicaciones de la cultura escrita en el desarrollo cognitivo y social de los niños, así como su manifestación en los distintos contextos donde se desenvuelven.

1. Evolución Histórica de la Cultura Escrita

La cultura escrita ha experimentado una transformación significativa a lo largo de la historia, influenciada por los intereses sociales, religiosos y pedagógicos de cada época. En este apartado se presenta una revisión de los principales momentos históricos que marcaron el desarrollo de la enseñanza de la lectura y escritura en México.

Mendoza (2019-2020) señala que alrededor de 1800-1900, la enseñanza de la lectura en México estaba estrechamente ligada a la instrucción religiosa, especialmente con el uso del catecismo del Padre Ripalda. En esta etapa, la prioridad era enseñar a leer con fines doctrinales, mientras que la escritura quedaba en un segundo plano, relegada en la práctica educativa.

Aproximadamente entre 1880 y 1920, el educador mexicano Gregorio Torres Quintero propuso el Método Onomatopéyico, el cual representó un avance

significativo al centrarse en el fonema como base de la enseñanza. Esta propuesta introdujo una visión más fonética del aprendizaje de la lectura, desplazando la enseñanza puramente memorística. (Torres, 1904)

Surgieron diversas metodologías. Como señala Mendoza (2019-2020) en los (1970-1980) se implementó el Método Global, que en los años (1980-1990) evolucionó hacia el Método Global de Análisis Estructural. Ambos enfoques pretendían ofrecer una visión más integral del aprendizaje, incorporando aspectos cognitivos y estructurales del lenguaje.

Una transformación clave se produjo con la llegada de la psicogénesis de la lengua escrita, impulsada por la investigadora argentina Emilia Ferreiro, quien desde los años ochenta reside en México. Su propuesta centró la atención en el proceso de construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende, marcando un cambio radical en la concepción de la alfabetización. Esta perspectiva influyó en la creación de la Propuesta para la Adquisición de la Lengua Escrita (PALE), la cual, con el tiempo serviría como base para iniciativas posteriores como el Programa Nacional de Lectura y Escritura en el siglo XXI (Mendoza, 2019-2020).

En los años recientes, la enseñanza de la lengua escrita ha adoptado un enfoque basado en las prácticas sociales del lenguaje, también conocido como usos sociales de la lengua escrita. Esta perspectiva, aún en proceso de consolidación, reconoce que el aprendizaje de la lectoescritura ocurre dentro de contextos culturales y sociales, donde el lenguaje se concibe como una herramienta de interacción y construcción de significados.

En este recorrido, se pueden identificar tres momentos clave en la evolución pedagógica:

1. Métodos orientados a la lectura.
2. Métodos centrados en la enseñanza de la lectura y la escritura.
3. Metodologías enfocadas en el aprendizaje desde el sujeto.

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los libros de texto continúan siendo un recurso central en la práctica docente, aunque con un enfoque más centrado en lo comunitario, lo intercultural y lo situado. No obstante, algunos docentes han señalado que, ante la falta de metodologías explícitas, recurren a sus propias experiencias o métodos ya conocidos, lo que genera una tensión entre prescrito oficialmente y la práctica real en el aula.

La alfabetización, desde la perspectiva propuesta por Emilia Ferreiro, se entiende como un proceso consciente y transformador que va más allá de la simple decodificación. Se trata de un fenómeno cultural y social, sin un límite temporal fijo para su desarrollo. Por ello, se utiliza el término alfabetización inicial, para referirse al proceso que ocurre en los primeros años escolares, sin restringirlo a una etapa cerrada (Mendoza, 2020).

En síntesis, la evolución de la cultura escrita en México ha transitado de modelos tradicionales centrados en la repetición y la memorización, hacia enfoques más complejos que consideran al sujeto como constructor activo de su conocimiento. Este recorrido histórico permite comprender los fundamentos de las prácticas actuales, así como la necesidad de seguir fortaleciendo propuestas pedagógicas que valoren el trayecto recorrido y proyecten nuevas formas de

enseñanza más inclusiva, conscientes y significativas, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Comprender este proceso histórico resulta clave para adentrarse en el análisis del concepto actual de cultura escrita. Más allá de una habilidad escolar, la cultura escrita construye una dimensión profunda del desarrollo humano y social en la que leer y escribir se vincula con el pensamiento, la comunicación y la participación activa en la vida cotidiana. A continuación, se explora el concepto y las dimensiones que integran esta noción, para reconocer su alce en la formación educativa contemporánea.

2. Concepto y dimensiones de la Cultura Escrita

La cultura escrita es un elemento fundamental en la construcción del conocimiento y la comunicación dentro de la sociedad. Según Cassany (2006), no se trata únicamente de saber leer y escribir, sino de la capacidad de interactuar con los textos, comprender su significado y producir escritos con intención comunicativa. Como señala el autor “La escritura cambia al ritmo que evolucionan las comunidades” (Cassany, 2006, p. 97), lo que evidencia que la lectura y la escritura no son actividades estáticas, sino dinámicas y en constante transformación.

En esta misma línea, Kalman (2003) propone que la “cultura escrita es un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir” (p. 39). Esto significa que la interacción social, así como la relación con el entorno, permite una exploración activa de los textos, la lectura y la escritura, generando aprendizajes que en conjunto forman la cultura escrita.

Ferreiro (2013) enfatiza la relación entre alfabetización y la cultura escrita al afirmar que;

La alfabetización es un largo proceso que comienza mucho antes de los seis años y que continúa mucho más allá de la educación obligatoria. Un largo proceso cuyo objetivo es la formación de ciudadanos que puedan circular en las complejidades de la cultura escrita sin temor, con confianza y curiosidad (p. 36).

Plantea que la alfabetización no debe reducirse al simple aprendizaje del código escrito, sino comprenderse como un proceso prolongado y complejo. Este proceso, lejos de finalizar en los primeros años escolares, se inicia antes de la educación formal y se extiende a lo largo de la vida. Su objetivo no se limita a enseñar a leer y escribir, sino a formar ciudadanos capaces de desplazarse con seguridad en un mundo donde la escritura organiza gran parte de las interacciones humanas.

Por su parte, la UNESCO (2025) define la alfabetización como “un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez mas digital, mediado por textos ricos en información”. Esta concepción inspira a entender la cultura escrita como un conjunto de prácticas, valores y funciones sociales vinculadas al uso de la lectura y escritura en diferentes contextos. No solo implica decodificar o redactar, sino participar de manera activa y crítica en actos comunicativos que promuevan el análisis de la reflexión del conocimiento.

En síntesis, la alfabetización provee las bases técnicas para leer y escribir, mientras que la cultura escrita se enfoca en el uso reflexivo, crítico y funcional del lenguaje escrito. Esta última, al fomentar la confianza, curiosidad y autonomía frente a diversos textos y discursos, se convierte en un puente que integra al individuo plenamente en la sociedad. En este sentido, la cultura escrita se caracteriza por la apropiación crítica, funcional y social del lenguaje escrito. A continuación, analizaremos el impacto que tiene en el desarrollo cognitivo-social.

3. Importancia de la Cultura Escrita en el desarrollo cognitivo-social

Durante la primera infancia, el desarrollo de las niñas y los niños no ocurre de manera aislada ni fragmentada. Se trata de un proceso complejo e interdependiente que involucra aspectos físicos, emocionales, sociales y cognitivos. Comprender esta interrelación es fundamental para diseñar propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes, especialmente en la Fase 3, donde se consolidan aprendizajes clave relacionados con el lenguaje, el pensamiento, la convivencia y la reflexión.

En este sentido, la cultura escrita construye un eje central en el desarrollo cognitivo-social, ya que introduce a los niños en forma de comunicación, organización del pensamiento y construcción de significados que le permitan interactuar con su entorno de manera más compleja, para Piaget la psicología reside en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia.

Figura 1 Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget

Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget			
Etapas	Edad aproximada	Características principales	Ejemplos relacionados con escritura / lectura
Sensoriomotora	0-2 años	- El conocimiento se construye a través de la experiencia sensorial y motriz. - Comprensión del mundo mediante la acción. - Desarrollo de permanencia del objeto.	Mostrar libros de tela o imágenes simples, permitir manipulación de materiales con texturas y sonidos.
Preoperacional	2-7 años	- Pensamiento egocéntrico. - No comprenden aún la lógica concreta. - Juego simbólico predominante. - Uso de imágenes mentales. Subetapas: - Función simbólica: representación mental. - Pensamiento intuitivo: hacen preguntas para entender el mundo.	Juegos de dramatización con palabras escritas, lectura de cuentos con imágenes, invención de historias sencillas con apoyo visual.
Operaciones concretas	7-11 años	Pensamiento lógico aplicado a objetos concretos.	Actividades para ordenar palabras y formar oraciones, clasificación de

		• Disminuye egocentrismo. • Capacidad de clasificación, seriación y conservación. • Razonamiento inductivo.	objetos con etiquetas escritas, creación de listas.
Operaciones formales	12 años en adelante	• Pensamiento abstracto. • Razonamiento hipotético-deductivo. • Capacidad de metacognición (pensar sobre el pensamiento). • Resolución de problemas complejos.	Relación de ensayos cortos, análisis de textos, debates escritos, creación de proyectos con argumentos.

Elaboración propia con base en Gómez, et al., (1997pp. 31-49).

Comprender las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget no implica encasillar al niño en categorías rígidas, sino reconocer que cada etapa demanda estrategias pedagógicas acordes a sus características cognitivas y emocionales. Este sentido, el docente tiene la responsabilidad de diseñar experiencias didácticas pertinentes al nivel de pensamiento del alumno, evitando exigir procesos abstractos cuando aún predomina el pensamiento concreto o simbólico.

Particularmente en la etapa preoperacional y de operaciones concretas -que corresponde a la Fase 3- la lúdica adquiere un valor central, ya que el juego simbólico, la manipulación de objetos, la dramatización y la exploración activa favorecer tanto el desarrollo cognitivo como el fortalecimiento de habilidades

lingüísticas. El juego, lejos de ser un elemento accesorio, se convierte en una estrategia pedagógica coherente con el desarrollo evolutivo del estudiante.

Esto permite visualizar la importancia del desarrollo humano y el impacto que este ejerce en su entorno social, así como la manera en que, a nivel cognitivo, el individuo desarrolla sus capacidades. Dicho desarrollo se ve favorecido por el apoyo de los adultos que lo rodean, en primer lugar, la familia cercana y posteriormente, el docente al momento de ingresar a la escuela.

Por otra parte, Kalman (2003) comenta que:

La mente individual la que logra dominar los procesos de razonamiento a través, de la internalización y la manipulación de estructuras, la teoría sociocultural ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción (p. 41).

La cultura escrita no se reduce a un conjunto de habilidades individuales, sino que se construye en la interacción social y en la participación de prácticas significativas. Como señala Kalman (2003), los procesos de aprendizaje se desarrollan en contextos socioculturales donde se negocian saberes y perspectivas. En este sentido, la apropiación de la cultura escrita responde a necesidades funcionales de comunicación y pertenencia, permitiendo al individuo ser productivo dentro de su comunidad.

En conclusión, el aprendizaje humano, desde el nacimiento, se desarrolla en estrecha relación con las interacciones sociales que lo rodean. Las experiencias con la familia, el acceso a diversos recursos materiales y la convivencia escolar son factores que favorecen este proceso. Además, el ser humano nunca deja de aprender, ya que su desarrollo está en constante influencia del entorno. Esto nos conduce al siguiente apartado, donde se abordará la cultura escrita en un contexto familiar, social y escolar.

4. La Cultura Escrita en distintos contextos (familiar, social y escolar)

El desarrollo de la cultura escrita no ocurre de manera aislada, sino que se construye a partir de las interacciones que el niño establece con su entorno inmediato. En este proceso, los contextos familiar, social y escolar desempeñan un papel fundamental, ya que, en cada uno el niño vive experiencias únicas y formas distintas de interactuar con el lenguaje.

El ambiente familiar, los padres o cuidadores representan las primeras figuras de contacto con el mundo del lenguaje. A través de las prácticas cotidianas de comunicación, los adultos modelan el uso del lenguaje oral y escrito, sentando las bases para el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje. La familia introduce al niño a la cultura escrita cuando le brinda experiencias significativas con textos, cuentos, rótulos, canciones y conversaciones que le permiten otorgar significado al mundo que lo rodea. Esta construcción simbólica influye directamente en su disposición hacia la lectura y escritura (Teberosky y Tolchinsky, 1998).

Gómez, et al., (1997) señalan que para los niños menores de seis años es fundamental la socialización con otros y ejercicios psicomotores, ya que estas

experiencias facilitan el desarrollo de la coordinación motora fina y gruesa, necesarias para la escritura. Además, el niño no llega sin información a la escuela: su contexto previo es clave para comprender su manera de acercarse al aprendizaje.

Desde el plano sociocultural, el niño se relaciona con su comunidad, explora y se apropia de los elementos culturales que lo rodean. El acceso a textos en espacios públicos, las prácticas sociales de lectura y escritura, así como las interacciones cotidianas con otros, influyen en su percepción del lenguaje como herramienta para comunicarse y transformar su realidad. Como afirma Vygotsky (1979), el aprendizaje es un proceso social y cultural en el que los adultos o compañeros más avanzados guían al niño para que cruce la zona de desarrollo próximo (ZDP), logrando así aprendizajes que no podría alcanzar de manera independiente. La cultura escrita, por tanto, no pertenece únicamente al ámbito escolar, sino que es una construcción social que se vive, se comparte y se resignifica en distintos espacios (Ferreiro, 1999).

En el contexto escolar, la mediación del docente, las metodologías utilizadas y las condiciones institucionales determinan en gran medida la forma en que los estudiantes se vinculan con la lectura y escritura. La organización del espacio, la disponibilidad de material impreso, el ambiente emocional del aula y la perspectiva pedagógica del maestro inducen directamente en la motivación e interés por integrarse a la cultura escrita (Cassany, 2006). Por ello el docente debe reconocer que cada alumno llega con saberes previos distintos y que su función es potenciar esos conocimientos mediante estrategias que promuevan la participación, el juego

y la exploración. La metodología lúdica, en este sentido, favorece que el niño aprenda desde su realidad y mantenga el interés por leer y escribir.

Aunque la cultura escrita se construye en múltiples espacios, es en la escuela donde el docente sistematiza, orienta y amplía dichas experiencias. Su intervención pedagógica permite transformar las prácticas cotidianas de lectura y escritura en aprendizajes conscientes, reflexivos y progresivos. Por ello, el maestro no solo transmite contenidos, sino que crea ambientes alfabetizadores intencionados que favorecen la participación activa del estudiante.

En conclusión, la interacción que el niño tiene desde que nace -primero con su familia, luego con su comunidad y finalmente con la escuela- se refleja en su desarrollo lingüístico y en su acercamiento a la cultura escrita. Estos contextos, de forma conjunta, impulsan la construcción de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir, competencias que serán clave para su participación en la sociedad.

B. Habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir)

El lenguaje es una herramienta esencial en la vida de los seres humanos. Como un sistema complejo y dinámico, no solo permite la comunicación, sino que también posibilita la construcción del pensamiento y la comprensión del mundo. Este proceso se manifiesta a través de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Estas habilidades no se desarrollan de forma aislada; están profundamente entrelazadas y se fortalecen mutuamente en la interpretación con el entorno.

Mientras que la escucha y la lectura son habilidades de recepción, que permiten interpretar y dar sentido a la información, el habla y la escritura son habilidades de producción, que posibilitan la expresión de ideas y sentimientos.

