



**Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 144
Maestría en Educación Básica**

**“LA ALFABETIZACIÓN EN PRIMER GRADO, DE LA REFORMA
INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA A LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA”**

JENIFER ROA GONZÁLEZ

Director de documento recepcional:
DR. OCTAVIO GONZÁLEZ MEJÍA

Cd. Guzmán. Municipio de Zapotlán el Grande, Jal; abril de 2026

**Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 144
Maestría en Educación Básica**

**“LA ALFABETIZACIÓN EN PRIMER GRADO, DE LA REFORMA
INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA A LA NUEVA ESCUELA
MEXICANA”**

Propuesta de innovación
que presenta:

Jenifer Roa González

Para obtener el título de
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DIRECTOR DE DOCUMENTO RECEPCIONAL:
Dr. Octavio González Mejía

Cd. Guzmán. Municipio de Zapotlán el Grande, Jal; abril de 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 144
Cd. Guzmán, Mpio. De Zapotlán El Grande, Jalisco 13 de abril de 2026.

SECCIÓN: Comisión de titulación
EXPEDIENTE: 2026-01-MIN.
Nº DE OFICIO: 144/CT-0158/2026

Asunto: Dictamen

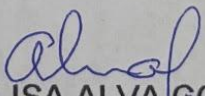
C. JENIFER ROA GONZÁLEZ
P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo en la opción: Propuesta de innovación Educativa, titulada: "LA ALFABETIZACIÓN EN PRIMER GRADO, DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA"; a propuesta del asesor, Octavio González Mejía, 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 presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"
"2026, JALISCO, CUNA DE IDENTIDAD NACIONAL Y EL MUNDIAL QUE NOS UNE"




DRA. IRMA ELISA ALVA COLUNGA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA UNIDAD
144 DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE JALISCO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL UNIDAD No. 144
GUZMÁN, JALISCO

c.c.p. Archivo
IEAC*DEG*cam



Av. Carlos Páez Stille #140, Col. Ejidal, Cd. Guzmán,
Mpio. de Zapotlán El Grande, Jal. CP.49070
Teléfonos 341-413-1698 y 341-413-3214
Correo: unidad144@upn.mx

AGRADECIMIENTOS

Estoy construyendo la vida que merezco y la realización de esta tesis representa mucho más que el cumplimiento de un requisito académico; simboliza un camino de esfuerzo, aprendizaje, dudas, crecimiento y transformación personal y profesional.

Agradezco profundamente a la **Universidad Pedagógica Nacional**, por brindarme una formación académica sólida y humanista, así como los espacios de reflexión que me permitieron cuestionar, resignificar y fortalecer mi práctica docente.

De manera muy especial, expreso mi sincero agradecimiento y reconocimiento al **Dr. Octavio González Mejía**, director de esta investigación, por su orientación, paciencia, disposición y valiosas aportaciones. Su acompañamiento académico fue fundamental para dar claridad, sentido y profundidad a este trabajo.

A la mi familia de la **Escuela Primaria “Javier Mina”**, y, especialmente, a las niñas y los niños de primer grado, les agradezco por permitirme aprender junto a ellos. Su entusiasmo, espontaneidad y experiencias en el aula dieron vida, significado y pertinencia a esta investigación, recordándome día a día la verdadera razón de ser de la labor docente.

Finalmente, y más importante, mi agradecimiento más profundo es para mi familia y red de apoyo, quienes fueron mi mayor sostén a lo largo de este camino. Gracias por su amor, paciencia, comprensión y apoyo incondicional, pues saben que este proceso no habría sido posible sin ustedes. Este trabajo también les pertenece. Nos vemos en el doctorado...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
ASPECTOS CONTEXTUALES Y DE DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	4
1.1 Relevancia y pertinencia educativa	4
1.1.1 Silabarios y cartillas	6
1.1.2 Método Rébsamen	7
1.1.3 Método Onomatopéyico	7
1.1.4 PRONALEES	8
1.2.4 La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)	8
1.2.5 Nueva Escuela Mexicana (NEM)	11
1.2 Elección de la problemática de estudio	15
1.3 Contextualización	16
1.3.1 Contexto comunitario	17
1.3.2 Contexto escolar	18
1.3.3 Contexto del aula	18
1.4 Análisis de la práctica docente	23
1.5 Problemática en el campo educativo	26
1.6 Diagnóstico pedagógico/educativo/psicopedagógico	26
1.7 Modelo de diagnóstico	27
1.8 Técnicas e instrumentos	28
1.8.1 Análisis de documentos	29
1.8.2 Observación	30
2.5 Resultados de técnicas e instrumentos	32
1.9 Planteamiento de un problema educativo	33
CAPÍTULO II	36
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	36
2.1 Teorías pedagógicas generales que sustentan la propuesta de innovación	37
2.1.1 Socioconstructivismo de Lev Semiónovich Vygotsky	37
2.1.2 El proceso alfabetizador de Paulo Freire	39
2.2 Teorías pedagógicas específicas que sustentan la propuesta de innovación	40
2.2.1 La Nueva Escuela Mexicana	40
2.4 Enfoque pedagógico de la asignatura	44
2.4.1 Prácticas sociales del lenguaje en la NEM	44
2.5 Investigaciones previas sobre el tema o problema de estudio (estado del arte)	46
CAPÍTULO III	49
DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA	49

3.1 Aprendizajes esperados	49
3.2 Propósitos generales y específicos	50
3.3 Metas	51
3.4 Justificación	52
3.5 Método de intervención (método de investigación acción)	53
3.6 Metodología pedagógica	56
3.7 Métodos didácticos	59
3.8 Técnicas didácticas	61
3.9 Recursos	65
3.10 Formato de planeación académica	66
3.11 Componentes didácticos deseables	67
3.12 Momentos de aplicación	68
3.13 Ajustes al plan de intervención	69
CAPÍTULO IV	72
PLAN DE EVALUACIÓN	72
4.1 Concepto de evaluación	72
4.2 Modelo de evaluación	74
4.3 Técnicas e instrumentos	76
4.3.1 Síntesis del aporte del conjunto de técnicas e instrumentos	80
4.4. Análisis e interpretación de resultados.	80
4.4.1. Análisis de resultados	81
4.4.2. Informe de resultados	84
CAPÍTULO V	86
CONCLUSIONES	86
ANEXOS	89
Figuras	89
Tablas	96
REFERENCIAS	112

INTRODUCCIÓN

La alfabetización inicial constituye uno de los procesos fundamentales de la educación básica, en tanto sienta las bases para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas y sociales de los alumnos. En el primer grado de educación primaria, la enseñanza de la lectura y la escritura representa un reto pedagógico que exige prácticas docentes pertinentes, contextualizadas y sensibles a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. No obstante, en diversos contextos escolares aún prevalecen enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, la repetición mecánica y el uso exclusivo del libro de texto, lo cual limita la comprensión del lenguaje escrito como una práctica social con sentido comunicativo.

Desde los enfoques formativos y situados promovidos por la Nueva Escuela Mexicana, la alfabetización inicial se concibe como un proceso progresivo, socialmente mediado y vinculado al contexto del alumno. En este sentido, las Prácticas Sociales del Lenguaje se consolidan como un eje articulador de la enseñanza de la lectura y la escritura, al favorecer situaciones auténticas de comunicación en las que los estudiantes interactúan, construyen significados y desarrollan habilidades lingüísticas de manera activa.

La presente investigación se desarrolla en un grupo de primer grado de educación primaria y tiene como propósito fortalecer el proceso de alfabetización inicial mediante una intervención didáctica basada en prácticas docentes activas y situadas. A través del diseño y aplicación de proyectos educativos, actividades permanentes y situaciones

didácticas diversificadas, se buscó atender la diversidad del aula y promover el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura.

Metodológicamente, el estudio se inscribe en el Método de Investigación-Acción Participativa, lo que permitió articular la reflexión pedagógica con la práctica docente para generar procesos de mejora continua. La observación directa constituyó la técnica principal de recolección de información, complementada con el análisis de producciones escritas y la interacción oral con los estudiantes, favoreciendo la obtención de evidencias sobre los avances y dificultades del proceso de alfabetización.

El Capítulo 1 presenta los aspectos contextuales y el diagnóstico situacional del grupo, permitiendo comprender las características del entorno escolar, las condiciones de aprendizaje y las necesidades educativas que fundamentan la intervención pedagógica.

En el Capítulo 2 se desarrolla la fundamentación teórica de la propuesta de innovación, abordando los principales enfoques sobre alfabetización inicial, prácticas sociales del lenguaje, aprendizaje situado y evaluación formativa, los cuales sustentan conceptualmente el trabajo realizado.

El Capítulo 3 expone el diseño de la estrategia didáctica implementada en el aula, describiendo los proyectos, actividades permanentes y situaciones didácticas, así como sus propósitos, organización y secuencia pedagógica.

El Capítulo 4 presenta el plan de evaluación, centrado en el seguimiento continuo de los aprendizajes, la recopilación de evidencias y el uso de instrumentos orientados a valorar de manera formativa el progreso de los estudiantes.

Finalmente, el Capítulo 5 reúne las conclusiones del estudio, en las que se analizan los resultados obtenidos, se reflexiona sobre los alcances de la intervención didáctica y se proponen orientaciones para fortalecer la práctica docente en el proceso de alfabetización inicial.

CAPÍTULO I

ASPECTOS CONTEXTUALES Y DE DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

En este capítulo se abordan las políticas internacionales y nacionales, así como las reformas educativas que tienen relación con la problemática a tratar, posteriormente se muestra el contexto de la población en donde se desarrollará la propuesta de intervención. También se explica el análisis de la práctica docente tomando como referencia el documento de *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*, (posteriormente se referirá a él como: *Perfiles profesionales*); haciendo notables de esta forma, las debilidades y derivando a ello al planteamiento de la preocupación temática.