Comprender el desarrollo y la interrelación de estas competencias es fundamental para la labor pedagógico en la primera infancia. Es a través del fomento de estas habilidades que los niños, especialmente en la Fase 3, transitan de la oralidad a la cultura escrita, un proceso que les permitirá participar de manera activa y crítica en la sociedad. El siguiente apartado profundizará en cada una de estas habilidades, destacando su relevancia para el aprendizaje y la formación de un sujeto competente y creativo.

5. La habilidad de escuchar: más allá de oír

La habilidad de escuchar se desarrolla incluso antes del nacimiento. Desde el vientre materno, el ser humano comienza a percibir su entorno y a familiarizarse con las voces de quienes lo rodean. Al ser bebés de cuatro meses “voltean su cabeza hacia los sonidos, con lo que demuestran su capacidad de coordinar varias clases de información sensorial (vista y oídos)” (Papalia y Martorell, p. 134). Este proceso, temprano de recepción auditiva es fundamental, ya que la escucha se convierte en una de las herramientas más relevantes para la adquisición de aprendizaje a lo largo de la vida.

En este sentido “la imitación es clave para el desarrollo temprano del lenguaje. Primero, los niños imitan accidentalmente los sonidos del lenguaje y luego se imitan repitiéndolos” (Papalia y Martorell, 2017, p.149). Kuhl (2004, citado en

Papalia y Martorell, 2017) afirma que la “imitación de los sonidos del lenguaje requiere tener la habilidad de percibir diferencias sutiles ente sonidos. El cerebro de los bebés parece estar predispuesto para discriminar las unidades lingüísticas básicas, percibir patrones lingüísticos y clasificarlos como parecidos o diferentes” (p. 149). Esto permite comprender que, desde el vientre materno, y conforme el bebé se desarrolla, la interacción con sus cuidadores y con el ambiente tiene un impacto decisivo en el desarrollo de la escucha.

Es crucial diferenciar entre oír y escuchar. Según la Real Academia Española (2025), oír es “percibir con el oído los sonidos” y se caracteriza por:

- Automatismo: Proceso involuntario del sistema auditivo;
- Pasividad: No requiere esfuerzo consiente;
- Percepción básica; Simple captación de ondas sonoras.

De esta manera, oír se refiere a la captación del ruido circundante, como el sonido de una sonaja o el ladrido de un perro. En la misma línea, Cova (2012) señala que oír es “un fenómeno que pertenece al orden fisiológico” (p. 130). De forma complementaria, la SEP (2024) explica que se trata de “la recepción física de las ondas sonoras mediante el canal auditivo para reconocer los mensajes” (p. 24).

Por otro lado, escuchar es un proceso más complejo. La RAE (2025) lo define como un acto consciente que implica:

- Intencionalidad: Decidir prestar atención;
- Concentración: Enfocar la mente en lo sonidos;
- Procesamiento: Interpretar y dar significado a lo que se percibe.

En este sentido, Cova (2001) afirma que escuchar,” es una actividad natural y activa que supone la capacidad de recibir, entender, interpretar y responder a los mensajes (verbales y no verbales) del interlocutor”. (p. 129). De manera similar, la SEP (2024), precisa que “escuchar suma a esta acción un proceso mental -cognitivo y emocional- a través del cual lo captado se convierte en significado para el receptor” (p. 24). Por lo tanto, la escucha es un acto activo que transforma los sonidos en comprensión significativa.

La SEP (2024) también enfatiza que la escucha no es un acto pasivo, sino un proceso que permite identificar palabras, tonos y silencios, lo que ayuda al niño a interpretar el ambiente que lo rodea. Esta habilidad se ejercita en diversos contextos:

- En el aula: los alumnos dialogan, interactúan y se expresan; el docente escucha sus reflexiones y replantea las actividades. Los materiales audiovisuales, los cuentos y la música se convierten en recursos que potencian la escucha.
- En el patio: los niños participan en juegos y conversaciones, a la vez que siguen las indicaciones del docente.
- En otros entornos cotidianos: como un viaje en transporte público o al recibir indicaciones para llegar a un lugar.

La importancia de escuchar se encuentra estrechamente vinculada con la alfabetización. Ferreiro (2013) invita a “escuchar la voz de los niños. Porque los niños son capaces de reflexionar sobre lo escrito. Sepamos escuchar sus voces”. (p. 54). Esta autora resalta que la capacidad escuchar construye un pilar de la

alfabetización, pues la identificación y diferenciación de sonidos del lenguaje hablado son los primeros pasos para comprender que las letras y las palabras escritas representan esos mismos sonidos.

Ferreiro (2007) profundiza en la relevancia de la lectura en voz alta, al señalar que quien lee en voz alta hace cosas misteriosas, a la vez que introduce al pequeño oyente en los laberintos del misterio. Saber que esas marcas permiten elicitar lenguaje, es una cosa. Comprender de qué manera lo hacen, es otra muy diferente (pp. 400-401).

La autora advierte que, si los niños no tienen experiencias previas con la lectura de voz alta antes de llegar a la escuela, corren el riesgo de que el proceso de alfabetización se reduzca a una manera decodificación de grafías, sin sentido comunicativo.

Ferreiro (2007) expresa, cuando llegan a la escuela encuentran una maestra que, en lugar de actuar como intérprete, se limita a actuar como decodificadora: dice que M es “la eme” o /m/; dice que MA es “ma” o sea /m/ + /a/. ¿Dónde está el lenguaje en todo esto? (p. 401).

En la misma línea, Gómez (1997) resalta la importancia de la lectura en voz alta de cuentos para que los niños se familiaricen con la lectura y la escritura. Esto contribuye a ampliar el vocabulario, estimular la imaginación y desarrollar tanto la atención como la comprensión del lenguaje. Afirma que “es importante que el maestro lea cuentos a los niños y que ellos mismo los hojeen, interpreten sus imágenes y traten de leerlos” (p. 170).

Este autor además propone recomendaciones prácticas para los docentes al momento de leer cuentos:

- Familiarizarse previamente con el texto.
- Sentarse con los alumnos en semicírculo para favorecer la escucha.
- Leer con entonación adecuada y variar la voz para lograr mayor efecto.
- Señalar el título del cuento y orientar a los alumnos en su ubicación.
- Acompañar la lectura con la señalización del texto, para que los niños relacionen la oralidad con la escritura.
- Usar los cuentos como apoyo para la adquisición de nuevo vocabulario y la aclaración de dudas.

En este proceso, el docente cumple un papel fundamental como modelo de lector y oyente. Su entonación, su disposición corporal y su forma de interactuar con el texto comunican a los estudiantes que la lectura es una experiencia significativa. La escucha pedagógica también implica atender las interpretaciones infantiles, validar sus hipótesis y convertir sus intervenciones en oportunidades de aprendizaje.

De este modo, el sonido del lenguaje oral y la práctica de la escucha guían al niño hacia la escritura, la lectura y en general, hacia la cultura escrita, donde se abren posibilidades para explorar nuevos mundos de significación.

2. La habilidad de hablar: expresión oral

El lenguaje, como herramienta esencial para el ser humano, se desarrolla de manera progresiva desde los primeros años de vida. De acuerdo con Papalia y Martorell (2017), las primeras manifestaciones comunicativas son el llanto y el

balbuceo, seguido por la imitación de sonidos y palabras. Estos autores explican que: “Primero, los niños imitan accidentalmente sonidos y luego los repiten intencionalmente. Normalmente, la respuesta positiva de los padres refuerza este conducto y los estimula a producir sonidos cada vez más seguidos” (Papalia y Martorell, 2017, p. 149). Este planteamiento permite comprender que la comunicación surge en un proceso natural de interacción afectiva y progresiva, en el que los adultos cumplen un papel esencial como mediadores.

Desde una perspectiva sociocultural, autores como Vygotsky (1979) sostiene que el desarrollo del habla se da a través de la interacción social. En este sentido, la habilidad de hablar o expresión oral es un proceso fundamental para el ser humano. La SEP (2024) subraya que esta habilidad se practica de manera simultánea con la escucha, destacando su naturaleza interactiva y contextual. Esto demuestra que hablar no es un acto aislado, sino que se perfecciona en contextos de comunicación real, lo que permite al niño acceder al conocimiento, construir su identidad y comprender su entorno.

En los primeros años, el desarrollo del lenguaje sigue un curso progresivo que va desde el balbuceo inicial hasta la elaboración de discursos más estructurados. Papalia y Martorell (2017) citan a Lenneberg (1967,1969), quien propuso la existencia de un periodo crítico para la adquisición del lenguaje que comienza en la niñez temprana y finaliza en la pubertad.

En la siguiente figura se ve un ejemplo claro de cómo el habla se va desarrollando antes de los seis años.

Figura 2. Hitos del lenguaje del nacimiento a los tres años

Edad en meses	Desarrollo
Al nacer	Perciben el habla, lloran, dan alguna respuesta a los sonidos.
1½ a 3	Arrullos y risas.
3	Juegan con sonidos de lenguaje.
5 a 6	Reconocen frecuentemente patrones de sonidos.
6 a 7	Reconocen los fonemas de su lengua materna.
6 a 10	Balbucean con encadenamientos de vocales y consonantes.
9	Se comunican con gestos y practican juegos de gestos.
9 a 10	Imitan deliberadamente los sonidos.
9 a 12	Usan algunos gestos sociales.
10 a 12	Ya no distinguen sonidos que no sean los de su idioma.
10 a 14	Dicen su primera palabra (casi siempre el nombre de algo).
10 a 18	Dicen palabras sueltas.
12 a 13	Entienden la función simbólica de la denominación: aumenta el vocabulario pasivo.
13	Usan gestos más elaborados.
14	Usan gesticulación simbólica.
16 a 24	Aprenden muchas palabras nuevas; amplían rápidamente su vocabulario expresivo de unas 50 palabras a tantas como 400; usan verbos y adjetivos.
18 a 24	Dicen su primera frase (de dos palabras).
20	Emplean menos gestos; nombran más cosas.
20 a 22	Su comprensión se acelera.
24	Usan muchas frases de dos palabras; ya no balbucean, quieren hablar.
30	Aprenden palabras nuevas casi todos los días; utilizan combinaciones de tres o más palabras; cometen errores gramaticales.
36	Dicen hasta 1 000 palabras, 80% inteligibles; cometen errores sintácticos.

Fuente: Bates, O'Connell y Shore, 1987; Capute, Shapiro y Palmer, 1987; Kuhl, 2004; Lalonde y Werker, 1995; Lenneberg, 1969; Newman, 2005.

Retomado de Papalia y Martorell, 2017, p. 148.

El habla es un proceso complejo que va más allá de la simple emisión de sonidos. Según la SEP (2024), incluye:

- Claridad y coherencia: Expresar ideas de forma comprensible para el oyente.
- Fluidez: Hablar de manera natural sin pausas excesivas.
- Uso de vocabulario: Seleccionar las palabras adecuadas para el contexto y la intención.
- Elementos no verbales: Utilizar el tono de voz, el ritmo, los gestos y la postura para reforzar el mensaje.

A través de la expresión oral, los niños pueden desarrollar habilidades cognitivas y sociales esenciales. Papalia y Martorell (2017), retomando el trabajo de Piaget, señalan que mediante el habla los niños pueden:

- Comunicar sus necesidades y deseos.
- Expresar sus emociones.
- Negociar y resolver conflictos.
- Argumentar y defender sus puntos de vista.
- Construir relaciones con sus pares y adultos.

Las recomendaciones didácticas de la SEP (2024) deben adaptarse al contexto del grupo para maximizar su efectividad. La investigación pedagógica ofrece respaldo a diversas estrategias que promueven la oralidad en el aula:

1. Promover el diálogo y la interacción: Fomentar actividades como debates sencillos o asambleas.

2. Narración de experiencias personales: Invita a los niños a compartir anécdotas o historias.
3. Juego de roles y dramatización: Los niños pueden explorar diferentes tonos, vocabularios y estilos de comunicación. Autores como Walker y Shea (1987) han demostrado que herramientas como los títeres ayudan a los niños a expresar sus emociones en un ambiente seguro.
4. Uso de recursos audiovisuales: Motivar a los alumnos a escuchar cuentos y expresar su propia interpretación.

Desde esta perspectiva, el docente debe propiciar espacios seguros de expresión oral, donde los niños puedan argumentar, narrar y dialogar sin temor al error. La mediación pedagógica orienta estas interacciones hacia la construcción de significados compartidos, fortaleciendo la transición de la oralidad hacia la cultura escrita.

El desarrollo del lenguaje oral en el aula es una prioridad pedagógica. La escuela debe ser un espacio donde los estudiantes practiquen esta habilidad de forma significativa y auténtica, ya que es la base para su participación activa en la sociedad y su posterior tránsito a la cultura escrita.

3. La habilidad de leer: comprensión lectora

La lectura construye un pilar fundamental en la construcción de la cultura escrita, va más allá de la decodificación de letras y palabras, y se convierte en una forma tangible de comprender el mundo. Garrido (1996) retoma las palabras de Vasili Sujomlinsky:

La lectura es una ventana por la cual los niños ven y conocen el mundo y se conocen a sí mismos (...) No vea el niño la belleza del mundo circundante sino ha percibido la belleza de la palabra leída en el libro. El camino al corazón y a la conciencia del niño llega por dos lados que parecen opuestos a primera vista: el libro, de la palabra leída a la expresión verbal; y de la palabra instalada ya que el mundo espiritual del niño al libro, a la lectura, a la escritura. (p. 2)

Esta afirmación resalta que la lectura no es un acto mecánico, sino una vía de construcción personal y social. El niño no solo adquiere información, sino que desarrolla sensibilidad, pensamiento y conciencia crítica.

En este sentido, Garrido (1998) define leer como “adquirir experiencias e información; ser activo. Se lee atribuyendo a los signos escritos o impresos con sentido; se lee organizando las palabras, las frases y la totalidad de una obra en unidades de significados” (p.45). Esta definición subraya la naturaleza activa del lector, quien no se limita a recibir información, sino que organiza, interpreta y dota de significado lo que lee.

La lectura, al igual que la escucha, es un acto de interpretación. “Leer es aprender a disfrutar una parte de la vida a través de la palabra” (Garrido, 2018, p. 31). De esta manera, disfrutar del mundo a través de la palabra debería ser la motivación central para fomentar la cultura escrita en los estudiantes. En la misma línea, Jiménez (2014) retoma a Arroyo (2009) al señalar que “leer es una interacción que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto” (p. 67). Es

decir, la lectura no ocurre en el vacío, sino que se da en una relación situada entre un sujeto y un discurso.

Asimismo, Jiménez (2014) enfatiza que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (p. 69). Esto implica que la lectura no puede desligarse de comprensión; ambas forman parte de un mismo proceso. Para Monroy y Gómez (2009), quienes citan a Sequeira citado en SEP (2001) la lectura es:

Un proceso autodirigido por un lector que extrae del texto un significado previamente codificado por un escritor, donde la lectura implica un conjunto de factores y elementos fundamentales que darán lugar a una multiplicidad de estrategias que ayudan a solucionar problemas que surgen en el momento de leer (p. 37).

Este planteamiento muestra que el lector enfrenta desafíos constantes, pues no siempre el texto corresponde con sus conocimientos o nivel académico. Por ello surge la pregunta: ¿qué es la comprensión lectora?

Jimenes (2014) cita a Snow (2001) al definir la comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extracción y construcción con el lenguaje escrito” (p.67). En concordancia, Cassany (2006) considera que comprender un texto es el acto de reconstruir su sentido a partir del contexto y los conocimientos previos del lector. Diaz (1998, citado en Jiménez, 2014) complementa esta idea al señalar que “la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (p. 68).