1.1 Relevancia y pertinencia educativa

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), además de evaluaciones de aprendizaje, realiza estudios en diversos ámbitos que permiten tener una comprensión más amplia de lo que ocurre en cada país miembro. Entre los principales aspectos identificados como problemáticas en la educación es que algunas prácticas de enseñanza son poco acordes con las necesidades de las sociedades actuales y de acuerdo con los cambios mundiales: el aprendizaje se genera de forma descontextualizada y centrado solo en saberes, existiendo así una desvinculación entre lo teórico y lo práctico, por lo que los conocimientos tienen poca utilidad inmediata para

los aprendices debido a que los contenidos se plantean de forma poco motivante y significativa para el alumno, teniendo poca relevancia en el ámbito social y personal.

En cuanto a la alfabetización, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la define como un concepto que va más allá del conjunto de habilidades de lectura, escritura y cálculo; la alfabetización se entiende hoy en día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digital, mediado por textos, rico en información y que dé cambios rápidos. La alfabetización es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias. Las competencias en lectoescritura, por sí mismas, se están ampliando y evolucionando a medida que las personas se involucran cada vez más en la información y el aprendizaje mediante las tecnologías digitales.

La alfabetización empodera y libera a las personas. Más allá de su importancia como parte del derecho a la educación, la alfabetización mejora la vida al ampliar las capacidades, lo que a su vez reduce la pobreza, aumenta la participación en el mercado laboral y tiene efectos positivos en la salud y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2025).

El tema de la alfabetización es ampliamente reconocido, no solamente en la agenda de los organismos internacionales, tales como la OCDE y la UNESCO, ya que el aprender a leer y escribir es una habilidad básica para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

La alfabetización en México ha pasado por diferentes momentos: en la Época de la Colonia fue mediante silabarios y cartillas; en la época del Porfiriato, se introdujo el

método Rébsamen; en la época posrevolucionaria fue el método onomatopéyico con el que aprendieron a leer y a escribir miles de mexicanos.

Luego, en la década de los noventa se puso en marcha las políticas neoliberales y con ello, metodologías similares a otros países, de ahí, la introducción del constructivismo con métodos sintéticos, analíticos y globalizadores, esto con la metodología de PRONALEES; para finalmente llegar a la implementación de las metodologías sociocríticas para el desarrollo de proyectos educativos.

1.1.1 Silabarios y cartillas

Durante la época colonial en México, la enseñanza de la lectura se centró en el uso de silabarios y cartillas, textos pequeños y económicos que empleaban la memorización y repetición de sílabas como método principal para la adquisición del lenguaje escrito.

Inicialmente, estas herramientas cumplieron un doble propósito, sirviendo como vehículos para la enseñanza lectora y el adoctrinamiento religioso. El contenido y la práctica pedagógica estaban impregnados de elementos de la fe católica.

A pesar del origen religioso, la práctica docente demostró tempranamente la relevancia intrínseca de la comprensión de la sílaba en el proceso lector, lo que llevó a la generalización del término "silabario". México fue un centro clave, produciendo el primer silabario hispanoamericano: *La Nueva cartilla de primeras letras* (impreso entre los siglos XVI y XVIII).

Cabe señalar que, metodológicamente, la enseñanza de la escritura se consideraba poco pertinente de manera simultánea, por lo que se iniciaba semanas o meses después de haber comenzado el aprendizaje de la lectura.

1.1.2 Método Rébsamen

La introducción formal del estudio de las metodologías y de los métodos para la enseñanza y el aprendizaje se incorporó mediante el establecimiento y fundación oficial de la primera escuela normal en Jalapa (Veracruz) en 1886. Dicha institución fue planeada y fundada durante el Porfiriato. La Escuela Normal Veracruzana, como institución formadora de docentes, fue planeada y organizada por Enrique Conrado Rébsamen, con base a su experiencia de haber laborado en una escuela normal alemana y sobre todo con su identificación con el pensamiento liberal a fin de que las nuevas generaciones de docentes tuvieran otra visión de mundo.

Enrique Rébsamen publicó el método en 1899. El método se basaba en el fonetismo y el método analítico-sintético. Enseñaba a leer a través de la escritura, asociando la forma gráfica de la palabra con su significado. Se basaba en una estrategia analítica-sintética y en la enseñanza de 50 palabras bisilábicas.

1.1.3 Método Onomatopéyico

En 1904 Gregorio Torres Quintero publicó su “Método Onomatopéyico” para aprender a leer y escribir. Este método consiste en hacer énfasis en los sonidos de las letras a partir de ejemplos cotidianos. Por ejemplo, la expresión “AH” que puede ser de sorpresa, ayuda a comprender el sonido y uso de la letra “a”. Este método se usó durante varios años por su facilidad de enseñanza y su didáctica natural.

1.1.4 PRONALEES

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el año de 1993 surgió El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura

(PRONALEES); desarrollado a partir de las investigaciones de la Dra. Margarita Gómez Palacios, se implementó en 1993 con el Plan y Programa de estudios de ese año; la propuesta permitía generar proceso de lectoescritura crítica-reflexiva en niños de primero y segundo grado de educación primaria en México.

La primera etapa de la metodología PRONALEES se enfoca en enseñar las vocales mayúsculas y minúsculas mediante imágenes y palabras completas. La segunda etapa involucra dictados y análisis de la estructura de oraciones. La tercera etapa trabaja las consonantes derivadas de palabras generadoras. La cuarta etapa cubre sílabas trabadas y letras como la g. Se basaba en el análisis grafo fonético de la palabra.

Este método se sustenta teóricamente en el constructivismo así como también tiende a incorporar las ideas de Emilia Ferreiro, por lo que reconoce que en la adquisición de la lengua escrita el alumno pasa por cuatro etapas: Presilábica, silábica, silábica/alfabética y alfabética

1.2.4 La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)

Durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006) comenzó a surgir la propuesta de articulación de la enseñanza básica ya que las pruebas externas mostraron resultados desalentadores, pero para poner en contexto: en el año 2002 surge el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que es el organismo encargado de evaluar la calidad de la educación en México.

Las pruebas estandarizadas por el INEE y su sucesor, la Evaluación Nacional para el Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), evidenciaron el nivel de rezago que tenía México en el logro de objetivos educacionales frente a otros países; además, “los resultados de las evaluaciones externas han supuesto una presión importante de

búsqueda de mejora para el sistema educativo mexicano” (Ruiz, 2012, p. 51), por esto surge la necesidad de cambiar el plan de estudios por uno que tuviera el enfoque de competencias para la vida, el que consiste en el logro de aprendizajes significativos, de manera que lo aprendido pueda ser aplicado en la cotidianidad, al enfocarse en el desarrollo del saber, saber hacer y saber ser.

Para llegar a consolidarse la RIEB como reforma, ésta tuvo que pasar por varias etapas, las cuales tuvieron lugar durante el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) y estos son los documentos y acuerdos que permitieron el surgimiento y posterior implementación de la RIEB:

- Alianza por la calidad en la Educación (2008). Incluía el acuerdo de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos.
- Plan Nacional de Desarrollo (2007-2018). Se buscó la asesoría brindada por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), ya que estos organismos buscan documentar y comparar los sistemas educativos de diferentes países, y así brindar orientación acerca de las áreas de oportunidad, para lograr así mejorar la competitividad y productividad de la sociedad, apoyando de esta manera a la sociedad y al sector económico.
- Programa Sectorial de Educación (2007-2012); fijaba como objetivo central de la política sexenal la “elevación de la calidad educativa” y de esta manera contribuir de manera positiva al desarrollo nacional.

Después de un arduo proceso de análisis, reflexión, creación y práctica, el 19 de agosto de 2011 se difundió el Acuerdo 592 que estableció la Articulación de la Educación Básica. La SEP publicó el Plan de Estudios 2011, el cual “sintetiza el enfoque de la reforma con base en tres pilares: competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados” (Rodríguez, 2022, p. 2). Y debido a que el profesor es un actor clave en la implementación efectiva de las reformas educativas, se tuvo que cambiar la manera de actuar del docente hacia un enfoque constructivista en donde la función cambia de ser expositor a guía y el alumno cumple con un rol activo en su proceso de aprendizaje.

El alumno, al ser el centro del proceso de aprendizaje, requiere que el docente tenga “un involucramiento creativo en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje” (Ruiz, 2012, p.51), por lo que el docente, además de aplicar diversos instrumentos para realizar un diagnóstico que le arroje toda la información necesaria de sus estudiantes, también ha de realizar una evaluación formativa, que debe de ser continua y procesual, haciendo uso de diferentes herramientas para poder no solo conocer el nivel de adquisición del aprendizaje de los estudiantes, sino también le permita evaluar su propia labor y, con ello, mejorar su práctica educativa.

Fue en este plan que comenzó la implementación de las prácticas sociales del lenguaje, consideradas como pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de textos orales y escritos; es decir, al promover el uso del lenguaje y su práctica constante, se pretende que los alumnos avancen en el fortalecimiento permanente de la lectura y escritura. En ellas se hace referencia a la importancia de la socialización del alumno para el aprendizaje de la lengua escrita. Para

ello se precisa su puesta en práctica en situaciones reales, dada la necesidad de utilizar la enseñanza, y de aplicar y utilizar lo aprendido en la escuela, dentro de la sociedad y para resolver los problemas de la vida.

La RIEB abandona la idea de un método de lectoescritura único y secuencial para adoptar un enfoque global y constructivista donde la alfabetización ocurre al interactuar con el lenguaje escrito tal como se usa en la sociedad. Se sugiere hacer uso del Método Global de Análisis Estructural, que se clasifica entre los métodos de marcha analítica ya que parte del análisis y culmina con la síntesis. Su enfoque parte de la visualización de enunciados, después pasa al análisis de las palabras, posteriormente al de las sílabas y concluye con la afirmación de que la lectura y escritura inducen a la comprensión del enunciado, es decir a la síntesis.

1.2.5 Nueva Escuela Mexicana (NEM)

El programa que actualmente brinda la ruta por la cual el docente se ha de conducir y diseñar su trabajo profesional es el de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La NEM tiene como propósito brindar calidad en la enseñanza, con un trayecto formativo que abarca desde los 0 hasta los 23 años de edad, comprendiendo de esta manera desde la educación inicial hasta el nivel superior. La NEM tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación (Hernández, 2020).

Principios en que se fundamenta la NEM:

- Fomento de la identidad con México.
- Responsabilidad ciudadana.

- La honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre ciudadanos.

- Participación en la transformación de la sociedad.
- Respeto a la dignidad humana.
- Promoción de la interculturalidad.
- Promoción de la cultura de la paz.
- Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.

Hay varias modificaciones a la forma en la que se organizaba el trabajo escolar: ahora se sustituyen las asignaturas por cuatro campos formativos: Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, De lo humano y lo comunitario y Lenguajes. El abordaje por campos formativos remarca la necesidad global de la integración del currículum bajo relaciones interdisciplinarias que se dan en campos amplios de conocimiento que permitan la reflexión crítica de la realidad y apuesten hacia la transformación de ésta.

Se incorporan siete ejes articuladores para organizar la enseñanza: Inclusión, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Pensamiento crítico, Vida saludable, Artes y experiencias estéticas y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Estos ejes han de contribuir al desarrollo de un conjunto de capacidades para vivir y convivir como agentes sociales que reconozcan y valoren los principios de libertad, igualdad, respeto, justicia, equidad y, desde ahí, construir comunidad.

El papel del docente también debe tener una transformación, la cual ya se venía desarrollando en los planes anteriores, pero ahora es más visible el rol activo del alumno, por lo que la función docente se centra en:

- Gestión escolar participativa y democrática. Trabajo colaborativo para generar comunidades de aprendizaje, además en cuanto a gestión hace referencia al emprendimiento de procesos reflexivos que conducen a la mejora continua de la práctica..
- La práctica educativa en el día a día. Detección de las necesidades y potencialidades de los alumnos, atención a la diversidad, promover el trabajo colaborativo, promover diversas experiencias de aprendizaje haciendo uso de diferentes recursos, vinculación con la comunidad.
- Diagnóstico del grupo. Conocimiento de los estudiantes con la intención de organizar los contenidos.
- Organización de los contenidos. Punto de vista lúdico, atender intereses, potencialidades, problemáticas, opiniones, y valoración de los estudiantes; y revisar y diseñar materiales de trabajo pertinentes para la planeación.
- Selección de estrategias metodológicas. Utilizar la experiencia y reflexión de la práctica, considerar metodologías activas y participativas, fomentar aprendizaje colaborativo, participación, reflexión, e intercambio de ideas. Promover pausas activas, potenciar la autonomía en el aprendizaje y organizar el aula de acuerdo con los contenidos y las formas de participación que se espera de las y los estudiantes

- Evaluación. Debe de ser formativa y que brinde retroalimentación no sólo al estudiante, sino que también al docente para que ambos puedan estar en un constante proceso de transformación positiva.

Este modelo educativo se centra en el humanismo y en la valoración de la comunidad como centro de aprendizaje, es por ello que ahora se le otorga al docente autonomía para la implementación y diseño curricular con la finalidad de que el maestro, conociendo las características de los alumnos, así como del entorno, contextualice los temas para conseguir aprendizajes duraderos.

El documento de *Perfiles profesionales*, orienta acerca de las funciones que el docente debe desempeñar; muestra por medio de dominios, criterios e indicadores, rasgos característicos que se esperan del trabajo cotidiano docente.

Si el docente toma en cuenta las precisiones del Plan de Estudios actual y, además, se fortalece atendiendo los requerimientos de los dominios que estipula el documento de *Perfiles profesionales*, tiene por seguro que cumple con los que sus alumnos necesitan y de esta forma contribuye a la mejora de la sociedad mexicana.

La comprensión de la lectura y escritura en el contexto de la NEM se basa en una perspectiva amplia y dinámica que se conecta con una teoría que busca la formación integral de los individuos a través de la interacción social. No se limita a solo habilidades básicas, sino que se consideran herramientas esenciales para la comunicación, comprensión comunicación y construcción del conocimiento en diferentes contextos.

Para la NEM resulta idóneo el enfoque centrado en las prácticas sociales del lenguaje, el cual promueve su estudio y análisis en el contexto de uso en situaciones auténticas en este sentido, las prácticas sociales del lenguaje se entienden como pautas

o modos de interacción que enmarcan la interpretación y producción de los textos orales y escritos, favoreciendo la comprensión y análisis de lo que expresan. De esta forma se dejan de lado los métodos estructurados, ampliando la visión hacia el análisis y la interacción con textos reales.

A lo largo de la historia, la enseñanza de la lectura y escritura ha evolucionado desde un enfoque puramente mecánico hacia una comprensión más profunda que incorpora la interpretación crítica, el análisis y la producción de textos con sentido y significado. En la actualidad la comprensión de la lectura y escritura en la NEM implica una visión integral que va más allá de las habilidades básicas, se enfoca en la construcción de significado, la interpretación crítica y la producción de textos con sentido en entornos variados.

1.2 Elección de la problemática de estudio

La enseñanza de la lectoescritura en México ha evolucionado significativamente. Desde los silabarios y métodos sintéticos, a los métodos globales y actualmente a los funcionales en el enfoque sociocrítico.

Actualmente, con la NEM, se impulsa un cambio de paradigma que concibe la alfabetización desde una perspectiva integral. Se deja atrás el enfoque mecánico para centrarse en el desarrollo de competencias críticas mediante el uso de textos reales en contextos auténticos. La lectoescritura se entiende como una herramienta para la comunicación, el análisis y la construcción de conocimiento.

Este nuevo enfoque se implementa a través de proyectos educativos basados en las prácticas sociales del lenguaje que promueven la interpretación y producción de

textos significativos. Sin embargo, para la nueva dinámica educativa, es crucial la actualización constante de los docentes pues se han presentado dificultades para la enseñanza de la lectoescritura en primer grado debido a la transición natural del enfoque que implica el Modelo Educativo 2022 desde la RIEB a la NEM.

1.3 Contextualización

El contexto es el ambiente en donde se desarrolla la práctica educativa, es importante conocerlo para saber cuáles son las necesidades que se tienen, cuáles son los intereses y recursos con los que se cuenta y basándose en ello, realizar el diseño del proyecto a trabajar en el aula, “es decir, saber dónde está, para saber dónde ir y cómo hacerlo” (Cembranos, 2011, p.5).

Para obtener la información necesaria del contexto fue preciso realizar un diagnóstico haciendo uso de diversos instrumentos que arrojaron toda la información necesaria: exámenes, entrevistas, cuestionarios y guías de observación. Para el estudio de la realidad se ha hecho un análisis que incluya todas las áreas que tienen impacto en el espacio educativo de la Escuela Primaria “Javier Mina”.

1.3.1 Contexto comunitario

La localidad de Vista Hermosa está situada en el Municipio de Tamazula de Gordiano, Jalisco. El clima suele ser cálido, lo que dificulta a los estudiantes su participación activa en el aula durante los meses más calurosos del año.

La Escuela Primaria “Javier Mina” está inmersa en un contexto rural, esto es, en las zonas de producción agrícola y agropecuaria o de otras formas de obtención de

materia prima. En estos espacios geográficos, aunque amplios, la densidad poblacional es muy baja; de allí que no alcancen a convertirse en ciudades.

El impacto que tiene en el campo educativo es que la mayoría de los pobladores dejaron sus estudios inconclusos en el nivel de educación básica o media superior, lo que dificulta que los niños tengan el hábito del estudio. De igual forma hay poca motivación a la superación y valoración hacia la escuela.

La comunidad cuenta con diferentes tipos de servicio público, que satisfacen las necesidades básicas de la población (Anexos: Tabla 1).

La población de Vista Hermosa ha aumentado en los últimos años debido a la llegada de personas de otros estados a trabajar en los invernaderos de la región, lo que impacta en el sentido académico ya que la estancia de los habitantes en la comunidad es intermitente.

Las principales actividades económicas que se desarrollan en la comunidad son las agrícolas, particularmente en los invernaderos, situación que dificulta la participación de los padres de familia en las actividades propuestas por la institución, pues debido a sus horarios laborales es difícil compaginar las actividades de la escuela con sus tiempos libres, así es como su participación e involucramiento se ven limitados.

1.3.2 Contexto escolar

La Escuela Primaria “Javier Mina” con clave 14DPR2213P, perteneciente a la zona escolar 158, sector 10, con domicilio en Moctezuma #10, se encuentra en la localidad previamente mencionada, Vista Hermosa. Es una escuela de organización completa que pertenece al subsistema Federal. El personal está conformado por un

director y seis docentes, uno para cada grado; además, se cuenta con dos docentes para educación física y un intendente.

El edificio escolar cuenta con 7 salones para el desarrollo de actividades académicas, 6 se utilizan para cada grado y uno más como espacio para múltiples actividades, además de un espacio para dirección, cocina, baños para niñas y niños, 2 canchas de fútbol y 1 de básquetbol techada que también se utiliza como patio cívico, (Anexos: Figura 1).

En la comunidad escolar los tipos de familia que predominan son la nuclear biparental, nuclear monoparental y ampliada o extensa. La mayoría de los padres y madres de familia son trabajadores de los invernaderos y/o del campo y prefieren acudir a sus trabajos que a los llamados de la escuela, por esta razón dejan el cuidado de sus hijos a las abuelas. Los padres les dedican escaso tiempo dadas sus circunstancias laborales.

1.3.3 Contexto del aula

El aula de primer grado se encuentra en el segundo edificio de la escuela, siendo el tercer salón de izquierda a derecha, quedando a un lado de la cancha de básquetbol. Las dimensiones del salón son de 5.8 metros de largo por 8 metros de ancho, lo que resulta ser un espacio suficiente para el trabajo áulico pues se tienen en promedio 20 alumnos en cada grado.

Se tiene por mobiliario: 12 mesas con 24 sillas, dos escritorios para el docente, dos casilleros, dos estantes (uno de metal y uno de plástico), 5 repisas para biblioteca de aula, dos pizarrones, sin embargo, sólo se utiliza uno ya que el otro no está en

condiciones óptimas, así que se adaptó ese lugar con unicel para que sea un lugar donde se puedan exponer los trabajos de los estudiantes.