De este modo, comprender no significa únicamente reconocer palabras, sino integrar experiencias, conocimientos y emociones para dar sentido a un discurso. En esta línea, Manzano (2000, citado en Monroy y Gómez, 2009) afirma que la comprensión “es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y nuestra sensibilidad”. (p. 41)

El lector, entonces, no es un receptor pasivo, sino un sujeto activo que se involucra críticamente en el texto. Como lo muestran Ferreiro y Teberosky (1979), los niños desde edades tempranas se aproximan a la cultura escrita en un contexto real (letreros, etiquetas, portadas de cuentos), elaborando hipótesis sobre lo que significan. Estos primeros acercamientos constituyen la base del proceso lector.

Ahora bien, existen distintos tipos y niveles de lectura que permite al lector relacionarse con los textos. Cassany (2006) clasifica a la lectura en concepción lingüística, psicolingüística, sociocultural, crítica y digital, además de la propuesta de lectura “tras las líneas”, la cual se explica en la siguiente figura.

Figura 3. Tipos y enfoques de lectura

Enfoque / Nivel de Lectura	Descripción	Características principales
Concepción Lingüística	Considera la lectura como un proceso de decodificación. El significado se encuentra fijo y únicamente en el texto.	- El lector es un decodificador pasivo. - El significado es único, estable e independiente del lector. - Se enfoca en la gramática y el vocabulario.
Concepción Psicolingüística	El significado no reside solo en el texto, sino que se construye en la mente del lector a través de la interacción con el texto.	- El lector es un procesador activo de información. - Realiza inferencias y usa su conocimiento previo para comprender.

		- La lectura es un proceso cognitivo, individual.
Concepción Sociocultural	La lectura es una práctica cultural y social. El significado se construye en un contexto específico, compartido por el autor y el lector.	- La lectura es un acto social, no solo individual. - Se tiene en cuenta los roles del autor, el lector y el discurso. - El lector es parte de una comunidad de hablantes con tradiciones y hábitos comunicativos.
Lectura Crítica	Es el punto central de la propuesta de Cassany. Va más allá de la comprensión literal para analizar la ideología, los propósitos y las intenciones detrás de textos.	- Se busca la “ideología” subyacente al discurso. - Se cuestiona la supuesta neutralidad del texto. - El lector toma una postura activa y valorativa frente a lo que lee.
Lectura “Tras las Líneas”	Es la lectura crítica en acción. Cassany divide la comprensión en tres planos: “en las líneas”, “entre líneas” y “tras las líneas”.	- En las líneas: Comprensión literal. - Entre líneas: Comprensión inferencial, se deducen los implícitos. - Tras las líneas: Comprensión ideológica, se analiza la intención y el punto de vista del autor.
Lectura Intracultural e Intercultural	Se refiere a la lectura de textos en contextos culturales y lingüísticos específicos.	- Intracultural: El autor y el lector comparten la misma lengua y cultura. - Intercultural: El autor y el lector pertenecen a culturas diferentes.
Literacidad Crítica y Electrónica	Conceptos asociados a las nuevas formas de lectura en el entorno digital.	- Literacidad electrónica: Prácticas y estrategias de lectura en medios digitales (hipertextos, intertextualidad). - Se relaciona con la lectura de la ideología en el ciberespacio.

Creación propia basada en Cassany (2006)

Esta clasificación permite comprender que leer no es un proceso lineal, sino una práctica cultural y social compleja. En particular, la lectura crítica es central, pues invita a cuestionar la supuesta neutralidad de los textos y a analizar sus intenciones ideológicas. Uno de los propósitos es llegar a una lectura crítica de los textos revisados en el aula.

La propuesta de Cassany enfatiza que el verdadero sentido de la lectura no se encuentra únicamente “en las líneas” (comprensión literal), sino también “entre líneas” comprensión inferencial y “tras las líneas” (comprensión crítica). Esto orienta a los docentes a formar lectores no solo competentes, sino ciudadanos capaces de cuestionar, analizar y contextualizar la información.

En el ámbito escolar, este proceso puede fortalecerse mediante estrategias como la lectura en voz alta y la lectura entre pares. Ferreiro (1999) señala que, a través de la lectura de voz alta, los niños reconocen la correspondencia entre lo oral y lo escrito, lo cual facilita la comprensión. Por su parte, la lectura compartida entre pares fomenta la colaboración, la autonomía y el desarrollo de habilidades metacognitivas, en sintonía con la teoría sociocultural de Vygotsky (1979).

Finalmente, la importancia de la lectura trasciende el aula e involucra también a la comunidad escolar. La SEP (2019) destaca que las bibliotecas escolares y de aula “son espacios pedagógicos que promueven la formación de lectores autónomos y críticos, al brindar acceso a materiales diversos que enriquecen las experiencias de lectura” (p. 12). Esto refuerza la idea de que la cultura escrita se construye no solo con técnicas de enseñanza, sino también alfabetizadores que motiven el contacto cotidiano con los libros.

La lectura es una práctica social que no se aprende solo en el aula, sino en la interacción con la comunidad letrada. Como lo resumen Cassany (2006) y Kalman (2003), los niños aprenden a leer al participar en situaciones auténticas que le dan un sentido funcional a la lengua escrita. Por ello, el rol del maestro es crucial para guiar a los estudiantes en el desarrollo de esta habilidad. Además, al integrar la

lectura en contextos cotidianos y significativos, se fomenta no solo la comprensión, sino también el gusto de leer. De este modo, la práctica lectora se convierte en un medio para fortalecer la identidad, la curiosidad y el vínculo con la cultura escrita.

4. La habilidad de escribir: expresión escrita

La habilidad de escribir construye un punto culminante del desarrollo lingüístico y representa la puerta de entrada a la cultura escrita. A diferencia de la oralidad, que es innata, la escritura es una invención humana que requiere un aprendizaje consciente y sistemático. Va más allá de la caligrafía o la ortografía, pues es una habilidad de producción que permite a los individuos plasmar sus pensamientos, ideas y sentimientos de forma permanente.

El proceso de apropiación de la escritura por parte de los niños no es una simple transcripción del sonido. Como lo señala Ferreiro y Teberosky (1979), los niños no aprenden a escribir únicamente como una transcripción de sonidos, sino que exploran la lógica del sistema de escritura, formulando hipótesis acerca de su funcionamiento. Ferreiro (2013) sostiene que “los procesos de apropiación de la escritura por parte de los niños se pueden caracterizar como una progresión de lo simple (fonemas o silabas) a lo complejo (oraciones o textos), de lo concreto (el dibujo) a lo abstracto (las letras)” (p.26).

La adquisición de la escritura es compleja y requiere acompañamiento para que los niños logren comprender la relación entre imagen y código, entendiendo que cada objeto tiene un nombre y que este puede representarse gráficamente.

Además, de los aspectos cognitivos, el desarrollo de la escritura está estrechamente ligado a la dimensión motriz. Como menciona Cohen (1997) en *Cómo aprenden los niños*.

La escritura demanda coordinación óculo-manual y el desarrollo de habilidades motrices finas. La autora enfatiza que el maestro debe proporcionar indicaciones claras para la formación de las letras y destinar sesiones periódicas a la práctica. Los niños aprenden reglas como el uso de espacios entre palabras y la unión de letras dentro de ellas. Estos lineamientos no resultan sencillos, ya que implican un proceso físico que debe ir acompañado de motivación y el deseo de expresarse (Cohen, 1997, p.205).

El adulto debe comprender que se trata de un proceso complejo que requiere tiempo y constancia, además de la maduración motriz necesaria para el agarre del lápiz. Cándales (2012) cita a González (1998), quien expresa que “la motricidad refleja todos los movimientos del ser humano. Estos movimientos determinan el comportamiento motor de los niños de 0-6 años que se manifiestan por medio de habilidades motrices básicas que expresan a su vez los movimientos naturales del hombre” (p.64). El Diccionario Larousse, la define como “conjunto de funciones de relación asegurada por el esqueleto, los músculos y el sistema nervioso que permiten los movimientos y desplazamientos del hombre y animales” (Real Academia Española, 1979, p. 32).

Existen distintas definiciones de motricidad, lo que permite concluir que se trata del movimiento corporal, susceptible de la clasificación en motricidad fina y

motricidad gruesa. (véase Figura 4). La primera se relaciona con los movimientos pequeños y precisos, como los que se realizan con manos y dedos, mientras que la segunda abarca acciones más amplias que implican coordinación y fuerza de grandes grupos musculares. Ambas dimensiones son esenciales en la etapa infantil, pues facilitan la autonomía, el aprendizaje y la interacción del niño con su entorno.

Figura 4. Motricidad fina y gruesa.



Elaboración propia

Cándales (2012) cita a Zapata (1991), quien define a la motricidad gruesa como “los grandes movimientos corporales o movimientos gruesos. La lateralidad del cuerpo entre otros: caminar, correr, saltar, segmentos que requieren del individuo gran desarrollo para ubicarse y poseer dominio de sí mismo” (p.64). Esto permite apreciar la importancia de que los niños corran, jueguen y se desenvuelvan.

Por su parte, Cárdales (2012) cita a Franco (1992) el cual refiere a la motricidad fina como los “movimientos de la pinza digital y pequeños movimientos de la mano y la muñeca. La adquisición de la pinza digital, así como de una mejora coordinación óculo-manual (la coordinación de la mano y el ojo)” (p. 65).

Delgado, et al., (2022), citando a Rodríguez (2016), definen la motricidad fina como “el conjunto de habilidades psicomotrices que engloba la coordinación visomanual, es decir, los movimientos que realiza el brazo de la mano para formar la pinza digital” (p.1752). Por lo tanto, la motricidad fina resulta indispensable para el aprendizaje de la escritura.

Asimismo, Delgado, et al., (2022), retomando a Chávez (2019), subraya que la motricidad fina debe fomentarse y fortalecerse en los primeros años escolares, ya que permite a los niños realizar movimientos precisos que reflejan su coordinación neurológica, esquelética y muscular. Esto los prepara para desarrollar competencias fundamentales que sostendrán su participación activa en el proceso de enseñanza.

Lo anterior permite visualizar la importancia del desarrollo motriz en la infancia, así como la influencia que esta habilidad ejerce en el aprendizaje. En El niño y sus primeros años en la escuela, Gómez, et al., (1997) define la escritura como:

Un sistema de representación de estructuras y significados de lenguaje (...).
Es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Estos comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias de

acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven (p.84).

La posibilidad del uso del sistema de escritura, dependerán en gran medida del conocimiento que se tenga del alfabeto, direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridad de estilo.

En este sentido, es necesario abordar la organización y las distintas formas de escritura que producen los niños en diferentes momentos de su evolución. Gómez, et al, (1997) identifica dos grandes etapas:

- Con ausencia de la relación sonoro-gráfica.
- Con presencia de la relación sonoro-gráfica.

En la primera etapa del desarrollo de la escritura, las producciones de los niños se caracterizan por la ausencia de relación entre sonido y la grafía. En este nivel los niños realizan trazos rectos, curvos o quebrados, sin un dominio claro de la direccionalidad ni del uso de signos convencionales. Para dar sentido a lo escrito, suelen acompañar sus producciones con dibujos, los cuales progresivamente se sustituyen con la intención subjetiva de escribir, es decir, por el deseo de representar palabras y conceptos mediante símbolos gráficos.

El grado de coordinación en esta etapa se refleja en la exigencia de utilizar una cantidad mínima de letras o grafías para representar palabras u oraciones, lo que indica un avance paulatino en la comprensión de la escritura como un sistema simbólico. Este proceso no solo involucra aspectos motrices y gráficos, sino también

la capacidad cognitiva de establecer relaciones entre sonido, letras y significados, un funcionamiento esencial para el desarrollo de la lectoescritura.

Estos elementos se sintetizan en el siguiente esquema. A continuación, se representa en un mapa conceptual la ausencia de la relación sonoro-gráfica, permitiendo visualizar de manera clara cómo los primeros intentos de escribir reflejan la construcción progresiva del conocimiento escrito en la infancia.

Fig. 5 Ausencia de la relación sonoro-gráfica

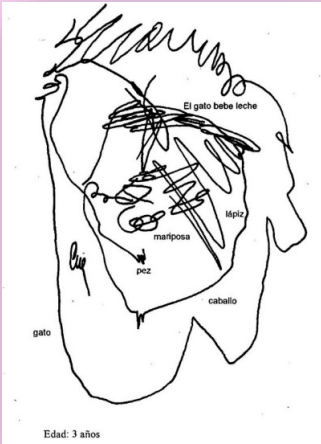
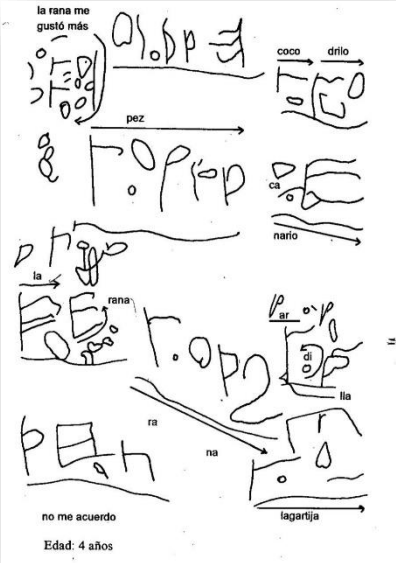


Elaboración propia con aportes de Gómez, et al., 1997, p. 86-90.

Por otro lado, el desarrollo de la escritura infantil puede observarse de manera secuencial en la evolución de las grafías, desde los 3 hasta los 6 años, en

un tránsito que va desde trazos sin correspondencia fonética hasta la comprensión del principio alfabético.

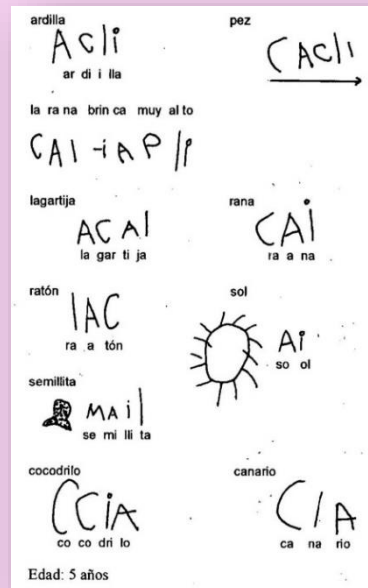
Fig. 6 Muestra de la Evolución de la Escritura Infantil

Edad	Tipo de escritura y Características	Ejemplo Gráfico
3 años	Escritura Pre-Silábica: - El niño aun no establece una relación entre el sonido y la grafía. - El dibujo y la escritura están ligados; la escritura complementa el dibujo para darle significado. - Las grafías son trazos indiferenciados, palitos o figuras que no se corresponden con letras convencionales.	
4 años	Escritura Silábica-Cualitativa: - El niño comienza a relacionar la escritura con el sonido, pero aún sin una correspondencia clara. - Utiliza una grafía (con o sin valor sonoro) para representar cada sílaba de la palabra. - Aun no respeta la direccionalidad, puede escribir de forma horizontal o vertical.	

5 años

**Escritura Silábica–
Alfabética:**

- Coexisten la hipótesis silábica y la alfabética.
- Escribe algunas sílabas con una sola letra y otras con la correspondencia fonema-grafía correcta.
- Comienza a utilizar letras que tienen relación con el sonido de la sílaba (letras iniciales de la palabra).