El aula cuenta con material de lectura proporcionado por la SEP y también por otros tomos que han sido donados a la escuela; se cuenta con material didáctico variado que se puede utilizar en los diferentes campos formativos, como: dados, láminas, rompecabezas, dominó, aros, acuarelas, pinceles, entre otros. Además de contar con una pantalla que tiene acceso a internet.

1.3.2.1 Características de los alumnos

El grupo tiene un total de 19 alumnos, de los cuales 7 son niños y 13 niñas. Los rangos de edad van desde los 5 hasta los 7 años. En el caso de las niñas que tienen 5 años de edad, las cuales son 5, es notoria la falta de maduración en cuanto a las competencias básicas para la lectoescritura: motricidad gruesa y psicomotricidad fina, fluidez en el lenguaje y periodos cortos de atención.

1.3.2.1.1 Diagnóstico: aspectos intelectuales, afectivos y sociales.

La evaluación del aprendizaje es una situación inherente a toda práctica educativa. Al concepto de evaluación le subyace una concepción de aprendizaje que determinan las formas, los instrumentos y los criterios de evaluación.

El diagnóstico grupal “forma parte del diagnóstico pedagógico integral, permite conocer, analizar y evaluar la situación actual del grupo, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades” (Reinoso Cápiro, 2012, p.25), A continuación se enlistan los instrumentos aplicados, así como los resultados obtenidos: PALE y FODA de los dominios.

**• Prueba Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita
(PALE).**

Si el aprendizaje es concebido como un proceso por medio del cual el sujeto construye su propio conocimiento, la evaluación tiene que dar cuenta del proceso que sigue un sujeto para comprender el objeto que aprende, por esto es de suma importancia la consideración de estos elementos para el diseño de las situaciones didácticas que favorezcan el avance en el proceso de aprendizaje tanto en el sujeto como en el grupo.

La intención de la prueba PALE es orientar al maestro en la conducción del proceso que sigue el niño en el aprendizaje del sistema de escritura. La característica fundamental radica en la flexibilidad de su aplicación; esto significa que cada maestro, dependiendo de las características conceptuales de cada uno de los alumnos, determina, elige o crea las actividades adecuadas para cada momento de su tarea. Responde además a una metodología que propicia la construcción del conocimiento.

Para conocer el nivel de conceptualización de los alumnos se les realizó la prueba PALE, obteniendo los siguientes resultados:

Niveles de conceptualización de la escritura

Este aspecto comprende: el dictado, tanto de palabras como enunciados, y la escritura libre.

a). Dictado de palabras. En cada evaluación se incluyen siete palabras pertenecientes a un mismo campo semántico: en la primera son nombre de animales, en la segunda de juguetes, en la tercera de comidas y en la cuarta de objetos escolares. Cada conjunto de palabras está formado por una monosílabo, dos bisílabos, dos

trisílabas y dos de cuatro sílabas. Las palabras que se dictaron fueron: *pez, rana, conejo, ganso, almeja, gaviota y cocodrilo*.

b). Dictado de enunciados. En cada evaluación se incluye una palabra correspondiente a la lista previamente dictada, con el fin de observar si los niños han descubierto una característica del sistema de escritura: la estabilidad. El enunciado dictado fue: *La rana brinca mucho*.

c). Escritura libre. En cada evaluación se propone un tema para que los niños lo desarrollen por escrito, independientemente de la conceptualización de cada uno. El tema fue del juego que más les gustara.

Al momento de realizar la evaluación se obtuvo que de los 19 alumnos, 1 alumna está en el nivel alfabético, 1 alumno en silábico/alfabético y los 17 restantes en presilábico (Anexos: Tabla 2) .

Niveles de conceptualización de lectura

Para esta evaluación el maestro toma lectura individual y en voz alta a cada niño. Les presenta tarjetas que incluyen textos con y sin imagen. Primero, le muestra al niño un texto sin imagen y le pregunta: *¿qué dirá aquí?* o *¿qué crees que diga aquí?* Y se registra la respuesta del niño.

Después, al presentar el texto con imagen el maestro podrá advertir si la interpretación del niño es en función de la imagen sin considerar las propiedades del texto, o si al interpretar el texto considera las propiedades del mismo, aun cuando su interpretación sea con base en la imagen. De esta manera procederá con cada una de las palabras, oraciones y párrafos propios de cada evaluación (Anexos: Tabla 3).

Análisis de la representación escrita de la oración

En esta evaluación el docente escribe una oración en dos hojas en blanco, que este caso fue “La vaca come pasto”, una se escribe en presencia del niño y otra previa a la evaluación para uso exclusivo del maestro, en la cual se registran todas las respuestas del niño.

Las respuestas de cada niño deben registrarse tal y como él lo dice, y en la (s) parte (s) de la oración que señale: Las preguntas que se hacen al niño son de dos tipos:

De ubicación: Se le pregunta al niño si la palabra en cuestión está representada y se le invita a ubicarla en la(s) parte(s) del texto que él considera pertinente(s).

De predicción: Ante una palabra del texto (que el maestro señala se solicita al niño que diga qué es lo que dice).

En la hoja del maestro se anotará al lado de cada respuesta: o según corresponda. Lo importante de esta evaluación es investigar qué y cuáles palabras se escriben, según el niño, cuando se escribe la oración (Anexos: Tabla 4).

Aspectos actitudinales

Las niñas y los niños que integran el grupo tienen una personalidad activa, juguetones, identificados y cómodos con el grupo, les gusta manipular material como papel, pintura, plastilina, agua, entre otros. No saben trabajar en equipo, pero es parte de la etapa cognitiva en la que se encuentran, según Piaget (1926), que es la preoperacional, donde el egocentrismo se hace presente.

Les falta estimulación de la motricidad fina ya que varios desconocen la forma de utilizar las tijeras y de tomar el lápiz. La mayoría aún tiene un lenguaje oral limitado. Necesitan conocer y desarrollar sus actitudes de participación en un grupo de aprendizaje como: levantar la mano al opinar, tener sus útiles ordenados, estar sentados

cuando se requiera en la actividad, respetar el material ajeno, el uso del cuaderno y de los renglones, están en desarrollo o algunas son desconocidas para ellos y se requiere inculcárselas para su aprendizaje y consolidación.’

1.4 Análisis de la práctica docente

Antes de transformar la práctica, es necesario evaluarla sistemáticamente, por lo que para realizarlo se ha hecho un análisis basado en el documento de *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*, debido a que éste indica por medio de dominios, criterios e indicadores los rasgos que se esperan del trabajo de las maestras y los maestros mexicanos, atendiendo así a las necesidades de la sociedad actual.

Los perfiles, docente y técnico docente, muestran por medio de dominios, criterios e indicadores, rasgos característicos que se esperan del trabajo cotidiano de las maestras y los maestros, considerando los contextos escolares y comunitarios, así como los planteamientos de la legislación en materia educativa. (SEP, 2022, p.12).

Para el análisis de cada dominio se realizó una evaluación FODA que consiste en ubicar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas dentro de cada una. A continuación se describen los hallazgos encontrados en cada dominio.

En el primer dominio (Anexos: Figura 2) se pide que la maestra asuma su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana. Se destaca como fortaleza la práctica intercultural basada en el aprecio y respeto a la diversidad, promoviendo así la convivencia armónica.

Como debilidad se encuentra el asumir el quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana ya que falta una mayor apropiación en el diseño y puesta en práctica de los proyectos educativos.

Finalmente, como amenaza está el participar en procesos de formación continua para fortalecer la práctica docente, ya que la supervisión y autoridades no ofrecen los cursos necesarios para garantizar la formación continua.

En el segundo dominio (Anexos: Figura 3) se pide que la maestra ha de conocer a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia. En este dominio se tienen todas las características en fortalezas ya que en primera instancia se aplican diversos instrumentos para conocer a los estudiantes, la información obtenida se utiliza como referente para la intervención docente y esta práctica se basa en promover la participación y en el máximo logro de aprendizaje en los estudiantes.

En el tercer dominio (Anexos: Figura 4) se pide que la maestra ha de construir ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas y los niños. A pesar de poseer con las fortaleza de contar con un repertorio diverso de estrategias, actividades y materiales didácticos acordes con las capacidades y necesidades educativas de los estudiantes, se tiene la debilidad en el trabajo pedagógico que actualmente se realiza pues no va acorde a los requerimientos de la NEM, ya que aún se trabaja con secuencias didácticas y el método fonético para la lectoescritura.

Por último, en el dominio cuatro (Anexos: Figura 5) se pide que la maestra participe y colabore en la transformación y mejora de la escuela y comunidad. En este campo no hay debilidades, pero sí fortalezas, pues se participa de manera que haya una

cultura de colaboración orientada al aprendizaje, y a pesar de la poca disposición de los padres para involucrarse en el trabajo escolar, se han buscado diversas estrategias para incluirlos a las actividades.

En conclusión, el análisis FODA realizado en los cuatro dominios del quehacer docente permitió identificar aspectos clave que orientan tanto las áreas de mejora como las fortalezas que sustentan la práctica educativa. Se reconoce un sólido compromiso con los principios de inclusión, equidad y respeto a la diversidad, así como una actitud colaborativa que favorece la construcción de comunidades escolares participativas.

No obstante, persisten desafíos relacionados con la apropiación plena de los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana, así como con la actualización pedagógica conforme a los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana. Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer los procesos de formación continua y de impulsar estrategias que articulen la innovación pedagógica con la práctica docente cotidiana. En conjunto, el análisis refleja un ejercicio profesional en constante evolución, orientado a la mejora educativa y al desarrollo integral de los estudiantes.

1.5 Problemática en el campo educativo

Al pasar del paradigma educativo de la RIEB al de la NEM se considera que las mayores oportunidades de mejora se encuentran en los dominios 1 y 3 del documento de *Perfiles profesionales*, particularmente en los siguientes criterios:

- Una maestra, que prepara el trabajo pedagógico acorde a los requerimientos de la NEM.
- Una maestra, que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.

Ya que ha sido necesario conocer la nueva metodología de trabajo para poder implementarla adecuadamente y de esta forma conducir satisfactoriamente a los estudiantes en su proceso de adquisición de la lectoescritura bajo la implementación de prácticas sociales del lenguaje en los Proyectos Educativos.

1.6 Diagnóstico pedagógico/educativo/psicopedagógico

El enfoque crítico progresista de la innovación educativa “se adscribe teóricamente a la ciencia social crítica y pretende tomarla como horizonte en la búsqueda de la mejora educativa” (Barraza, 2013, p.5), esto debido a que su finalidad es lograr una comprensión de la realidad que sea viable de interpretar.

Una vez que se tenga clara la realidad se podrá orientar la ruta de acción para, por consiguiente, lograr la innovación. Es importante destacar que al centrarse en una ciencia social crítica debe responder orientarse desde y hacia la acción, por lo que no tendría sentido realizar el análisis y diagnóstico si no hay un plan de acción que dé respuesta a los problemas detectados en la realidad inmediata.

La orientación del desarrollo de la presente propuesta cumple con este enfoque ya que después del análisis de la realidad se pasa a la acción con un plan de intervención que sea el adecuado para dar respuesta al problema detectado, respuesta que cumple con la característica de ser innovadora.

1.7 Modelo de diagnóstico

Atendiendo la línea del enfoque crítico progresista, el modelo ideal para llevar la implementación del diagnóstico pedagógico es el Método de Investigación-Acción Participativa según Barraza(2019), quien menciona que la investigación basada en el

diseño se centra en el paradigma cualitativo, el cual es ideal para analizar las conductas humanas.

Esta metodología tiene como propósito, dentro del campo educativo, analizar el aprendizaje en contexto mediante un estudio sistemático de las formas particulares de aprendizaje y de las estrategias y herramientas de enseñanza. Se ocupa de problemas reales identificados por los profesionales en la práctica. La finalidad es mejorar los procesos de diseño instruccional (planeación) incluidos entre ellos su desarrollo y evaluación y de esta forma mejorar la práctica educativa.

La investigación se inicia con análisis de la situación y la definición del problema, a continuación, se implementa la recogida de información, finalmente el proceso de investigación se concreta mediante ciclos continuos de diseño, validación, análisis y rediseño, conduciendo a una constante mejora y perfeccionamiento de la intervención.

La metodología de la investigación acción-participativa se considera idónea para la investigación educativa debido a que se construye en y para la práctica, por lo que su principal objetivo es mejorarla y transformarla, además que requiere la participación activa de todos los sujetos involucrados.

1.8 Técnicas e instrumentos

Adoptando un enfoque de corte cualitativo, esta propuesta de intervención se alinea con la premisa de que las técnicas cualitativas buscan profundizar en las opiniones, comportamientos y actitudes de los individuos. Dado que la investigación se desarrolla en el contexto social de la escuela, el diseño metodológico se orientó a la observación detallada y comprensión profunda de la dinámica escolar

Con el propósito de identificar la problemática central y, consecuentemente, fundamentar y transformar la práctica docente, se implementó un conjunto de técnicas e instrumentos de investigación distribuidos en distintos momentos:

En primer momento se llevó a cabo una autoevaluación de la práctica docente, tomando como marco de referencia el documento de *Perfiles Profesionales*. Este ejercicio inicial permitió establecer una línea base y detectar las áreas de mejora desde la perspectiva del propio actor educativo.

Para determinar las necesidades específicas del alumnado, se aplicó la prueba PALE a los estudiantes. Los resultados de esta prueba fueron cruciales para focalizar la intervención y priorizar las problemáticas a abordar.

Previo a la implementación de la propuesta de intervención, se utilizaron técnicas de observación y análisis de documentos pedagógicos. Estas herramientas fueron fundamentales para esclarecer el panorama y obtener una visión clara y rigurosa de la práctica educativa que se estaba llevando a cabo en el momento del estudio.

Esta evaluación diagnóstica permitió obtener los datos necesarios para contextualizar la problemática y diseñar una propuesta de intervención informada y pertinente.

1.8.1 Análisis de documentos

El análisis de documentos o también llamado análisis documental es un proceso de revisión que se realiza para obtener datos del contenido de dicho documento y así permitan presentar resultados para concluir el estudio. “Esta técnica se describe como el análisis de contenido que se presenta en las fuentes documentales, por medio del cual

se extrae de un documento los aspectos de información de mayor relevancia, para ser ordenados, clasificados y analizados desde la visión de lo que persigue el investigador” (Arias, 2020, p. 52).

Es una forma de organizar y agrupar la información que en verdad se requiere y con la que se puede obtener las unidades de análisis. Independientemente del soporte donde se realiza el análisis del documento que puede ser, en papel físico, audiovisual, electrónico, etc.

A continuación, se presentan, en primera instancia, los fundamentos conceptuales que sustentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información, describiendo su pertinencia en relación con los objetivos de la investigación. Posteriormente, se expone el proceso de aplicación de dichos instrumentos en el contexto del estudio, detallando los procedimientos seguidos para garantizar la validez y confiabilidad de los datos obtenidos. Finalmente, se muestran y analizan los resultados derivados de la aplicación, con el propósito de ofrecer una visión clara y ordenada de los hallazgos que contribuyen al cumplimiento de los propósitos planteados en la investigación.

1.8.2 Observación

Los métodos de observación son técnicas de investigación que se utilizan para recopilar datos de forma sistemática observando y documentando comportamientos, acontecimientos o fenómenos tal y como ocurren de forma natural en entornos reales.

1.8.2.1 Observación participante

La observación participante se utiliza en el ámbito educativo por el docente, con el propósito de realizar un juicio valorativo de las competencias adquiridas y evidenciadas

por el estudiante durante el proceso de aprendizaje, basándose en la descripción de lo observado.

Para la técnica el docente puede utilizar los instrumentos que más se ajusten a sus necesidades, esta permite hacer una valoración global del estudiante, es una técnica que se utiliza en todo momento del proceso de aprendizaje o como complemento de otra técnica de evaluación.

Entre las ventajas se encuentra que permite al docente realizar un registro completo de los avances y logros diarios del estudiante, se puede utilizar para complementar otras técnicas y se puede utilizar tanto para un diagnóstico inicial como para una valoración final de las competencias logradas por el estudiante (Arias, 2020, p. 81).

1.8.2.2 Observación no participante

La observación no participante se caracteriza porque el investigador observa el fenómeno u objeto de estudio en su estado natural; es decir, no participa en el estudio. El investigador se separa físicamente de la población de estudio y deja que la población realice sus actividades comunes. De acuerdo con Hurtado (2000), en la observación no participante, la persona que observa se mantiene ajeno a la situación a estudiar.

Dentro de la observación no participante existen dos formas:

a) Observación directa: En este caso, el investigador obtiene la información directamente de la población o sujeto del estudio.

b) Observación indirecta: En este caso, el investigador obtiene la información de fotografías, gráficos, reportes, entre otros. No es lo mismo que el análisis documental.

En esta técnica se puede tener como población de estudio a sujetos, infraestructuras, equipos, herramientas e incluso material audiovisual. Se debe tener cuidado con el tipo de población que se elige porque con esta técnica el investigador no puede extender el tiempo de estudio a las personas.

La observación no participante utiliza como medio para recolectar la información una cámara fotográfica o video grabadora; hoy en día se utiliza el *Smartphone* por su tecnología. El *Smartphone* es un medio electrónico o herramienta digital para recolectar datos más no un instrumento, debido a que no se pueden sistematizar datos desde dicho *Smartphone*. Los datos obtenidos se deben exportar a un instrumento como una ficha de observación para recién analizarlos e interpretarlos y así obtener las unidades de análisis.

2.5 Resultados de técnicas e instrumentos

Retomando lo que se resaltaba en la sección anterior, se utilizaron tres instrumentos para la realización del diagnóstico: observación participante, observación no participante y análisis de documentos. A continuación, se describe cómo fue la utilización de cada uno de ellos y los resultados obtenidos:

Observación participante

La directora de la institución accedió a realizar la observación de clase, para ello la maestra llevaba un guión donde evaluó aspectos como: planeación, evaluación, control del grupo y actitud de los alumnos. La directora observó en un horario de 11: 00 a 12:20, observando una sesión del campo formativo de lenguajes. La clase se desarrolló con la forma mecanizada con la que se trabaja la lectoescritura que era practicar con una

letra determinada, en este caso la letra M, por lo que se pudieron rescatar elementos importantes para el posterior estudio y obtención de conclusiones.

Para el análisis de los resultados se registró en una tabla las unidades de análisis que venían en el guión de observación (Anexos: Tabla 5) después se realizó el registro acorde a los resultados, obteniendo que en las áreas donde más incidencia de situaciones negativas fue en la unidad de análisis que corresponde al dominio 3, en el cual: el trabajo pedagógico que actualmente se realiza no va acorde a los requerimientos de la NEM, que debe ser de forma interdisciplinar y con proyectos sociocríticos.

Observación no participante

Para el análisis y posterior reflexión de este instrumento se realizó una videograbación con el celular. Se grabó una clase del campo formativo de Lenguajes, haciendo el proceso de alfabetización con método fonético, trabajando con la letra S de forma aislada al trabajo por proyectos; para su estudio se realizó una rúbrica en donde de igual forma que el instrumento anterior, se categorizaron las diferentes unidades de análisis, obteniendo por segunda ocasión la necesidad en el dominio 3.

Análisis de documentos

Para la aplicación de este instrumento se elaboró una rúbrica en donde, analizando las planeaciones de la docente se señalaron los elementos que tenía y los faltantes , en la unidad de análisis del dominio 3 donde se observa que la planeación no va acorde a la NEM, y además se mantiene un enfoque tradicional y descontextualizado.

1.9 Planteamiento de un problema educativo

Derivado de los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados para determinar cuál es el problema detectado se elaboró un *árbol de problemas*, (Anexos: Figura 6) que es una técnica que ayuda a definir problemas, causas y efectos de manera organizada.