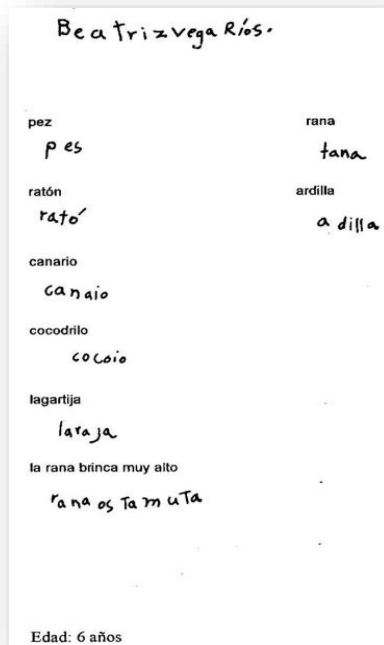


Edad: 5 años

6 años

Escritura Alfabética (en proceso):

- El niño ha comprendido que cada fonema (sonido) se corresponde con una grafía (letra).
- La escritura se vuelve más convencional, aunque todavía puede tener errores de ortografía.
- Se observa una mayor correspondencia con la escritura adulta, lo que permite la lectura del texto por parte de otras personas.



Edad: 6 años

Autoría propia basada en (Gómez, et al., 1997, pp. 85-108)

En consecuencia, el docente debe comprender que los “errores” en la escritura infantil no son fallas, sino manifestaciones del proceso constructivo descrito por Ferreiro (1979). Su función no consiste en corregir de manera mecánica, sino en acompañar, cuestionar, orientar y generar situaciones problematizadoras que impulsen el avance conceptual del alumno.

La integración de estrategias lúdicas en este proceso -como juego de palabras, dramatizaciones, escritura colectiva o desafíos creativos- favorece que el aprendizaje del sistema de escritura se desarrolle en un ambiente motivador, respetuoso del ritmo evolutivo y coherente con la necesidad físicas y cognitivas propias de la infancia.

En síntesis, el desarrollo de la escritura infantil entre los 3 y 6 años refleja un tránsito gradual que inicia con trazos sin valor sonoro y culmina con la comprensión del principio alfabético. Este recorrido no ocurre de manera aislada, sino que requiere del acompañamiento constante del adulto y de ambientes alfabetizadores que propicien la exploración del lenguaje escrito. Desde la perspectiva de Vygotsky (citado en Gómez, 1997), el andamiaje pedagógico es clave para que los niños avancen de su zona de desarrollo próximo hacia niveles superiores de apropiación del lenguaje, ya que la mediación del docente les permite relacionar sus producciones iniciales con el sistema convencional de la escritura. De esta manera, el ingreso a la cultura escrita se concibe no solo como un proceso individual, sino como una práctica social que se construye colectivamente.

Capítulo IV. Innovación educativa: “De la diversión al Aprendizaje: Actividades lúdicas para la enseñanza de la Cultura Escrita en Fase 3”

El presente capítulo tiene como finalidad describir el diseño de un conjunto de actividades lúdicas orientadas a apoyar al docente de Fase 3 en el ingreso de la cultura escrita. En primer lugar, se aborda el contexto institucional y comunicativo, con el propósito de situar al lector en las características sociales, culturales y educativas de la escuela, que constituyen el punto de partida de la investigación. Posteriormente, se expone el diagnóstico, entendido como un ejercicio de carácter descriptivo que no implicó intervención directa, ya que se realizó a través de la observación sistemática y el análisis de la información proporcionada por la docente frente a grupo. Este apartado permite reconocer las condiciones actuales de los estudiantes en torno al ingreso a la cultura escrita y ofrece un panorama que podrá enriquecerse en futuras aplicaciones de instrumentos de diagnóstico más específicos. Finalmente, se presenta la metodología de diseño didáctico de una propuesta lúdica, vinculada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y con la formación docente en Fase 3.

A. Contexto escolar y/o comunitario: “La casa pintada de azul cielo”

La vida suele dar giros inesperados. Hace trece años yo misma enfrentaba un momento complejo: mi familia se estaba desmoronando y mis hijos sufrían los estragos de los horarios imposibles. Tenía que despertarlos a las 3:30 de la mañana para poder salir de Milpa Alta a más tardar a las 4:10, de lo contrario no llegábamos a tiempo a la ciudad. Entraba a trabajar a las 6:00 am, como Asistente de Servicios al Plantel (ASP), con un niño de seis años y una niña de tres que dejaba en un

CENDI cercano. Los días se me hicieron pesados, ajetreados, y mis hijos resentían ese ritmo.

En medio de ese cansancio, solicité un cargo de conserje, lo que me permitiría vivir en la escuela, para ya no afectar a mis hijos. Así fue como llegué a una escuelita ubicada al final de Avenida Constituyentes. Desde fuera no parecía escuela, pero pronto se convirtió en mi refugio y en el hogar de mis hijos. Llegué con miedo, pero también con sueños, anhelos e ilusiones, dispuesta a empezar de nuevo: me fui de casa de mis padres, me separé del padre de mis hijos y me atreví a iniciar una vida diferente, solo acompañada de mis pequeños.

Fig. 8 Portón original-fachada de Av. Constituyentes



Figura 6. La foto muestra la entrada principal de lo que fue la casa original, hoy en día es la entrada solo de docentes. fotografía de autoría propia tomada en (septiembre, 2025).

Se dice que la escuela fue antes una hacienda con caballerizas, propiedad de una familia que vendía barbacoa. Aún conserva un portón pesado, probablemente de los años treinta, que alguna vez fue la entrada principal. A la

izquierda, un gran zaguán adaptado se convirtió en el acceso actual de los niños. El edificio antiguo, con ventanas de medialuna y escaleras de ladrillo rojo, revela que lo que hoy son salones de clase alguna vez fueron recámaras iluminadas por la luz natural. En el primer piso hay tres salones, que apenas logran albergar a 18 alumnos cada uno. Un espacio reducido guarda materiales didácticos y de limpieza; por su estructura, parece haber sido un baño en tiempos de la hacienda.

Fig. 9 Edificio antiguo-original



La fotografía muestra el edificio principal y original de la escuela. Autoría propia tomada (noviembre, 2023)

La escuela también cuenta con una pequeña biblioteca y una cocina adaptada para el programa de escuela de tiempo completo, aunque sin un comedor apropiado, ya que se colocan las mesas y sillas todos los días para servir los alimentos de los niños en el patio (esto se realiza en dos tandas, primaria alta y primaria baja). Al ver la fachada retrocedo en el tiempo e imagino que la vista era hermosa viendo la tercera sección de Chapultepec en su mayoría bosque; debió ser

esplendido. En la planta baja se resguardan los materiales de educación física, hay un salón de inglés, la dirección y oficinas administrativas. También se habla de un sótano clausurado por seguridad, alimentando las leyendas de que la escuela está habitada por fantasmas: una niña de vestido blanco que algunos maestros aseguran haber visto en los pasillos oscuros durante el Día de Muertos.

Con el tiempo se construyó un edificio nuevo, de unos 25 años de antigüedad. Tiene dos pisos con seis salones en total, baños y la conserjería que fue, en su momento, mi salvación. Su patio conserva parte del adoquín original de la antigua hacienda. Se dice que donde hoy están los baños antes estaban las caballerizas y que allí murió un capataz, aunque quizá todo quede en rumores.

Fig. 10 Edificio nuevo.



La fotografía muestra el edificio nuevo. fotografía de autoría propia tomada (septiembre, 2025)

La escuela atiende a 194 alumnos —105 niños y 89 niñas— y cuenta con diez maestros de grupo; una en primer grado, una en segundo, dos en tercero, dos en cuarto, dos en quinto y dos en sexto. El equipo docente se complementa con

especialistas en inglés, educación física, TIC's, USAER y lecturas. El apoyo administrativo y de apoyo incluye a un director, una subdirectora de gestión administrativa, una subdirectora académica, una persona de apoyo a dirección y tres trabajadoras manuales.

Está ubicada en Lomas Altas, en el número 940 de Avenida Constituyentes, dentro de la alcaldía Miguel Hidalgo. Gran parte del alumnado proviene de la Cooperativa Palo Alto, una comunidad surgida en los años treinta a raíz de la explotación de una mina de arena. Familias migrantes de Michoacán, Puebla, Querétaro y Estado de México se asentaron alrededor de la mina, donde vivían y trabajaban. Cuando la mina dejó de ser fuente de sustento, las familias enfrentaron presiones para abandonar el lugar, pero se organizaron en cooperativa y comenzaron una lucha legal por el territorio. La historia de esta cooperativa es un ejemplo de la resistencia y auto-organización popular ante la presión del desarrollo inmobiliario y desigualdad urbana (La Coperacha, 2017).

Fig. 11 Fachada principal de la Escuela Primaria “Alberto M. Alvarado”

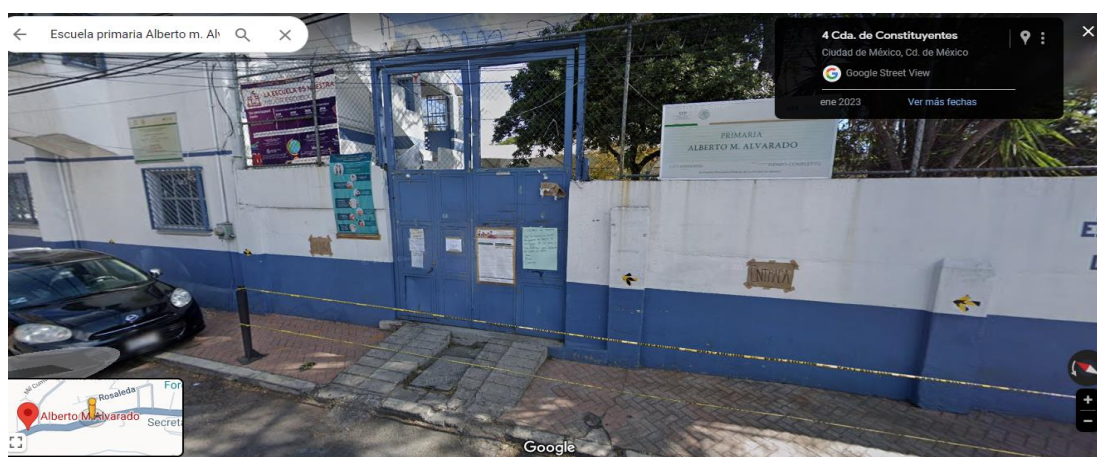


Foto extraída de Google maps. s.f.

Según datos del INEGI (2025), en la alcaldía Miguel Hidalgo se observa una amplia diversidad socioeconómica, con diferencias significativas en ingresos, acceso a servicios y condiciones de vivienda, reflejando una población heterogénea en términos de ocupación, origen y nivel educativo. Esta información permite contextualizar la realidad de las familias de los estudiantes, muchas de las cuales trabajan en empleos de servicio o en áreas administrativas, resalta la necesidad de considerar estas características al diseñar experiencias educativas significativas.

Fig. 12 Cooperativa Palo Alto



Retomada de; "La Coperacha" (2017, julio 20)

En 1972, con el apoyo de vecinos de las Lomas, de dos jóvenes trabajadores sociales y del profesor y párroco Rodolfo Escamilla, se consolidó la Cooperativa de Vivienda Unión Palo Alto, ejemplo de autogestión y urbanización popular frente al avance del desarrollo inmobiliario. Hoy en día, muchas madres de familia trabajan como empleadas domésticas en Santa Fe, mientras que sus hijos acuden a nuestra escuela, construyendo día a día la historia de esta comunidad.

Frente a la escuela, pasando el puente peatonal, se encuentran las viviendas militares, en su momento destinadas al personal que trabajaba en Los Pinos, actualmente en el Complejo Cultural Los Pinos. De allí también provienen algunos de nuestros alumnos, hijos de militares.

Así, entre historias de hacienda, leyendas de fantasmas, luchas comunitarias y sueños renovados, la escuela pintada de azul cielo sigue siendo el lugar donde muchos niños y familias —al igual que yo en su momento— encuentran refugio y esperanza.

B. Colectivo Docente

El cuestionario aplicado a 13 docentes de la Escuela Primaria “Alberto M. Alvarado” permitió identificar características relevantes en relación con su formación profesional, experiencia docente y práctica pedagógica dentro del aula.

Al analizar el colectivo docente se observa una trayectoria profesional consolidada, ya que la mayoría cuenta con entre 11 y 20 años de servicio. Esta experiencia frente a grupo favorece el conocimiento del contexto escolar, así como la comprensión de las dinámicas de aprendizaje presentes en el aula. No obstante, en relación con la formación continua, se identifica que, aunque existe interés por la actualización profesional, esta no siempre se realiza de manera constante, lo que representa un área de oportunidad para la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras.

En cuanto a la planificación didáctica, se observa una tendencia hacia el seguimiento de los programas oficiales como principal referente para la

organización del trabajo escolar. Aunque esta práctica garantiza la alineación con los lineamientos institucionales, también puede limitar la adaptación de las actividades a las necesidades específicas del grupo. Desde una perspectiva pedagógica, la planeación debe concebirse como un proceso flexible que responda a los ritmos de aprendizaje y a las características particulares del alumnado.

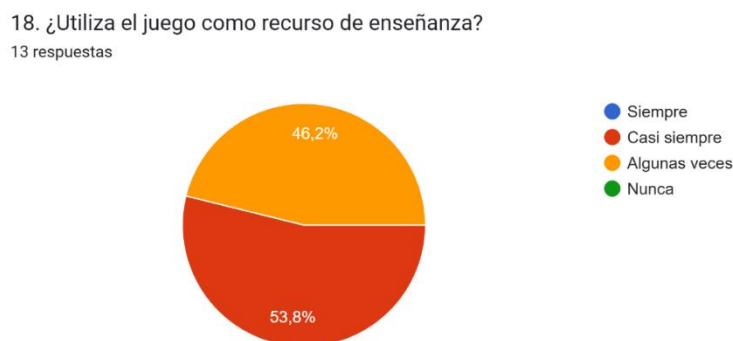
En relación a las Tecnologías de información y Comunicación (TIC), existe un consenso general sobre su valor para favorecer el aprendizaje. Sin embargo, su uso se orienta principalmente a funciones instrumentales, como el empleo de proyectores, bocinas o computadoras para la reproducción de contenidos audiovisuales. Este tipo de utilización limita el potencial interactivo de las herramientas digitales, las cuales podrían favorecer experiencias más participativas en el proceso educativo.

En el contexto actual, el lenguaje no solo se desarrolla en espacios escolares tradicionales, sino también en entornos digitales. En este sentido, la incorporación de recursos tecnológicos puede ampliar las oportunidades de acceso a la cultura escrita. De acuerdo con Cassany (2012), las prácticas de lectura y escritura en la actualidad se desarrollan también en entornos digitales, donde los sujetos interactúan con diversos formatos textuales y construyen significados a partir de múltiples recursos multimodales. Desde esta perspectiva, el uso pedagógico de herramientas digitales puede contribuir a fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas y la participación activa de los estudiantes en la cultura escrita.

Por otra parte, en relación con la concepción de la lúdica, los docentes coinciden en reconocer el valor del juego como una estrategia que favorece el

aprendizaje. Como se observa en la Figura 13 el colectivo docente identifica el juego como un recurso pedagógico que puede contribuir al desarrollo de habilidades dentro del aula.

Fig. 13 Juego como recurso de enseñanza.



Desde una perspectiva teórica, el juego construye una actividad fundamental en el desarrollo humano. Según Huizinga (1938), en *Homo Ludens*, señala que el juego es una actividad libre que, aunque no se asocia directamente con la vida cotidiana, posee la capacidad de involucrar intensamente a quienes participan en él. En el ámbito educativo, esta característica permite generar ambientes de aprendizaje significativos que favorecen la participación y la motivación de los estudiantes.

Asimismo, Vygotsky (1978) plantea que el juego permite que el niño actúe por encima de su comportamiento habitual, aplicando sus posibilidades de aprendizaje de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En este sentido, el juego no debe concebirse únicamente como una actividad recreativa, sino como una herramienta pedagógica facilitada por el docente que favorece el desarrollo del lenguaje y la construcción de significados compartidos.