Este organizador se origina con la identificación del problema más importante, que constituirá el tronco del árbol; luego, se identifican sus causas –raíces del tronco-, y consecuencias, los frutos. En las raíces se expresan las causas y orígenes del problema central; pueden jerarquizarse, ordenándose en causas principales y secundarias. El mismo proceso con las consecuencias.

Las consecuencias fueron las unidades de análisis que surgieron de la evaluación de los instrumentos aplicados en el diagnóstico: Autoevaluación de la práctica por medio del FODA, PALE, Observación participante no participante y el análisis de documentos:

Unidades de análisis:

1. La didáctica de la lectoescritura.
2. Didáctica de la lectoescritura en la RIEB.
3. Didáctica de la lectoescritura en la NEM.

Categorías de análisis:

- Planeación
- Desarrollo pedagógico
- Indicadores de logro en la lectura y escritura

A partir de este análisis surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué cambios se han generado en la didáctica del docente en el proceso de alfabetización del primer grado a partir de la transición de la RIEB a la NEM?
- ¿Cómo implementar la lectoescritura en el trabajo con proyectos socioeducativos?
- ¿De qué manera se puede contextualizar el proceso de lectoescritura?
- ¿Las prácticas sociales del lenguaje son las idóneas para el proceso de alfabetización?
- ¿El trabajo por proyectos propicia un cambio en el rol del docente hacia uno de mediador?

Los cambios de paradigmas educativos le requieren al docente una actualización constante y un despliegue de habilidades para poder adaptarse a las necesidades actuales, por lo que la preocupación temática que incentiva la presente propuesta es: *El tránsito didáctico de la lectoescritura en primer grado: de la RIEB a la NEM*.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

El presente capítulo establece el marco teórico que sustenta la propuesta, proveyendo la lente conceptual necesaria para analizar el proceso alfabetizador y la práctica docente. Esta investigación se cimienta en la articulación de dos pilares pedagógicos esenciales: el Socioconstructivismo de Vygotsky y la Pedagogía Crítica de Freire, los cuales se ajustan al enfoque de las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL) y la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Se inicia con la perspectiva de Vygotsky, cuya teoría fundamenta la comprensión del lenguaje escrito como una herramienta cultural y un proceso que se desarrolla mediante la interacción social. Se abordarán conceptos clave como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la mediación para explicar cómo el andamiaje social facilita la apropiación del sistema alfabético, trascendiendo la simple decodificación hacia una comprensión funcional y significativa.

A continuación, se integra el pensamiento de Paulo Freire, ofreciendo el sustento ético y político de la propuesta. El análisis se centra en la crítica a la "educación bancaria" y la defensa de la alfabetización problematizadora. Esta visión garantiza que el proceso formativo aspire a la concientización y la emancipación, transformando a estudiantes y docentes en sujetos críticos y activos capaces de leer la realidad para transformarla, y no solo para adaptarse a ella.

Finalmente, este marco se concreta al analizar las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL) como la vía metodológica que operativiza los principios de Freire y Vygotsky en el

aula. Las PSL otorgan un sentido social y comunicativo a la lectura y la escritura, alineándose con los postulados de la NEM, la cual promueve un enfoque humanista y comunitario para la formación integral del ciudadano.

De esta manera, el marco teórico no solo ofrece una base conceptual, sino que establece un diálogo entre la teoría fundacional y la práctica educativa actual, justificando la necesidad de un proceso alfabetizador que sea simultáneamente socialmente mediado y políticamente consciente.

2.1 Teorías pedagógicas generales que sustentan la propuesta de innovación

2.1.1 Socioconstructivismo de Lev Semiónovich Vygotsky

El Socioconstructivismo de Lev Semiónovich Vygotsky proporciona el marco teórico fundamental para entender la adquisición del lenguaje escrito no como una simple codificación y decodificación, sino como una función cultural compleja que se desarrolla a través de la interacción social.

Vygotsky argumenta que el lenguaje escrito es un sistema de signos y una herramienta cultural cuya adquisición está ligada intrínsecamente a la historia cultural y social del individuo. El niño no descubre la escritura por sí mismo, sino que la aprende a usar como parte de su participación en las prácticas sociales de su entorno (ver un adulto escribiendo una lista, leer un cartel). Es un proceso de apropiación cultural, no de maduración biológica.

El lenguaje escrito actúa como un mediador entre el pensamiento y la realidad. Permite al ser humano organizar y controlar sus procesos mentales, elevando el pensamiento a niveles superiores (pensamiento abstracto y reflexivo).

Vygotsky describe la adquisición de la escritura como una compleja transición de formas de actividad más concretas a formas más abstractas y deliberadas.

- **Función Simbólica:** El niño pasa de usar gestos o dibujos, a usar el lenguaje oral, y finalmente, a usar la escritura, que son altamente abstractos. El dibujo, por ejemplo, es una etapa inicial que ayuda al niño a conceptualizar la función simbólica de la representación.
- **Desarrollo Progresivo:** La escritura no surge de golpe, sino que tiene un desarrollo prehistórico que incluye el balbuceo, el gesto, el dibujo y el juego simbólico. La escritura, al principio, es una actividad lúdica ligada a la acción. Sólo después se convierte en una actividad intencional y consciente.

La teoría de Vygotsky tiene consecuencias directas en la enseñanza de la lectoescritura, priorizando el contexto funcional sobre el ejercicio mecánico. La enseñanza debe centrarse en tareas de escritura que el estudiantes aún no pueda realizar sólo pero sí con ayuda de un adulto, ahí es donde se hace visible la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

En cuanto a la fiabilidad de las Prácticas sociales del lenguaje, Vygotsky reconoce que la lectoescritura debe enseñarse siempre dentro de su función social real. Los estudiantes deben leer para informarse y escribir algo a alguien, no solo ejercicios escolares sin sentido.

Las interacciones y el uso de herramientas (textos, reglas gramaticales) se internalizan como pensamiento escrito. El lenguaje egocéntrico es una etapa de transición hacia el pensamiento verbal interno que guía la composición de un texto. En esencia, el socioconstructivismo sostiene que para adquirir la escritura, el niño debe ser guiado a participar activamente en las interacciones donde el lenguaje escrito tiene un propósito real y comunicativo, por lo que las Prácticas Sociales del Lenguaje resulta el método idóneo para conseguirlo.

2.1.2 El proceso alfabetizador de Paulo Freire

Paulo Freire, principal referente del humanismo en la educación crítica, se opone a la educación tradicional que él denomina "educación bancaria". Según Freire, este modelo considera a los estudiantes como contenedores pasivos de información, tratándolos como simples depósitos donde se "ingresan" conocimientos sin fomentar la reflexión ni la creatividad. La educación bancaria, al buscar la adaptación acrítica de los alumnos a la realidad social, promueve la obediencia y limita la capacidad de pensamiento crítico.

La Propuesta: Alfabetización Problematicadora

Como alternativa, Freire propone la alfabetización problematizadora, la cual concibe el escenario educativo como un espacio de reflexión crítica-dialéctica donde tanto el maestro como el alumno aprenden. Esta metodología exige un acto permanente de desvelamiento de la realidad y busca la emersión de la conciencia para lograr una inserción crítica en el mundo (Verdeja, 2018). El objetivo primordial de la educación, bajo esta óptica, es ser un instrumento de cambio para construir un mundo más social, humano y profundo.

La convergencia entre el pensamiento de Freire y la NEM se centra en varios principios pedagógicos y filosóficos clave: Freire propone la alfabetización problematizadora como antítesis a la *educación bancaria*. El aprendizaje debe partir de la realidad y los temas generadores de los educandos para despertar la concientización, permitiéndoles "leer la palabra" y "leer el mundo" de manera crítica.

En este aspecto la NEM promueve el pensamiento crítico como eje articulador y busca que los estudiantes analicen las problemáticas sociales de su entorno. La educación debe ser un proceso de intervención en el mundo que genere soluciones a los desafíos comunitarios, un eco directo de la filosofía freiriana.

En cuanto a la alfabetización, Freire menciona que éste es un acto de libertad y una herramienta para transformar las estructuras de opresión. El individuo se apropia de su voz y su destino a través de la palabra escrita. Por lo que la NEM, con el enfoque de las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL), busca que la lectoescritura sea funcional y tenga un propósito social real. La capacidad de leer, escribir y argumentar es crucial para la participación democrática y la toma de decisiones informadas.

2.2 Teorías pedagógicas específicas que sustentan la propuesta de innovación

2.2.1 La Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se erige como un modelo educativo que aspira a transformar la enseñanza tradicional, movilizando un enfoque crítico, humanista y comunitario. Su fundamento se ancla en los principios del Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación. La propuesta pedagógica se sustenta en varias corrientes teóricas para reorientar el proceso educativo hacia la formación integral de los

estudiantes, fomentando su autonomía, pensamiento crítico e identidad nacional (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Principios filosóficos y pedagógicos:

- **Humanismo y derecho a la educación:** La NEM enfatiza el respeto a la dignidad humana y el desarrollo pleno de las capacidades de los estudiantes. Este enfoque pedagógico se articula con la idea de que la educación es un derecho fundamental que debe ser accesible y equitativo para todos.
- **Comunidad como eje del aprendizaje:** En contraposición al aislamiento escolar, la NEM propone que la comunidad sea el núcleo del proceso educativo. Los aprendizajes se vinculan de manera directa con el contexto social, cultural y ambiental, convirtiendo la escuela en un motor de transformación social.
- **Autonomía profesional del magisterio:** Los docentes son reconocidos como agentes de cambio con la potestad de adaptar el currículo a las necesidades específicas de su entorno. Esto implica una revalorización de su labor como promotores de la innovación pedagógica y el pensamiento crítico en el aula.
- **Pensamiento crítico e interculturalidad:** El modelo busca ir más allá de la memorización, promoviendo en los alumnos la capacidad de analizar, cuestionar y comprender su realidad. Además, fomenta el aprecio y respeto por la diversidad cultural, incentivando el diálogo equitativo entre las distintas cosmovisiones del país.