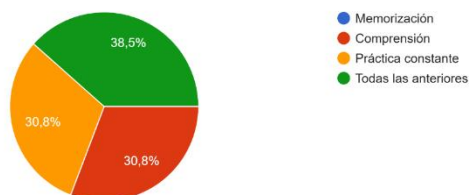
Desde el ámbito educativo, Betancurt (2013) sostiene que la lúdica debe entenderse como una estrategia pedagógica intencionada que promueve procesos cognitivos, sociales y comunicativos en los estudiantes. Por ello, su implementación en el aula requiere una planificación consciente por parte del docente, de manera que el juego se vincule con objetivos formativos específicos.

A pesar de que los profesores reconocen la importancia del juego dentro del proceso educativo, se identifica una tensión entre la concepción teórica y la práctica pedagógica, ya que su implementación no siempre se realiza de manera sistemática. Esta situación representa un área de oportunidad para fortalecer el uso de estrategias lúdicas orientadas al desarrollo del lenguaje al ingreso a la cultura escrita.

En relación con la lectura, los docentes identifican diversos retos en el proceso de enseñanza, entre los que destacan las dificultades en la comprensión lectora y el escaso interés de algunos estudiantes por las actividades relacionadas con la lectura y la escritura. Como se muestra en la Figura 14, estas dificultades constituyen uno de los principales desafíos dentro del trabajo pedagógico.

Fig. 14 Leer correctamente palabras

20. Considera que leer correctamente palabras requiere de:
13 respuestas



Estos hallazgos permiten identificar la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promueven experiencias significativas en torno al lenguaje escrito. En este sentido, el aprendizaje de la lengua escrita no debe centrarse únicamente en la repetición mecánica de contenidos, sino en la construcción de experiencias que permitan a los estudiantes interactuar con el lenguaje de manera significativa y contextualizada.

En este contexto, las estrategias lúdicas adquieren un papel relevante, ya que permiten generar ambientes de aprendizaje participativos que favorecen el interés y la motivación de los estudiantes. La integración del juego dentro del aula responde también a los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual promueve el desarrollo de prácticas educativas centradas en el estudiante y en la construcción de aprendizajes significativos.

A partir de estos resultados, se reconoce la importancia de fortalecer la integración de estrategias lúdicas y el uso pedagógico de la TIC dentro de la práctica docente, de manera que ambos elementos funcionen como ejes articuladores para favorecer el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita.

En este sentido, la posibilidad de establecer una breve interacción con el grupo 1ºA permitió contrastar dichas concepciones con la realidad concreta del aula. Con el acompañamiento permanente de la docente titular, se desarrollaron algunas actividades lúdicas vinculadas a la cultura escrita y se aplicó el instrumento PALEM como diagnóstico. Este acercamiento evidenció una marcada heterogeneidad en los niveles de adquisición de la lectoescritura, predominando

etapas presilábicas y silábicas, lo cual demanda intervenciones diferenciadas y contextualizadas.

La relación entre ambos diagnósticos revela una tensión significativa: mientras el profesorado reconoce la importancia de la lúdica y manifiesta apertura hacia su integración, la frecuencia de implementación y la contextualización de la planeación no siempre responden de manera sistemática a las necesidades reales del alumnado. Por tanto, la sugerencia de actividades lúdicas para el ingreso a la cultura escrita no solo se justifica desde el diagnóstico infantil, sino también desde las áreas de fortalecimiento identificadas en la práctica docente. Esta articulación sustenta la pertinencia del proyecto como una intervención formativa que busca incidir tanto en la mejora de la enseñanza como en el desarrollo progresivo de la cultura escrita en la Fase 3.

C. Diagnóstico del grupo 1ºA

El grupo de primer grado “A” está conformado por 27 alumnos: 18 niños y 9 niñas, con edades entre 6 y 7 años, el diagnóstico aplicado al grupo evidenció que muchos estudiantes se encuentran en etapas iniciales del proceso de adquisición de la lengua escrita. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Ferreiro (1979), quien explica que los niños construyen progresivamente hipótesis sobre el sistema de escritura antes de comprender plenamente el principio alfabético. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la escritura no debe entenderse como un proceso mecánico, sino como una construcción cognitiva que requiere experiencias significativas de interacción con el lenguaje escrito.

En términos familiares, la mayoría de los estudiantes están supervisados por sus padres, mientras que solo el 4 % muestra poca atención a las actividades escolares. Entre las profesiones presentes en las familias se encuentran: amas de casa, dependientes, docentes, trabajadoras de oficina, técnicos, una enfermera, dos militares, un químico, lavador de autos y plomeros.

Estructura familiar:

- 19 estudiantes viven con ambos padres.
- 5 con madres solteras.
- 1 no proporcionó información.
- 1 vive con la abuela paterna.
- 1 vive con el padre y la abuela.

1. Diagnóstico PALEM

El diagnóstico fue coordinado por la investigadora, con el apoyo de la docente titular del grupo, quien fungió como mediador en la aplicación del instrumento, debido a las dinámicas propias del contexto escolar. La información obtenida fue sistematizada y analizada por la investigadora, con el propósito de identificar las concepciones docentes sobre el aprendizaje lúdico y la cultura escrita.

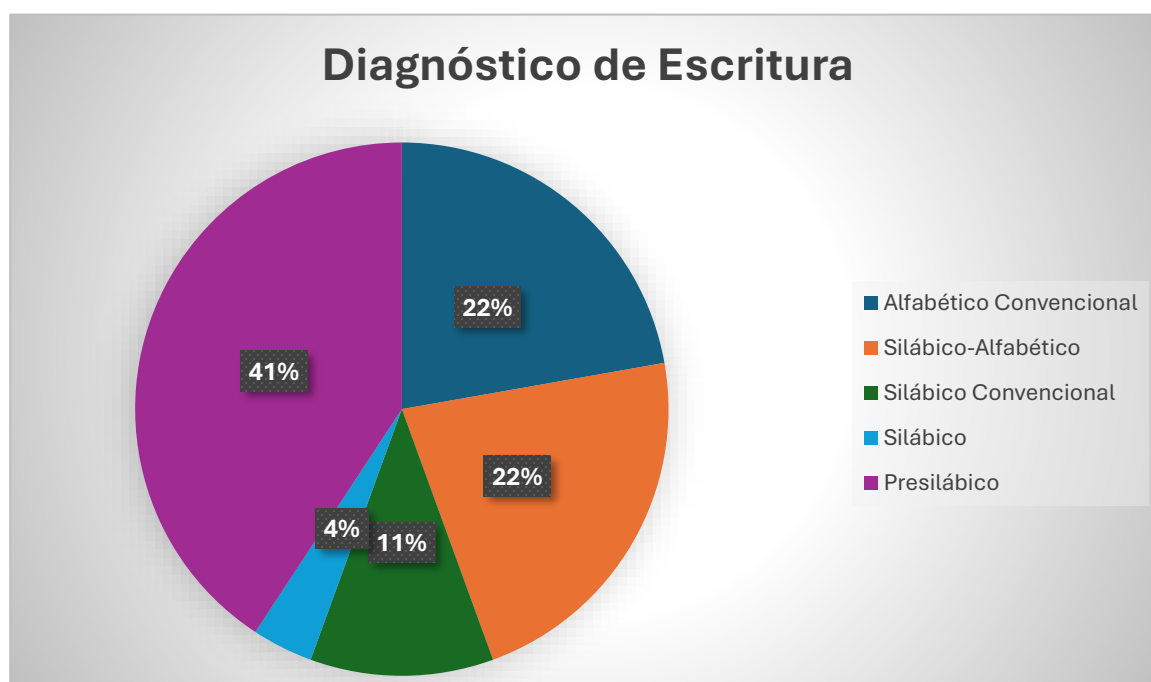
Para la obtención de la información diagnóstica se utilizó el instrumento PALEM (Perfil de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas), estrategia desarrollada por la Secretaría de Educación Pública que permite identificar el nivel

de desarrollo de competencias básicas en estudiantes de educación primaria (SEP, 2019).

Los resultados permitieron identificar el nivel de desarrollo del grupo mostrando una diversidad significativa:

- Una parte del grupo se encuentra en etapa presilábica, caracterizada por la falta de correspondencia entre grafías y sonidos, produciendo trazos o grafías sin valor sonoro convencional.
- Otro porcentaje se ubica en niveles silábico y silábico-alfabético, evidenciando intentos de relación parcial entre letras y sonidos, aunque con limitaciones en la representación alfabética.
- Un grupo reducido alcanzó el nivel alfabético, demostrando un dominio más claro del principio alfabético.

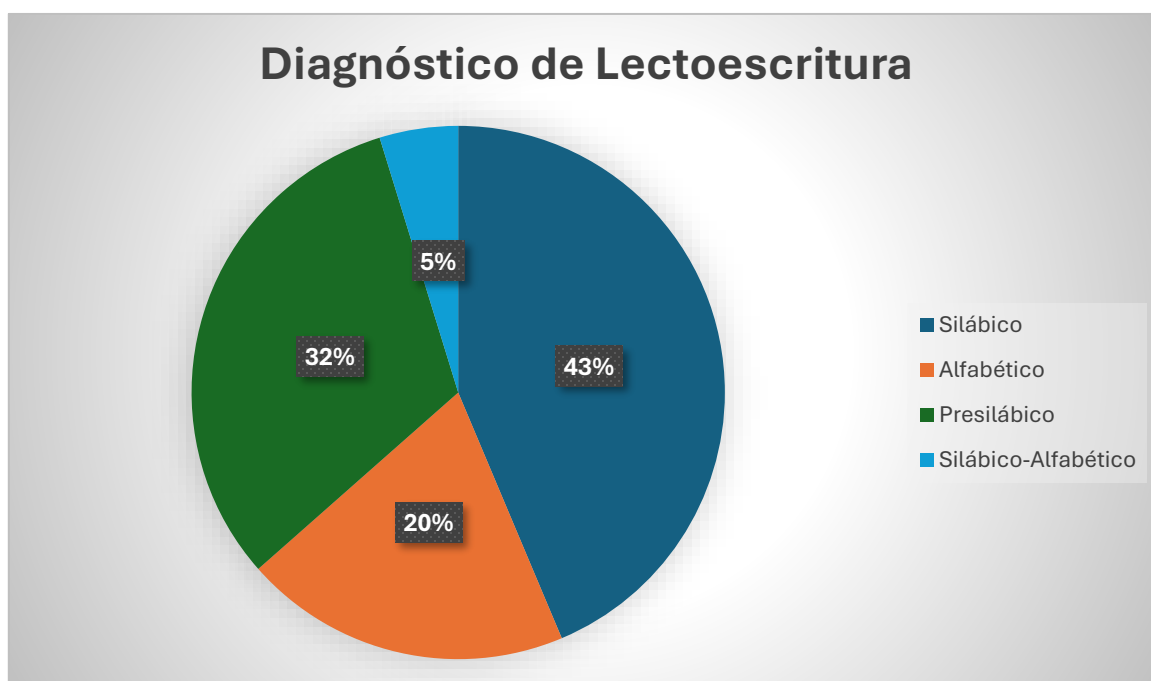
Fig. 15 Niveles de desarrollo de la escritura en el grupo de estudio.



Estos resultados reflejan la necesidad de generar actividades diferenciadas que favorezcan la transición progresiva entre niveles, apoyando especialmente a quienes requieren fortalecer la conciencia fonológica y el uso funcional del lenguaje escrito.

En cuanto a la escritura, se observa la misma tendencia: predominan los alumnos en procesos silábico-alfabético, seguidos de quienes se encuentran en presilábico y un menor número en nivel alfabético convencional. Este panorama sugiere que la mayoría del grupo se encuentra en proceso de transición, lo cual es esperado al inicio del primer grado, pero requiere estrategias contextualizadas y lúdicas que fortalezcan el dominio del sistema de escritura.

Fig. 16 Nivel de la lectoescritura



El gráfico presentado muestra el proceso de adquisición de la lectoescritura para los 27 alumnos del grupo 1ºA, donde se observa que la mayoría de los

estudiantes se encuentran en etapas iniciales de alfabetización. Asimismo, se detalla el proceso de adquisición de la escritura, con un enfoque en las diferentes etapas de desarrollo de las habilidades escriturales del grupo.

El diagnostico evidencia que un número significativo de estudiantes se encuentra en las etapas presilábica y silábica, tanto en la lectoescritura como en escritura, lo que coincide con la etapa preoperacional definida por Piaget (Papalia y Martorell, 2017). Entre los hallazgos específicos se destacan:

- Solo el 2% de los alumnos es capaz de identificar palabras y números con claridad.
- La mayoría reconoce algunas vocales y consonantes, pero sin consolidación de trazo ni de direccionalidad.
- Predomina el nivel presilábico, con dificultades en la forma, el uso del espacio y la ubicación en la libreta.
- En matemáticas, los estudiantes reconocen números, figuras geométricas básicas y líneas rectas.

Estos resultados evidencian que el grupo requiere una intervención pedagógica centrada en el desarrollo del lenguaje escrito, desde un enfoque lúdico, que permita fortalecer las habilidades motoras finas, la conciencia fonológica y el uso funcional del lenguaje mediante actividades contextualizadas y significativas.

D. Análisis General de los diagnósticos

La relación entre ambos diagnósticos revela una tensión significativa: mientras el profesorado reconoce la importancia de la lúdica y manifiesta apertura

hacia su integración, la frecuencia de implementación y la contextualización de la planeación no siempre responden de manera sistemática a las necesidades reales del alumnado.

En este sentido, el diagnóstico permite fortalecer estrategias pedagógicas que articulen el uso del juego, la mediación docente y el aprovechamiento de recursos digitales como elementos que favorezcan el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita. Por lo tanto, el proyecto de innovación sustenta tanto en las necesidades identificadas en el alumnado como en las áreas de fortalecimiento detectadas en la práctica docente. Esta articulación justifica la pertinencia del proyecto como una intervención formativa orientada a promover prácticas de enseñanza más significativas en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura.

De manera general, el diagnóstico revela que el grupo presenta una marcada heterogeneidad en sus niveles de avance, característica común en el inicio de la educación primaria. No obstante, se identifican condiciones favorables: la mayoría de las familias se muestra involucrada en la educación de los niños y la escuela cuenta con recursos adecuados para desarrollar actividades pedagógicas. Estos elementos constituyen un contexto propicio para implementar propuestas innovadoras, como el taller de ingreso a la cultura escrita a través de actividades lúdicas, que respondan a las necesidades detectadas y promuevan aprendizajes significativos en la Fase 3.

A partir de estos resultados, se reconoce la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que articulen el juego como un recurso didáctico para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, el siguiente

apartado se presentan la metodología didáctica que se llevó a cabo la cual orienta este proyecto de innovación pedagógica dirigida al fortalecimiento del ingreso a la cultura escrita en estudiantes de Fase 3.

E. Metodología de diseño didáctico

Para comprender el impacto de las estrategias lúdicas en la introducción a la cultura escrita en la Fase 3, se llevó a cabo una investigación con enfoque cualitativo. Este enfoque permite analizar las interacciones dentro del aula y el papel de los docentes en la planificación de estrategias didácticas, además de ofrecer una base para diseñar actividades acordes a las necesidades de los estudiantes.

La investigación educativa se define como “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para ‘solucionar’ los problemas educativos y sociales” (Buendía, et al, 1998, p.3).

El enfoque cualitativo resulta pertinente porque permite observar y analizar el comportamiento humano en situaciones específicas, considerando las emociones, actitudes y la manera en que los individuos interactúan con el contexto educativo. Según Hernández Sampieri et al. (2003), este enfoque no recurre a la mediación numérica, sino a la descripción detallada de los fenómenos.

Este tipo de investigación sigue cinco fases generales:

- a) Observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecimiento de suposiciones o ideas derivadas de la observación.

- c) Prueba de dichas suposiciones mediante el análisis.
- d) Revisión y ajuste de las suposiciones según los resultados obtenidos.
- e) Generación de nuevas observaciones que profundicen o amplíen el conocimiento.

Este enfoque permitió comprender las dinámicas sociales dentro del aula, considerando siempre el contexto en que se desenvuelven los participantes. La observación directa de las prácticas docentes, así como el registro de interacciones, fue clave para reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias lúdicas y su impacto en el aprendizaje de la cultura escrita.

En suma, la metodología cualitativa brindó las herramientas necesarias para diseñar una propuesta pedagógica sensible al contexto, enfocada en transformar la experiencia educativa de los niños y niñas desde una perspectiva participativa, inclusiva y significativa.

1. Fundamentos de la planeación educativa

La planeación educativa es un proceso clave en la práctica docente, pues permite diseñar, organizar y participar las actividades pedagógicas con el fin de lograr los resultados esperados en el ambiente escolar. De acuerdo con Díaz Barriga (2006), “la planeación es un proceso que permite diseñar y organizar las actividades pedagógicas con el fin de lograr los resultados esperado en el ambiente educativo. Es una herramienta esencial para garantizar una educación de claridad y mejorar el aprendizaje de los estudiantes”.

Esta definición destaca la importancia de la planeación como una herramienta técnica y reflexiva, orientada a responder a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como al contexto específico en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Entre los elementos fundamentales de una planeación educativa eficaz, se encuentran:

- Diagnóstico: Conocer las condiciones del grupo, sus fortalezas y debilidades, así como el entorno en el que se desarrolla el proceso educativo.
- Objetivos claros: Establecer metas específicas, medibles, alcanzables, relevantes y temporales que orienten la intervención pedagógica.
- Estrategias pedagógicas: Emplear métodos didácticos variados y acordes al contexto, que faciliten el logro de los aprendizajes esperados.
- Evaluación continua: Implementar mecanismos de evaluación que permitan identificar avances, dificultades y áreas de mejora en el proceso educativo.

La planeación se convierte así en una herramienta que no solo organiza la acción educativa, sino que también permite su transformación, al promover la reflexión docente y la mejora continua.

La planeación presentada se basa en la implementación de estrategias lúdicas como recurso pedagógico para facilitar el acceso de estudiantes de primer grado (fase 3) a la cultura escrita. Actividades como la “búsqueda del tesoro”, los “sorbos lectores”, la creación de jitanjáforas, acrósticos, el karaoke literario, entre

otras, tienen como objetivo fortalecer las prácticas docentes, brindando herramientas creativas, motivadoras y accesibles.

Esta estrategia pedagógica no solo promueve el desarrollo del lenguaje, sino que también favorece la participación entre pares, permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión emocional y la imaginación. Asimismo, impulsa la colaboración dentro del aula, generando un incentivo hacia el aprendizaje de la cultura escrita mediante actividades lúdicas que el docente promueve y acompaña en el grupo.

2. Relación con la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La propuesta pedagógica esta alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, ya que:

- Promueve el enfoque humanista, colocando al estudiante en el centro del aprendizaje.
- Reconoce y valora la diversidad, mediante adaptaciones curriculares que garantizan la inclusión.
- Impulsa el aprendizaje significativo, fomentando experiencias educativas que conecten con la vida cotidiana, el juego y la creatividad.
- Fortalece el desarrollo integral del alumnado, integrando lo cognitivo, social, emocional y corporal a través de múltiples lenguajes.

Además, se articula con los campos formativos establecidos por la NEM, especialmente el de Lenguajes, que busca desarrollar habilidades de expresión oral, escrita, sensorial y creativa en contextos lúdicos y colaborativos.

3. Inclusión y adecuación en la práctica pedagógica

El diseño de actividades lúdicas como recurso pedagógico para el ingreso de la cultura escrita presentada también considera la diversidad del grupo docente palpitante. En particular, se implantaron ajustes curriculares para garantizar la participación activa de un docente con EPOC, lo que responde al enfoque de inclusión educativa promovido por la NEM.

En este sentido, es pertinente retomar la definición de educación inclusiva de Susana Stainback (2001, citada en Carbonell, 2015), quien la concibe como:

El proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de pertenecer a una clase o aula ordinaria, donde aprender de los compañeros y junto a ellos, así como de la vida cotidiana de la escuela y de la comunidad (p. 120).

Esta mirada permite comprender que la inclusión no es solo un aspecto técnico, sino un compromiso ético con la equidad, la convivencia y el derecho al aprendizaje para todos. Cada actividad de la planeación fue diseñada considerando estas premisas, lo que convierte en una propuesta accesible, justa y transformadora.

4. Dimensión transformadora de la planeación pedagógica

La planeación no debe entenderse únicamente como una herramienta técnica, sino también como un proceso profundamente humano, que permite al docente transformar su práctica, sus relaciones y su entorno.

Así lo expresa Úcar (2018) reflexiona que el cambio social requiere primero una transformación personal; sostiene que los educadores, al modificar su forma de

ver, sentir y actuar, inciden en quienes los rodean, contribuyendo así a transformar comunidades y contextos socioculturales.

Desde esta perspectiva, la planeación se convierte en un espacio de reflexión crítica, transformación individual y acción pedagógica que impacta no solo en el aula, sino en la vida misma.

Esta planeación responde a las necesidades actuales del sistema educativo al ofrecer un modelo:

- Flexible, adaptable a distintos contextos.
- Contextualizado, basado en las características reales de los docentes y estudiantes.
- Inclusivo, que atiende la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo.
- Innovador, que promueve la creatividad, el juego y el lenguaje como herramientas de cambio.

Es una propuesta que trasciende la teoría, plasmando acciones concretas, evaluables y replicables dentro del aula, desde una perspectiva humanista, crítica e incluyente.

5. Diseño pedagógico desarrollado

Las estrategias pedagógicas corresponden al diseño de un conjunto de actividades lúdicas orientadas a apoyar a los docentes de la Fase 3 en el ingreso a la cultura escrita. Dicho diseño surge a partir del análisis del contexto escolar y de las necesidades identificadas en el grupo de primer grado de la escuela primaria

“Alberto M. Alvarado”, donde se han observado dificultades asociadas al proceso de adquisición de la cultura escrita, particularmente en el reconocimiento de letras, la direccionalidad de la escritura y el desarrollo de la motricidad fina.

Este diseño pedagógico tiene como finalidad fortalecer la práctica docente mediante la sistematización de actividades lúdicas con intencionalidad educativa, concebidas como recursos accesibles, creativos y participativos, que pueden ser adaptados e implementados por los docentes en el aula para favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes.

Las actividades fueron diseñadas considerando los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los campos formativos, en especial el de Lenguajes, así como los niveles cognitivos de la Taxonomía de Bloom, con el propósito de promover procesos de aprendizaje progresivos y significativos. Asimismo, el diseño retoma los fundamentos teóricos revisados en el marco teórico, particularmente aquellos relacionados con la cultura escrita, el enfoque lúdico y la mediación pedagógica del docente.

A continuación, se presentan las actividades lúdicas diseñadas, especificando para cada una con su propósito pedagógico, descripción general, materiales sugeridos, posibles evidencias de aprendizaje y tiempo estimado, con la intención de que funcionen como un recurso pedagógico de apoyo para los docentes, sin implicar la aplicación de un taller ni una intervención directa en el aula. De esta manera, las actividades propuestas buscan ofrecer orientaciones prácticas que faciliten la incorporación del juego en los procesos de enseñanza de la lectura

y la escritura. Asimismo, se pretende que estas estrategias puedan adaptarse a las características y necesidades de cada grupo escolar.

F. Planeación didáctica (orientación pedagógica)

Jugando con las Palabras: Estrategias Lúdicas para la Cultura Escrita			
Ámbito de aplicación:		Comunitario	Escolar
Fase: 3		Grado: Primero	Aula ✕
Temporalidad: 1 semana			
Propósito Proponer un conjunto de estrategias pedagógicas basadas en actividades lúdicas para que los docentes generen un ambiente de aprendizaje estimulante, facilitando la introducción y el desarrollo de las habilidades de escritura en niños de Fase 3.			
Perfil idóneo del docente - Reconoce la escritura y la lectura como procesos sociales y culturales en constante construcción. - Favorece la apropiación progresiva de diversas formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura, integrando experiencias sociales, perceptivas y corporales. - Promueve el pensamiento crítico, la creatividad y la exploración libre de textos en distintos formatos (orales, escritos, sonoros, visuales y hápticos), fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo y significativo. - Respeto y valora los saberes previos, diversifica su práctica, fomenta la autonomía y el juego como medio de acercamiento a la cultura escrita.			
Ejes articuladores Retomados de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) - Inclusión - Pensamiento crítico - Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura - Artes y experiencias estéticas			
Campo formativo		Lenguajes Este plan didáctico se enmarca en el campo formativo lenguajes	

La expresión progresiva de formas de comunicación mediante la oralidad, la escucha, la lectura y a la sensorialidad; aprender a elaborar, disfrutar y utilizar las lenguas con libertad creativa. (SEP, 2022)				
Problemática que se atiende Apoyar al docente en la inclusión de estrategias lúdicas dentro de su práctica pedagógica, fomentando en los estudiantes una conexión emocional y positiva hacia la cultura escrita y la expresión libre y creativa de sus ideas.				
Contenidos Diversidad de textos, canciones, movimientos físicos y juegos de expresión escrita.				
Proceso de desarrollo del aprendizaje Fortalecer las habilidades del docente para incorporar estrategias lúdicas en su práctica pedagógica, con el propósito de introducir a los estudiantes de Fase 3 a la cultura escrita y fomentar su interés por la lectura de una manera motivadora y divertida.				
Metodología Aprendizaje basado en Lenguajes Particularidades: • Trabajar con lenguajes verbales (lectura y escritura) y no verbales (gestos, imágenes, sonidos, música). • Fomentar la expresión libre a través de actividades lúdicas. • Promover el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de problemas.				
Producto esperado Que los docentes empleen estrategias lúdicas para fortalecer la enseñanza de la cultura escrita.				
FASES DEL PLANO DIDÁCTICO				
Fase / Momento	Actividad	Propósito pedagógico	Materiales y recursos	Evaluación
F1. Introducción y exploración	<i>“Búsqueda del Tesoro”</i>	Introducir a los docentes en la metodología lúdica para la enseñanza de la cultura escrita, a través de una actividad colaborativa de resolución de pistas y	Fichas con pistas, durex, celular personal.	Observación de la participación, lista de cotejo (Anexo 1) https://drive.google.com/drive/folders/1ymMcJdSI3I5a6U0iKwJPUpja8pK0in1

		desafíos, que les permita familiarizarse con los conceptos y estrategias que se irán abordando a lo largo del taller.		
--	--	---	--	--

Ejecución

Inicio: Bienvenida y objetivos del taller (20min)

- Los docentes del taller escribirán en una hoja de color su nombre y una característica física (uso lentes, mis ojos son azules, traigo tenis), ¿qué esperas aprender en este taller?, ¿cómo crees que la escritura y lectura lúdica pueden mejorar tu práctica?

Nota. En caso de que el grupo ya se conozca se omitirá el nombre y se intentara adivinar de que persona se trata con la característica física y la respuesta de las preguntas.

- Con esa misma hoja se realizará un avión de papel.
- En el aula se aventarán los aviones, cada docente deberá quedarse con un avión que no sea el suyo.
- Se le dará lectura para conocer a los docentes, adivinando quien podría ser, esto permitirá que se presenten y tener una interacción.
- El tallerista puede realizar gafetes con los nombres de los docentes estos pueden tener algún diseño que se acerque a la fecha en el (Anexo 1) se agregó fotos de lo que se puede trabajar.

Reglamento: La construcción del reglamento se desarrollará en función de las necesidades pedagógicas del grupo, alineándose a las expectativas y objetivos del taller.

Desarrollo: *Búsqueda del tesoro*

Se llevará a cabo una búsqueda del tesoro. A través de esta actividad lúdica, los docentes tendrán oportunidad de explorar de manera divertida la importancia de la cultura escrita y la implementación del juego en el aprendizaje. Generando un ambiente participativo y reflexivo sobre el papel de la lúdica y la lectura en la enseñanza de la escritura.

1. Se dividirá el grupo de participantes en equipos de 5 integrantes, les colocarán a sus equipos un nombre relacionado con la lectura o escritura,

(por ejemplo: “Los narradores”, “Los literarios”, etc) cada equipo buscará una pregunta que lo ayudará a reflexionar sobre su práctica pedagógica para fortalecer la cultura escrita.

2. Hay que explicar que estas preguntas reflexivas están escondidas en diferentes lugares de la escuela, para encontrarlas deberán seguir pistas y buscar en equipo.
3. 1° pista; “Donde empieza cada día y los pasos pequeños hacen grandes entradas, encontrarás una clave escondida” (Zaguán de entrada de niños)
4. 2° pista; “En el lugar donde las hojas bailan con el viento y la naturaleza inspira, hay algo importante que debes hallar” (Jardín)
5. 3° pista; “Busca donde las risas se mezclan con los juegos, en un rincón donde la diversión florece” (Patio)
6. 4° pista; “El corazón tecnológico guarda un secreto. Explora donde la información cobra vida”. (CPU)
7. 5° pista; “Donde las ideas se apoyan y los planes toman forma, allí te espera una clave más” (mesa)
8. 6° “Donde los pasos suben y bajan, y los caminos se conectan, hallarás la última pista para completar el tesoro” (escaleras)

Nota: Las preguntas reflexivas que estarán pegadas en los lugares designados son las siguientes:

1. “Cada persona tiene un libro, cuento o texto que ha dejado huella en su vida. Para continuar con la búsqueda, comparte con el grupo el título de un texto que haya sido significativo para ti y explica porque lo elegiste. La lectura es un puente que nos conecta con otros mundos y con quien nos rodea. ¡Sigamos explorando juntos!
2. “En el mundo de las palabras, todo es posible. ¿Cómo podrías usar la lectura de cuentos para despertar la curiosidad en tus estudiantes?
3. “Jugar con las letras es el primer paso para escribir. Piensa en una actividad lúdica que ayude a los estudiantes a experimentar con las palabras y crear sus propias historias”
4. “La lectura no solo es leer, es vivir cada historia. ¿Cómo puedes crear momentos de lectura donde los niños se conviertan en personajes de sus libros?

Nota: Las preguntas reflexivas pueden adaptarse para que las conteste cada equipo o para que todas sean respondidas por todo el grupo, dependiendo de la dinámica que se desee generar. Es importante que la primera pregunta sea respondida por todos los participantes, que esto permitirá una mayor interacción, reflexión y un enfoque más personal para conocer a cada docente desde una perspectiva diferente.

Cierre:

De manera participativa el docente podrá compartir la impresión de las actividades que se llevaron a cabo en el taller, esto aporta una reflexión y conocer el punto de vista de los demás.

Tarea: “Entre Letras y pensamientos”

- Este diario se trabajará mientras dure el taller, esta actividad permite fomentar la reflexión continua sobre la práctica docente mediante la escritura personal.
- A través del diario el docente podrá plasmar sus pensamientos, ideas, textos significativos, experiencias del día y cualquier otro contenido que surja, con el fin de reconocer la importancia de la escritura e incentivar la escritura en sus estudiantes.
- Como primera entrada, en el diario se plasmará la experiencia inicial en el taller.
- El diario es una gran herramienta, ya que al final de la sesión se ira plasmando sus aprendizajes y dudas, permitiendo una autoexploración, que permita analizar a lo largo del taller.