Teorías pedagógicas que lo sustentan:

Como ya se mencionaba, las principales teorías pedagógicas que sustentan a la NEM son el Constructivismo social de Vygotsky y la Pedagogía crítica de Freire. En primera instancia, la perspectiva de Vygotsky valida la construcción del conocimiento a través de la interacción social, lo cual justifica el aprendizaje colaborativo y los proyectos comunitarios que propone la NEM.

Mientras que de Freire se toma la idea de que la educación debe empoderar a los estudiantes para que analicen y actúen sobre las injusticias sociales, convirtiéndolos en agentes de cambio conscientes. La NEM adopta la noción de que el aprendizaje significativo emerge de la experiencia. De esta forma, las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y las prácticas sociales del lenguaje conectan la teoría con la práctica y los problemas reales.

El sustento teórico se operacionaliza en el aula a través de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), que involucra a los estudiantes en la resolución de problemáticas locales. La integración curricular se organiza en campos formativos y ejes articuladores, lo que promueve una visión interdisciplinaria y contextualizada del conocimiento. El codiseño curricular, que involucra a los docentes en la adaptación de los programas sintéticos a su contexto, es un reflejo de la autonomía profesional del magisterio. .

La integración de los principios de la NEM, la Teoría Sociocultural de Vygotsky y la alfabetización problematizadora de Freire define una visión renovada de los roles educativos, enfocada en la mediación cultural y la construcción activa del conocimiento.

El docente, desde esta convergencia teórica, deja de ser un transmisor de contenidos para asumir un rol de mediador cultural y guía. Sus funciones principales son:

- Andamiaje : Diseña y aplica estrategias de andamiaje para apoyar al alumno dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esto implica ofrecer la ayuda necesaria para que el estudiante realice tareas que no podría completar por sí solo (p. ej., modelar la escritura de un texto) y, progresivamente, retirarla hasta que el alumno internalice la habilidad.

- Diseñador de Situaciones Auténticas: Crea ambientes de aprendizaje y tareas que incorporen las Prácticas Sociales del Lenguaje reales, dando un propósito comunicativo y social al uso del lenguaje (p. ej., escribir una carta de protesta a una autoridad, o leer una noticia para discutir un problema comunitario).

- Promotor del Diálogo Crítico: Fomenta la pedagogía del diálogo y el pensamiento crítico. Debe conocer el contexto de los alumnos para plantear situaciones problematizadoras que permitan a los estudiantes cuestionar y reflexionar sobre su realidad, impulsando la concientización.

- Investigador de la Práctica: Monitorea continuamente el proceso de aprendizaje y la interacción en el aula para ajustar las estrategias didácticas a las necesidades reales del grupo.

El estudiante es el protagonista y centro del proceso educativo, asumiendo una postura proactiva en su aprendizaje y en su entorno social.

- Constructor Activo: Adquiere el conocimiento a través de la interacción con sus pares y su cultura. El aprendizaje se da en la acción social al participar en actividades significativas.

- **Participante Crítico:** Se reconoce como un sujeto con voz y capacidad de intervención en su entorno. Utiliza el lenguaje (oral y escrito) para analizar, cuestionar y proponer soluciones a los problemas de su comunidad y de la sociedad.
- **Usuario Funcional del Lenguaje :** Aprende a leer y escribir utilizándolos como herramientas reales para fines concretos (obtener información, convencer, informar, expresar emociones), lo que garantiza la significatividad y permanencia del aprendizaje.
- **Agente de su Propia Historia:** Asume la responsabilidad de su proceso de formación, colaborando con sus compañeros y respetando los saberes y la identidad de los demás.

2.4 Enfoque pedagógico de la asignatura

2.4.1 Prácticas sociales del lenguaje en la NEM

El lenguaje tiene un papel fundamental en nuestra vida, en la escuela, tiene un doble valor: por una parte, es objeto de estudio y de conocimiento, y, por otra, es instrumento fundamental para el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje y la construcción de conocimientos inherentes a los distintos campos formativos, así como a las disciplinas que los conforman. Por tal motivo, resulta de suma trascendencia que los niños aprendan a usar el lenguaje de manera eficaz, responsable, creativa y lúdica. Para lograrlo, durante la escolaridad primaria cobra relevancia sobre todo en los dos primeros grados, porque es fundacional y necesaria para que los estudiantes se inicien en el aprendizaje formal de la lectura y la escritura, y avancen hacia un dominio gradual cada vez más consolidado

El aprendizaje de la lectura y la escritura va mucho más allá de la enseñanza aislada de las letras y su trazo. Requiere un trabajo intelectual de los niños que les permita entender la lógica del sistema de escritura, pues el lenguaje se concibe como un objeto de conocimiento mucho más amplio que abarca prácticas de lector y escritor, de hablante y oyente, que se realizan en un ámbito social o comunitario para responder a necesidades específicas y con propósitos bien definidos.

Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería sólo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir, por ende, no es trazar letras, sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes.

La lectura y la escritura difieren del enfoque tradicional. Muchas personas piensan que para leer basta con juntar letras y formar palabras, que lo más importante y lo mejor es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se está leyendo.

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan los maestros de educación básica del país, en cuanto a la lengua materna, es formar lectores y escritores capaces de comprender lo que leen y de hacerse entender con otras personas mediante sus propios textos, lo cual implica la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades que les permitirán desempeñarse de manera efectiva en contextos diversos, con propósitos variados y múltiples destinatarios.

Para todo esto resulta idóneo el enfoque centrado en las prácticas sociales del lenguaje, el cual promueve su estudio y análisis en el contexto de uso, en situaciones auténticas; en ese sentido, las prácticas sociales del lenguaje se entienden como pautas o modos de interacción que enmarcan la interpretación y producción de los textos orales

y escritos. Al participar en dichas prácticas sociales, los individuos aprenden a hablar e interactuar con otros sujetos, a interpretar y producir textos, así como a reflexionar sobre ellos.

En la medida en que los niños tengan la posibilidad de contrastar su escritura con la de otros, irán identificando la composición alfabética de las palabras y reelaborando sus ideas sobre el funcionamiento del sistema de escritura, lo cual los irá acercando a la convencionalidad de dicho lenguaje.

2.5 Investigaciones previas sobre el tema o problema de estudio (estado del arte)

Las investigaciones previas que abordan la transición en la enseñanza de la lectoescritura desde el enfoque de la RIEB al de la NEM se centran en el cambio de un modelo de competencias a un enfoque humanista y sociocrítico.

Dado que la NEM es una reforma reciente (2022-2023), la mayoría de los estudios más específicos se encuentran en forma de análisis documental, tesis de grado y posgrado recientes, o investigaciones que contrastan el enfoque de la PSL (vigente desde RIEB, pero reforzado y contextualizado en la NEM) con metodologías tradicionales.

No obstante, resulta relevante destacar el análisis realizado por la maestra María Luisa San Agustín (2020) en su investigación titulada *“Del sentir de los docentes en los procesos de alfabetización”*. La autora retomó las experiencias de diversos docentes que impartían primer grado bajo el enfoque de la RIEB, quienes expresaron que el proceso de alfabetización en dicho grado implica un trabajo arduo y que, con frecuencia, es hasta

segundo grado cuando se logra afianzar el lenguaje escrito. Asimismo, señalaron la necesidad de implementar prácticas alfabetizadoras que resulten motivadoras para los estudiantes, fomentando en ellos la iniciativa y el interés por aprender. Este aspecto se contempla dentro del enfoque de las Prácticas Sociales del Lenguaje, ya que dichas prácticas se desarrollan desde una perspectiva funcional y significativa del uso del lenguaje escrito.

La maestra Karla Vicente Mejía (2024), por su parte, comenta que dentro del marco educativo de la Nueva Escuela Mexicana, la comprensión de la lectura y escritura implica una diversidad de modalidades que van más allá de la mera decodificación de textos. Estas modalidades se enmarcan en un enfoque integral que busca desarrollar habilidades más complejas y adaptadas a las necesidades actuales de los estudiantes en contextos diversos, y la modalidad ideal resultan ser las Prácticas Sociales del Lenguaje.

También comenta que hay una diversidad de clasificación de las modalidades de lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana las cuales abarcan una gama de enfoques adaptados a las exigencias de un mundo contemporáneo en constante cambio, entre ellos están, la lectura crítica, enfocada en la interpretación profunda de textos; lectura comprensiva centrada en la comprensión plena de la información, lectura recreativa o literaria donde se promueve el disfrute y escritura reflexiva donde se fomenta la expresión personal, permitiendo a los estudiantes analizar y expresar sus ideas, emociones y experiencias a través de la escritura, estimulando la autorreflexión.

Todas las modalidades antes mencionadas se abordan en las PSL ya que la intención es trabajar el lenguaje en situaciones reales.

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Resulta altamente favorecedor que, desde el principio de la educación formal, se diseñen y ofrezcan en la escuela diversas situaciones que impliquen la lectura y la escritura. Se sabe que leer no es decodificar o extraer información del texto, ya que implica un proceso de interacción entre el lector y el texto, mientras que producir un texto en el marco de una situación comunicativa el escritor tomar decisiones diversas, la primera de ellas es la de cumplir con los objetivos que se ha planteado, posteriormente deberá considerar destinatarios y características del texto, para posteriormente poner las ideas en texto y revisar lo escrito con lo planeado y corregir.

Para lograrlo, se han implementado las prácticas sociales del lenguaje que requieren de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos, de aproximarse a su escritura y de integrarse en los intercambios orales.