Adecuación curricular:

Para la docente que tiene la enfermedad de EPOC Gold 2 Panel B secuelas de tuberculosis tipo bronquiectasias y granulomas calcificados.

A esta docente en particular se le dificultan las actividades físicas así que la búsqueda del tesoro se adaptará desde una aplicación digital llamada Quizizz, el cuestionario de reflexión se le hará de manera personal junto con todo el grupo.

- https://quizizz.com/admin/assessment/67cb7b48a5ec159a6362f266?source=lesson_share
- Las otras preguntas se le pueden hacer de manera directa para que participe con todos los compañeros, ya que las respuestas se compartirán de manera grupal.

F2. Aplicación de actividades lúdicas	“Sorbos lectores”	Fomentar el gusto por la lectura a través de diversos textos, permitiendo que los docentes identifiquen estrategias dinámicas que	Estambre, vasos de colores, textos impresos. (Anexo 2) https://drive.google.com/drive/folders/1Xa7IS_Oc10ST1ItWF5RgL4GvFu8m8kcy	Rubrica (Anexo 2) https://drive.google.com/drive/folders/1Xa7IS_Oc10ST1ItWF5RgL4GvFu8m8kcy
--	--------------------------	---	--	--

		favorezcan el interés del estudiante en el proceso de la adquisición de la cultura escrita	ItWF5RgL4GvFu8m8kcy	
--	--	--	-------------------------------------	--

Ejecución

Inicio:

- Se le dará lectura al diario (para seguir incentivando la escritura).

Actividad rompehielos:

- Telaraña de palabras: Esta actividad permite conocer el gusto de los docentes con respecto a la lectura, también permite la reflexión.
- Se lanzará el estambre a algún integrante se dirá una palabra relacionada con la escritura, por ejemplo: “personajes”
- El docente que lo recibe debe agregar otra palabra que tenga relación con la anterior por ejemplo “cuento”.
- Se sigue formando la telaraña con palabras encadenadas hasta que todos participen.
- Esto permite una reflexión de como las palabras están conectadas y que la escritura puede ser un proceso colaborativo.

Desarrollo: *Sorbos lectores*

1. En el pizarrón se pegarán los vasos con las lecturas ya incluidas (Anexo 2) el propósito es dar a conocer cuentos infantiles a los docentes.
2. Pasará cada participante a leer una lectura que se encuentra en el vaso, estos textos pueden ser (trabalenguas, reflexiones, frases de motivación, pequeños cuentos, juego de gestos y señas).
3. En esta sesión se adaptaron cuentos, fábulas y algunas adivinanzas las cuales se pueden consultar en el (Anexo 2).

Cierre: Para el cierre se preguntará;

- ¿Ya conocían estos cuentos o textos?
- ¿Recuerdan si alguien les leía cuando eran niños? ¿Cómo creen que influyó en su gusto por la lectura?
- ¿Cómo creen que esta actividad puede despertar el interés por la lectura en sus alumnos?
- ¿De qué manera adaptarían esta estrategia a su grupo?

Adecuación curricular:

Para la docente con EPOC, en caso de que la docente no pueda leer en voz alta se agregó un cuento con muchas imágenes, se le puede pedir apoyo a alguno de los compañeros para que vaya leyendo y la maestra puede ir pasando las imágenes del cuento (Anexo 2).				
F3. Aplicación de Actividades lúdicas	<i>Jitanjáforas</i>	El docente explorara las jitanjáforas como herramienta lúdica para fomentar la creatividad y la expresión verbal, trabajando con sonidos y ritmo en el lenguaje.	Proyector, hojas blancas o de color, pluma.	Autoevaluación (Anexo 3) https://drive.google.com/drive/folders/1-m7ALvXY47VKwoPWzWq5OLel_d9yYNIY
Ejecución Inicio: - Se le dará lectura al diario (para seguir incentivando la escritura). Actividad Rompehielo: - Para realizar esta actividad los docentes se colocarán en parejas y cantarán la siguiente canción: Tuki tuki ta ta tuki tuki te Tuki tuki ta ta tuki tuki te Subo la montaña Y aplaudo al revés Subo la montaña Y empiezo o través Tuki tuki ta ta tuki tuki te Tuki tuki ta ta tuki tuki te bajo la montaña y me toco los pies bajo la montaña y empiezo otra vez Tuki tuki ta ta tuki tuki te Tuki tuki ta ta tuki tuki te abro bien las manos y me voy a esconder ¡Buhh!				

Abro bien las manos y termino esta vez.

Liga donde se puede ver la actividad.

<https://www.tiktok.com/@cotetecanta/video/7459019928041999622?lang=es>

Nota: Explicación de las jitanjáforas. La presentación se encuentra en el (Anexo 3). https://drive.google.com/drive/folders/1m7ALvXY47VKwoPWzWq5OLeI_d9yYNIY

Desarrollo:

- Los docentes crearán jitanjáforas en equipos de 3 a 4 personas utilizando diferentes categorías (animales, objetos, lugares, etc.).
- Reflexionar sobre la musicalidad del lenguaje y cómo trabajar esto en el aula para desarrollar habilidades creativas.

Cierre:

- Compartir con el grupo la creación de sus jitanjáforas.
- Reflexionar de cómo se puede adaptar esta actividad en el grupo.

Adaptación curricular:

- Evitar que la docente con situaciones de EPOC cante en voz demasiado alta y permitirle los descansos, (asegurarse que los espacios siempre estén ventilados)

F4. Aplicación de Actividades Lúdicas	<i>Karaoke literario</i>	Fomentar la lectura de una manera fluida y expresiva a través de la música.	Globos, bolsas, micrófono de juguete, proyector, laptop, pizarrón, hojas (pueden ser blancas o de colores), pluma o plumones	Observación de la participación de los docentes. Realizar un cuestionario de Autoevaluación (Anexo 4) https://drive.google.com/drive/folders/1bMIU4M7e4iJ9oi9w4RZtIDSjqt8R1k4M
--	--------------------------	---	--	---

Ejecución

Inicio:

- Se le dará lectura al diario (para seguir incentivando la escritura).
- Se realizará una dinámica de rompehielos con los docentes;
- Se pasará a patio, esto ayudara a los docentes a estar en movimiento, previamente se tendrán globos inflados divididos en tres bolsas, cada globo tendrá pegado una palabra.
- Se dividirán en tres equipos los docentes se formarán, el primero de la fila tendrá que correr a la bolsa que le corresponde a su equipo, sacar un globo y correr hasta su fila.
- Al llegar a su fila, el jugador debe leer en voz alta la palabra o frase escrita en el globo, colocará el globo en la espalda, el otro integrante del equipo tendrá que colocar el globo enfrente a la altura de su pecho de modo que el globo quede a espaldas del primer integrante y a la altura del pecho del segundo integrante, estos deberán caminar (sin tirar el globo) hasta su bolsa correspondiente, y tomar un segundo globo, así sucesivamente hasta completar la fila completa con globos.
- Con las palabras pegadas en los globos se formará una oración que tenga coherencia.

Desarrollo: “Karaoke literario” (45 min)

- Se debe considerar que la música es una gran herramienta para fomentar la lectura y escritura, ya que conecta emociones y facilita el aprendizaje desde un enfoque lúdico.
- Preguntar a los docentes:
¿Qué canciones les gustaba cuando eran niños?
Reflexionar como las canciones pueden ayudar a memorizar letras, palabras o historias.
- Elección de canciones
- Hacer uso del proyector y un micrófono de juguete para pasar a cantar. (Se colocarán los nombres de los docentes en pequeños pedazos de hojas, los cuales se irán doblando y colocando en una caja o bolsa. Un docente sacara un nombre al azar para que la participación sea dinámica.
- Después de la dinámica se formarán equipos de 5 personas para la siguiente actividad.
- Trabajar en equipo una canción a la que le puedan cambiar la letra para implementar un tema educativo como puede ser; alfabeto, número, valores, etc.)
- Ejemplo: Canción
“El patio de mi casa”

El patio de mi casa
es particular,
cuando llueve se moja
como los demás.

(¡Que sí, que no!
¡Que sí, que no!)

El patio de mi casa
es particular,
cuando llueve se moja
como los demás.

(Esta canción se modificará rescatando la importancia de los libros)

“El patio de las letras”

El patio de las letras
es un mundo especial,
con cada nueva historia
puedes imaginar.

(¡Que sí, que no!
Las letras son un sol.)

Libros y cuadernos
te llevan a soñar,
cuando escribes mucho
puedes viajar.

- Al terminar de construir la canción por equipo pasaran a cantar su canción.

Cierre:

Discusión grupal:

- ¿Fue divertido cantar? ¿consideran que esta dinámica puede facilitar la lectura?
- ¿Fue un reto adaptar la canción que eligieron?
- ¿Consideran que esta estrategia motive a sus estudiantes?

Práctica docente:

- Reflexionar sobre la flexibilidad de la música como herramienta educativa y la motivación que genera al usar canciones de su entorno cultural, esto permite un acercamiento con sus estudiantes.

Ajuste curricular

- La docente con EPOC en la actividad de globos será la que ira repartiendo los globos, (solo de un equipo).
- Para cantar la canción, se le puede dar un pandero o apoyar con aplausos a los participantes, así como a su equipo al momento de cantar la canción.

F5. Aplicación de actividades lúdicas	<i>Acróstico personal</i>	Desarrollar habilidades de creatividad, comprensión y expresión escrita a través de la creación de acrósticos, permitiendo a los docentes explorar como esta actividad puede reforzar el vocabulario y el pensamiento reflexivo.	Vasos de colores, hojas (pueden ser de color o blancas), plumas o plumones	Observación de la participación de los docentes. Realizar una rúbrica de Autoevaluación (Anexo 5) https://drive.google.com/drive/folders/1CHx3OoeOjFI4YKenYE7EShXJRpGm6dcN
---	----------------------------------	---	---	---

Ejecución

Inicio:

- Se le dará lectura al diario (para seguir incentivando la escritura).

Se realizará una actividad rompehielos para motivar a los docentes. (15 min)

- Se pasará a patio, se harán parejas las cuales se verán de frente.
- Se colocará un vaso enfrente de la pareja (estos estarán frente a frente).
- Se les ira dando instrucciones; colocar las manos en la cabeza, hombros, pies, piso, ojos, orejas, etc. hasta decir la palabra vaso el que no logre tomar el vaso se ira saliendo hasta que solo quede una pareja de dos integrantes y ver quien logra ganar.
- Cada vaso tendrá una silaba, el participante que gane deberá pensar rápidamente en una palabra que tenga esa silaba. (Anexo 5)

Desarrollo: Acróstico personal (40 min)

- Explicación de lo que es un Acróstico (Presentación Anexo 5)
- Drive
<https://drive.google.com/drive/folders/1CHx3OoeOjFI4YKenYE7EShXJRpGm6dcN>
- Se le pedirá a cada integrante del grupo que construya un acróstico de su nombre, una palabra relacionada con su profesión y una palabra de algo que le guste.
Ejemplo:

IRIS

Inspirar el aprendizaje con pasión,
Recorriendo mundos a través de libros,
Innovando en cada estrategia.
Siempre enseñando con amor y dedicación.

LECTURAS

Lecturas que abren puertas al saber,
En cada página, un nuevo horizonte,
Cultivando mentes curiosas y soñadoras,
Tras cada palabra, descubrimientos infinitos,
Un viaje literario que nunca termina,
Relatos que forman el alma,
Aprendiendo en cada historia contada,
Siempre buscando la conexión profunda.

NADAR

Navegar por las aguas tranquilas de la calma,
Al compás del ritmo del agua que fluye,
Donde cada brazada es un paso más hacia el bienestar,
Aventuras acuáticas que refrescan el espíritu,
Relajando el cuerpo y mente en cada movimiento.

- Una vez terminado el acróstico se le dará lectura

Cierre:

Reflexionar el apoyo de esta técnica puede ser una herramienta valiosa para desarrollar habilidades cognitivas y de escritura de los estudiantes.

Ajuste curricular para la docente con EPOC

- En la primera dinámica las indicaciones serán con un tiempo considerable, que no requieran movimientos bruscos, por ejemplo, subir las manos, bajarlas, tocar su nariz, boca, vaso.

F6. Aplicación de Actividades Lúdicas	<i>“Mi héroe, mi historia”</i>	Fomentar la creatividad y el pensamiento simbólico en los docentes mediante la creación de personajes originales a partir de la combinación de	Hojas blancas o de color, colores y plumas.	Reflexión escrita (Anexo 6) https://drive.google.com/drive/folders/1txPv9cYqSPcA3OUGnZZH-ZdiZNR-WK-M
--	---	--	--	--

		superhéroes, con el propósito de diseñar narraciones que puedan ser aplicadas en el aula		
Ejecución Inicio: - Se le dará lectura al diario (para seguir incentivando la escritura). Se realizará una actividad rompehielos para motivar a los docentes a crear su propia historia. (15 min) - Pensaran en el nombre de dos superhéroes, realizaran una combinación de sus nombres, por ejemplo: Superman + Elastigirl = Super Elastic, Batman + Aquaman = Barquaman Desarrollo: - Crearán una historia breve con su superhéroe. - Se deberá rescatar las habilidades de cada héroe para realizar su historia. - Debe haber un problema y una solución. Cierre: - Compartir su cuento en el grupo. - Reflexionar de cómo se puede aplicar esta actividad en sus aulas con sus contextos.				
F7. Aplicación de Actividades Lúdicas	<i>“El dado creador de historias”</i>	Objetivo: Fomentar la creatividad y el desarrollo de habilidades narrativas, mediante la creación de historias a partir del uso de un dado.	Un dado (puede ser normal de seis caras o de tela), papel bon y cartulinas blancas, plumones de colores y colores.	Observación de la participación de los docentes. Realizar una rubrica (Anexo 7) https://drive.google.com/drive/folders/1Tzw2AryhNzdft

Ejecución

Inicio: (15 min)

- Se le dará lectura al diario (para seguir incentivando la escritura).
- En el pizarrón se presentará la estructura de la actividad:
 - 1: Personaje principal
 - 2: Un lugar donde ocurrirá la historia
 - 3: Un objeto en particular
 - 4: Un problema
 - 5: Un enemigo o aliado
 - 6: el desenlace de la historia

Se realizará una actividad rompehielos para motivar a los docentes. (15 min)

- Se harán círculos de 6 integrantes, en cada círculo se ira aventando el dado, participante por participante hasta completar cada categoría.

Nota. El dado puede ser ilustrado con imágenes en lugar de utilizar los números.

Desarrollo: Creando una historia (40 min)

- Por equipo irán trabajando una historia, que tenga coherencia y que sea creativa.
- La historia la plasmarán en el papel bon.
- En la cartulina blanca harán un dibujo correspondiente a su historia.

Cierre:

- Se ira leyendo cada historia por equipo.
- Reflexionar que las pequeñas herramientas, como los dados podemos hacer magia y crear un cuento.

Adecuación curricular

En este caso no habrá ajuste ya que la actividad no lo requiere.

F8. Cierre	“Fichas decoradas”	Objetivo. Los docentes elaboraran una historia de manera individual, utilizando fichas con distintos elementos narrativos, lo	Pelota pequeña, hojas de color o blancas, colores y plumas, fichas previamente decoradas con imágenes.	Evaluación de la participación (Observación Directa) (Anexo 8) https://drive.google.com/drive/folders/1rP
---------------------------------	---------------------------	--	--	--

		que les permitirá desarrollar su creatividad y explorar la escritura lúdica como estrategia para su aula.		vm064Z7V2ye2fMWXhZ8X4PfDDbKzLv
--	--	---	--	--

Ejecución

Inicio: (10 min)

- Se colocan sobre la mesa fichas con imágenes organizadas por categorías.
 - Personajes
 - Lugares
 - Objetos
 - Finales (feliz, reflexivo, triste, inesperado)
- Las fichas estarán boca abajo y serán tomadas al zar durante la actividad.

Rompehilo.

- Se cantará la canción:
La papa caliente estaba en el sartén,
Tenía mucho aceite,
Quien se quemó,
Uno, dos, tres.
- Mientras se canta, los participantes se pasarán una pelota pequeña.
- Cuando termina la canción, quien tenga la pelota volteará una ficha de cada categoría (personaje, lugar, objeto y final).
- Cada vez que un participante tome fichas, estas se revolverán para evitar repeticiones.

Desarrollo. (40 min)

- Cada docente anotará los elementos que le tocaron en su historia (personaje, lugar, objeto y final).
- Tendrán tiempo para escribir su narración de manera individual, desarrollando su creatividad con los elementos asignados.

Cierre. (10 min)

- Los participantes leerán sus historias en voz alta.
- Se reflexionará sobre la versatilidad de las narraciones, destacando cómo, aun con elementos en común cada historia fue única.

Ajuste curricular.

No será necesario realizar ajustes curriculares, ya que la actividad se desarrolla sin desplazamientos, esto permite que la docente con EPOC participe sin dificultades.

Conclusión y reflexiones finales

El presente proyecto de innovación educativa permitió reconocer que el ingreso a la cultura escrita en la Fase 3 requiere ser abordado desde un enfoque lúdico, contextualizado y significativo, capaz de responder a la diversidad de los estudiantes y a los retos que plantea la práctica docente. El cuestionario aplicado al colectivo docente evidenció experiencia profesional consolidada y una valoración positiva del juego como estrategia pedagógica; sin embargo, también permitió identificar la necesidad de contar con mayores referentes y orientaciones prácticas que favorezcan la incorporación de actividades lúdicas en el trabajo cotidiano del aula.

El análisis del grupo 1ºA confirmó la heterogeneidad en los niveles de adquisición de la lectoescritura, predominando etapas presilábicas y silábicas, lo cual demanda estrategias diferenciadas que acompañen el tránsito progresivo hacia el dominio del sistema de escritura. Esta doble mirada diagnóstica -docente y estudiantil- permitió fundamentar la pertinencia de diseñar una sugerencia estructurada de actividades lúdicas orientadas al ingreso a la cultura escrita.

La cultura escrita no se limita al dominio técnico de leer y escribir; constituye un medio para comprender el mundo, expresar ideas, participar socialmente y construir identidad. Desde las aportaciones de Ferreiro, Cassany y Vygotsky, se reafirma que el aprendizaje ocurre en interacción y mediación cultural, lo que posiciona al docente como un agente clave en la creación de ambientes alfabetizadores donde la lectura y la escritura cobren sentido auténtico.

El juego se reconoce como un recurso privilegiado para favorecer la alfabetización inicial. Las actividades sugeridas -como la búsqueda del tesoro, el karaoke literario o las jitanjáforas- muestran que la lúdica no solo motiva, sino que posibilita un acercamiento natural, creativo y participativo al lenguaje escrito. No obstante, el cuestionario docente reveló que, aunque existe apertura conceptual hacia la lúdica, su implementación no siempre es constante, lo que refuerza la necesidad de brindar orientaciones prácticas que faciliten su incorporación sistemática.

La heterogeneidad del grupo no es un obstáculo, sino una oportunidad pedagógica. La diversidad de niveles detectada invita a diseñar experiencias flexibles que permitan a cada estudiante avanzar desde su propio punto de partida. Asimismo, la observación de dificultades en el trazo, el uso del espacio y la direccionalidad confirma que la motricidad fina es un componente indispensable en el ingreso a la cultura escrita, integrando lo cognitivo y lo corporal.

En concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, este proyecto reconoce la importancia de diseñar experiencias educativas integrales que articulen lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo comunitario dentro del campo formativo de Lenguajes. La inclusión, la flexibilidad y la sensibilidad pedagógica deben asumirse como principios transversales, tal como se evidencio en la necesidad de adecuar actividades considerando las particularidades del contexto escolar.

Mas que construir un modelo acabado, este proyecto de innovación educativa representa una orientación pedagógica susceptible de enriquecerse y

ajustarse según las realidades de cada grupo y docente. Su valor no radica únicamente en el diseño de actividades, sino en la invitación a reflexionar sobre la práctica y a reconocer que la planeación es un acto transformador.

La investigación educativa cualitativa aporta un valor especial, al permitir comprender los procesos en profundidad y no solo desde los resultados cuantitativos. Observar, interpretar y reflexionar se convirtieron en herramientas esenciales para diseñar una propuesta sensible al contexto.

El cambio social y educativo comienza con transformación personal. Como lo señalan autores como Úcar (2018), no puede haber innovación si el docente no se reconoce primero como sujeto en constante aprendizaje y dispuesto a renovar su práctica.

Esto permite ver que la cultura escrita no se construye exclusivamente en un ambiente educativo. Es un patrimonio colectivo que se nutre en la familia, la comunidad y la vida cotidiana; por ello la escuela debe abrirse a esas múltiples voces y experiencias para enriquecer el aprendizaje.

Este proyecto de innovación educativa es un granito de arena para poder fortalecer el aprendizaje a la cultura escrita, si bien se diseñó como base en la observación y el cuestionario docente, su verdadero valor se pondrá a prueba en la práctica, donde será necesario ajustar, enriquecer y transformar cada actividad de acuerdo a las necesidades, realidades, cambios que surgen en el aula y la comunidad.

En suma, esta investigación muestra que ingresar a la cultura escrita desde lo lúdico es posible y necesario. Si bien los desafíos persisten, la articulación ente diagnóstico, reflexión docente y diseño de estrategias contextualizadas demuestra que la creatividad, la colaboración y el compromiso profesional pueden abrir caminos significativos para que los niños y niñas de Fase 3 se reconozcan como protagonistas activos de su aprendizaje y participantes de la cultura escrita.

Referencias

Bibliográficas

- Abreu, E., Barquero, A., & Pérez, M. (2023). La narración oral como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91, 7-22.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras* (G. R. Carrió & E. A. Rabossi, Trads.). Paidós.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Coll, C., et al, (2014) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (2° ed.). Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, 2da edición. Mc Graw Hill
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1999). *Los hijos del analfabetismo*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos: Textos escogidos*. Paideia Latinoamericana (Vol. 1). CREFAL.
- Ferreiro, Emilia, (2013) *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo veintiuno XXI.
- Garrido, F. (1996). *El buen lector se hace, no nace: Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Paidós.
- Haarmann, Harald. (2001) *Historia universal de la escritura*. Gredos
- Hernández Sampieri, R., et al (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens: El juego y la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8 (17), Pp. 66-85.
- Merino Campos, N. F. (2017). *El juego como estrategia para mejorar la lecto-escritura en primer grado de primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM.
- Papalia y Martorell (2017). *Desarrollo humano* (13ª ed.). McGraw-Hill
- Pecci Garrido, M. et al. (2010). *El juego infantil y su metodología*. Mc Graw Hill Education
- Petrucci, Armando. (2002). *La ciencia de la escritura. Primera lección de Paleografía*. FCE.
- Piaget, J. (1985). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1998). ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a escribir? Graó
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Electrónicas

- Alarcón, P., Mora, N., & Pérez, C. (2016). Tertulias pedagógicas: Una estrategia para la construcción de la inteligencia dialógica. *Praxis Educativa*, 20(2), 241-255. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/51>
- Arbor, J. (2015). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. Centro de Psicoterapia Cognitiva.
- Barboza P., F., D., y Peña F., J., 2014, El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria, Escuela de Educación. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Becerril Borges Abigail, 2023, Ambientes de aprendizaje para fomentar la Cultura Escrita en el jardín de niños “Carlos Chávez” Alcaldía Iztapalapa CDMX, UPN, Unidad 094 centro. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/144895/1/3050%20-%20UPN094MEBBEAB2024.pdf>
- Becerril Borges, A. (2023). *Ambientes de aprendizaje para fomentar la cultura escrita en el Jardín de Niños “Carlos Chávez”* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://rixplora.upn.mx/>
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2004) Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky, Pearson

<https://sige.segey.gob.mx/materiales/1/d1/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf>

Buendía Eisman, L., et al (1998). Método de Investigación en Psicopedagogía. McGraw Hill.

https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf

Cándales Castillo, R. (2012). La capacidad psicopedagógica para desarrollar la motricidad fina en los niños de 3 a 6 años del Centro de Educación Nacional Bolivariano “El Llano”. *EduSol*, 12(39), 61-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748678008.pdf>

Carbonell Sebarroja, Jaume (2015) Pedagogías del siglo XXI, Alternativas para la innovación educativa. Octaedro
https://www.google.com.mx/books/edition/Pedagog%C3%ADas_del_siglo_XXI/5g_eIDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover

Castedo, M., et al. (2013). Desafíos de la formación docente en alfabetización inicial.

Chávez Suárez, N. A. (2020, marzo). La pedagogía de proyectos de William Heard Kilpatrick. *Correo del Maestro*, 24(286).
https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5032020/capitulo4/pedagogia_proyectos.html

Coll, C., et al, (2014) Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. (2° ed.). Alianza Editorial.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S1.pdf

Coordinación de Educación Básica, Dirección General de Educación Primaria, Jefatura del Sector No. 2 Federalizado. (2019). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita: Guía de evaluación, primer grado* (PALE).
<https://sector2federal.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/pale-guia-de-evaluacion-primer-grado.pdf>

Cornellá, P., et al, (2020) Gamificación y el aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las ciencias de la tierra*, 28, 5-19.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7576968>

Cova Jaime, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54(87), 125-140.

DGESuM (2022). Directrices para la Formación Inicial Docente. México: SEP
<https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica. <https://es.scribd.com/document/359448360/Cultura-escrita-y-educacion-conversaciones-con-Emilia-Ferreiro>

Ferreiro, E. (1999). Los hijos del analfabetismo. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferreiro, E. (2007). Alfabetización de niños y adultos: Textos escogidos. Paideia Latinoamericana (Vol. 1). CREFAL. <https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/Emilia-Ferreiro.pdf>
- García Cabrero, et al, (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa, vol.(10) https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- González Sánchez, I., Egido Gálvez, I. Álvarez Aguilar, N., Vitón de Antonio, M.J., Aramburuzabala, P., de la Herrán, A., & Casesmeiro Roger, J. (2012). Apuntes de Pedagogía. La figura del pedagogo, hoy. Colegio Oficial de Doctores de Licenciados en Filosofía y Letras en Ciencias de Madrid, 27. <https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>
- González López, A. D., de los Ángeles Rodríguez Matos, A., y Hernández García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es&tlng=es.
- Guarneros Reyes, E. y Vega Pérez, L.,(2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Volumen (32)(1) <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780003.pdf>
- Gutiérrez M. Yuri., y Pérez. D.P., 2011, El ingreso a la cultura escrita en el grado transición: supuestos y enfoques en situaciones didácticas en una práctica destacada, Pontificia Universidad Javeriana. Antonio Pérez, Elizabeth, 2024, Ambientes alfabetizadores: una propuesta didáctica para favorecer la expresión oral en niños de tercero de preescolar del jardín de niños “Inés Villarreal”, alcaldía Cuauhtémoc, DDMX, UPN, 094 Centro <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/144705/1/3280%20-%20UPN094MEBANEL2024.pdf>
- Gutiérrez, A. E. (2024). *El ingreso a la cultura escrita con estudiantes de 3er grado del Jardín de Niños “Antonio Venegas Arroyo”* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://rixplora.upn.mx/>
- Gutiérrez, Y. M., & Pérez, D. P. (2011). *El ingreso a la cultura escrita en el grado transición: Supuestos y enfoques en situaciones didácticas de una práctica destacada* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia]. Repositorio UPN Colombia. <http://rixplora.upn.mx/>
- Hernández Vergara, M., Castañeda Ramírez, R., & Gonzáles Rojas, H., (2019). La problematización como trama para construir el problema de investigación.

- [Ponencia] Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2261.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025). Pobreza Multidimensional 2024.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/desarrollosocial/pm/doc/pm_notatcnica_2024.pdf
- LGE. Ley General de Educación (2024) Última reforma publicada DOF 07-06-2024.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Mendoza Rodríguez, M. E., (2020). Curso taller de Técnicas Freinet con orientación en alfabetización inicial 2019-2020. Documento 1
- Mercado, R. (2013). Los saberes docentes como construcción social. México: Fondo de Cultura Económica
https://oficiodeetnografo.wordpress.com/wpcontent/uploads/2010/12/los_saberes_docentes_como_construccion_social_ruth_mercado.pdf
- Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006) El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*. 27 (2), 193-219
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010
- NEM. La Nueva Escuela Mexicana (2023). Subsecretaría de Educación Media Superior.
[https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)
- ONU. Organización de las Naciones Unidas. (2023). La Agenda para el Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Ortega Estrada, F. (2017) Principios e implementaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47, 43-62.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>
- Planeación Educativa. (s.f.). *Visión integral de Frida Díaz Barriga en planeación educativa*. Planeación Educativa. Recuperado el 24 de abril de 2025
<https://planeacion.online/educativa/vision-integral-de-frida-diaz-barriga-en-planeacion-educativa/>
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Soler (Ed.), *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Comité Editorial CADE
https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Sánchez Mendiola, et al., (2023). ¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para las universidades?, *Formación docente en las universidades*. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM.

- <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/Cap-01-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Sánchez Morote, María (2017) Primeros sistemas de escritura: aproximación y nociones básicas. Publicaciones Didácticas.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235856192.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria* 2022.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SEP (2018). Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria. Ciudad de México: Secretaría de educación Pública
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/9zuuKCF5fc-LePri503.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022a). Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2023/07/Plan de Estudios para la Educacion Preescolar Primaria y Secundaria.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2023). Anexo Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6. Diario Oficial de la Federación.
<https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO ACUERDO 080823 FASES 2 A 6.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2023). Sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3. Dirección General de Materiales Educativos. Gobierno de México
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2024) La enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Primaria. Fase 3.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/La-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura Primaria Fase-3.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública, (2022), Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2022b). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3. [Material en proceso de construcción]
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/06/Programa Sintetico Fase 3.pdf>
- Serrano de Moreno, S., Aguirre, R., & Peña, J. (2010). Pensamiento del profesor y acceso a la cultura escrita. SciELO.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S04591283201000030000

Anexos

Anexo 1. Búsqueda del tesoro

<https://drive.google.com/drive/folders/1ymMcJdSl3l5a6U0iKwJPUpja8pK0in1>

Anexo 2. Sorbos lectores

https://drive.google.com/drive/folders/1Xa7lS_Oc10ST1ltWF5RgL4GvFu8m8kcy

Anexo 3. Jitanjáforas

https://drive.google.com/drive/folders/1m7ALvXY47VKwoPWzWq5OLel_d9yYNIY

Anexo 4. Karaoke literario

<https://drive.google.com/drive/folders/1bMIU4M7e4iJ9oi9w4RZtIDSjgt8R1k4M>

Anexo 5. Acróstico Personal

<https://drive.google.com/drive/folders/1CHx3OoeOjFI4YKenYE7EShXJRpGm6dcN>

Anexo 6. Mi héroe, mi historia

<https://drive.google.com/drive/folders/1txPv9cYqSPcA3OUGnZZH-ZdiZNR-WK-M>

Anexo 7. El dado creador de historias

https://drive.google.com/drive/folders/1Tzw2AryhNzdft_5OY2IMoUXMph7Uu8Lz

Anexo 8. Fichas decoradas

<https://drive.google.com/drive/folders/1rPvm064Z7V2ye2fMWXhZ8X4PfDDbKzLv>