3.1 Aprendizajes esperados

En la NEM, la alfabetización se entiende como un proceso social y cultural para formar ciudadanos críticos, que va más allá del aula. Implica no solo el dominio de la lectoescritura, sino también el desarrollo de habilidades digitales y emocionales, reconociendo a la lectura y escritura como prácticas sociales que permiten a los estudiantes comprender, participar y transformar su entorno. Por lo que destacan los siguientes aprendizajes esperados:

- Construcción de ciudadanía: El objetivo es que los estudiantes utilicen la lectura y escritura para expresar sus ideas, comprender su contexto y participar activamente en la sociedad.
- Enfoque sociocultural: Se reconoce que leer y escribir están intrínsecamente ligados a la cultura, la identidad y la transformación social, y que el aprendizaje ocurre en cualquier espacio social, no solo en el aula.
- Aprendizaje situado: El proceso se centra en los usos sociales de la lengua, contextualizando el aprendizaje a través de prácticas relevantes para los estudiantes.
- Lectura y escritura: Se busca la comprensión profunda de los textos, no solo la decodificación de letras.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la alfabetización se entiende como un proceso social y cultural que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para comprender su entorno, expresar sus ideas y participar activamente en la comunidad. En el grupo de primer grado de la escuela “Javier Mina”, este enfoque cobra especial relevancia, pues la lectura y la escritura se trabajan como prácticas sociales que parten de la realidad, los intereses y las experiencias de los niños. De este modo, la intervención busca que los estudiantes aprendan a leer y escribir no solo como un ejercicio de decodificación, sino como una herramienta para comunicarse, fortalecer su identidad y construir ciudadanía desde su contexto inmediato.

3.2 Propósitos generales y específicos

Propósito general

Favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura en los estudiantes de primer grado de la escuela primaria “Javier Mina” mediante prácticas sociales del lenguaje que les permitan comprender su entorno, expresar sus ideas y participar activamente en la construcción de ciudadanía, a partir de experiencias significativas y contextualizadas en su realidad sociocultural.

Propósitos específicos

- Promover el uso funcional de la lectura y la escritura, de manera que los estudiantes puedan comunicar ideas, opiniones y emociones con claridad, aportando a la convivencia democrática y al ejercicio de sus derechos como ciudadanos.
- Fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia cultural del alumnado, mediante actividades de alfabetización que reconozcan sus experiencias, saberes previos y diversidad sociocultural, enfatizando el valor social del lenguaje.
- Contextualizar el aprendizaje de la lengua escrita en situaciones reales y significativas, que faciliten la comprensión profunda de los textos, más allá de la decodificación, a través de proyectos y prácticas socialmente pertinentes dentro y fuera del aula.

3.3 Metas

Meta

1

Al finalizar el periodo escolar, al menos el 80% de los estudiantes producirá textos breves (narrativos, informativos o de opinión) en los que expresen ideas de manera coherente y

con una intención comunicativa clara, utilizándolos para participar en actividades de aula orientadas a la convivencia democrática.

Meta

2

Durante el ciclo escolar, los estudiantes participarán al 100% en los proyectos de lectura y escritura que recuperen su contexto sociocultural (tradiciones, historias familiares, problemáticas comunitarias), fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia.

Meta

3

A lo largo del curso, el 90% de los estudiantes demostrará comprensión profunda de textos (identificación de propósito, personajes, ideas principales, información relevante), mediante actividades contextualizadas dentro y fuera del aula, verificadas a través de registros de lectura u otros productos del proyecto.

3.4 Justificación

En el diagnóstico aplicado al grupo de 1.º grado de la escuela primaria “Javier Mina”, conformado por 19 estudiantes, se identificó que 18 de ellos se encuentran en nivel presilábico respecto al proceso de adquisición del sistema de escritura. Esta situación refleja un reto significativo en cuanto al logro de los aprendizajes esperados en lectura y escritura durante el primer grado de educación primaria, pues limita la comprensión de textos, la expresión escrita y la participación de los alumnos en diversas actividades escolares.

Aunado a ello, se identificó que las prácticas de alfabetización previas se han centrado principalmente en la decodificación y memorización de grafías, sin otorgar al lenguaje escrito un sentido social que permita a los estudiantes comprender su utilidad

en la vida cotidiana. Como consecuencia, el aprendizaje se vuelve poco motivador y distante de la experiencia cultural y comunicativa del alumnado.

Por esta razón, se plantea una propuesta de intervención basada en el enfoque sociocultural y situado de las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL), que reconoce que leer y escribir son prácticas que se construyen en interacción con los otros y a partir de necesidades reales de comunicación. Desde este enfoque, los proyectos didácticos se convierten en oportunidades para que los estudiantes utilicen el lenguaje escrito con propósitos auténticos, vinculando sus vivencias, intereses y contexto con el aprendizaje escolar.

Implementar esta propuesta permitirá que los estudiantes avancen progresivamente en la consolidación del sistema de escritura, desarrollen comprensión profunda de los textos y participen activamente como miembros de una comunidad escolar en la que se valore su voz e iniciativa. De esta manera, se contribuye a la construcción de ciudadanía desde los primeros años, fortaleciendo habilidades comunicativas que tendrán un impacto directo en su trayectoria académica y en su participación social.

En síntesis, la intervención es pertinente y necesaria porque atiende las necesidades reales del grupo, promueve una alfabetización significativa y favorece la equidad educativa al ofrecer oportunidades auténticas para el desarrollo del lenguaje escrito bajo prácticas que responden a su contexto y etapa de desarrollo.

3.5 Método de intervención (método de investigación acción)

La presente propuesta se sustenta en el enfoque metodológico de la Investigación-Acción, según el modelo planteado por Barraza (2005), su planteamiento

metodológico concibe al docente como investigador de su propia práctica con el propósito de transformarla y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Este enfoque es especialmente pertinente en contextos escolares donde se requiere responder a necesidades reales del aula, como es el caso del grupo de 1.º grado intervenido.

El modelo de Barraza contempla un proceso cíclico que consta de las siguientes fases:

1. Detección del problema
2. Diagnóstico
3. Planificación
4. Acción
5. Evaluación
6. Reflexión y, de ser necesario, el reinicio del ciclo.

A continuación, se describe la aplicación de cada fase en esta propuesta:

1. Detección del problema

Se identificó que la mayoría del alumnado no ha adquirido el principio alfabético ni comprende la función social de la escritura, lo que obstaculiza el logro de los aprendizajes esperados del grado.

0. Diagnóstico

Mediante instrumentos como lista de cotejo de niveles de escritura, observación participante y revisión de producciones escritas, se confirmó que 18 estudiantes se encuentran en nivel presilábico. Asimismo, se detectó escaso interés por la lectura y una práctica escolar centrada en ejercicios de decodificación descontextualizados.

3. Planificación

Se diseñó una intervención basada en Proyectos de Prácticas Sociales del Lenguaje, en los que se integran actividades significativas y contextualizadas, donde se promueve el uso funcional de la lengua escrita y se consideran intereses y experiencias del alumnado.

- **Acción**

Implementación de la intervención didáctica mediante:

- Desarrollo de proyectos PSL en el aula.
- Actividades colaborativas de lectura y producción de textos.
- Participación familiar y comunitaria cuando sea pertinente.
- Registro continuo de avances y dificultades.

El docente actúa como facilitador, mediador y observador crítico de su propia práctica.

- **Evaluación**

Se ha llevado a cabo una evaluación procesual y formativa utilizando diversos instrumentos:

- Registros anecdóticos
- Portafolio de evidencias.
- Rúbricas de comprensión y producción escrita.
- Observación sistemática de interacciones

El análisis de resultados va a poder determinar el avance en la adquisición del sistema de escritura y en el uso social del lenguaje.

- Reflexión
- El análisis crítico del proceso para:
 - Reconocer logros y áreas de mejora.
 - Ajustar estrategias y recursos.
 - Retroalimentar a los estudiantes.
 - Replantear nuevas acciones si persiste el problema

Esta reflexión profesional propicia la generación de cambios duraderos en las prácticas de alfabetización del docente.

- Se eligió el modelo de Investigación-Acción revisado por Barraza (2005) al concluirse pertinente a esta propuesta porque;
 - Da respuesta directa a una problemática real del aula.
 - Promueve la transformación educativa desde la práctica.
 - Valora el contexto sociocultural como base del aprendizaje.
 - Permite monitorear de manera constante el avance del grupo.
 - Fortalece el rol del docente como investigador de su propia práctica.

3.6 Metodología pedagógica

La metodología pedagógica que guía esta intervención se basa en el enfoque sociocultural del aprendizaje y en las Prácticas Sociales del Lenguaje propuestas en el plan y programas de estudio vigentes. Se concibe a la lectura y la escritura como prácticas sociales que se construyen a través de la participación activa en situaciones

comunicativas significativas, más allá de la decodificación mecánica del sistema de escritura.

Este enfoque reconoce al estudiante como un sujeto activo que aprende mediante la interacción con sus pares, el docente, la familia y la comunidad, integrando sus saberes previos y experiencias culturales en el proceso educativo. Por ello, el aprendizaje se organiza en proyectos didácticos, dentro de los cuales los alumnos leen y escriben con propósitos reales y contextualizados.

La metodología se caracteriza por los siguientes principios pedagógicos:

1. Aprendizaje situado: Las actividades de lectura y escritura se desarrollan a partir de contextos reales y cercanos, retomando la cultura, intereses y necesidades del estudiantado, lo que incrementa su motivación y participación.

2. Mediación docente: El docente actúa como mediador en la construcción gradual del sistema de escritura, ofreciendo apoyos y andamiajes que se retiran progresivamente conforme los estudiantes avanzan hacia niveles alfabéticos.

3. Trabajo colaborativo: Se promueve el aprendizaje entre pares, la socialización del lenguaje y la construcción colectiva de significados, favoreciendo la comprensión del texto y la participación ciudadana desde la escuela.

4. Integración de lectura, escritura y oralidad: Las prácticas comunicativas se abordan de manera articulada y funcional, permitiendo que los estudiantes comprendan que el lenguaje escrito sirve para comunicar, registrar, informar y transformar su realidad.

5. Evaluación formativa y permanente: El seguimiento del avance en los niveles de escritura, la comprensión lectora y la participación se realiza de forma continua, proporcionando retroalimentación que orienta las mejoras en la intervención.

6. Organización metodológica en proyectos: Cada proyecto de Prácticas Sociales del Lenguaje incluye:

Situaciones de exploración del conocimiento previo y del contexto.

Exposición a textos completos con diversos propósitos comunicativos.

Producción de textos con apoyo del docente y del grupo (dictado, escritura espontánea, escritura interactiva).

Revisión y mejora de lo producido para lograr una comunicación efectiva.

Socialización del producto final (publicación, lectura a otros grupos, exposición en la comunidad escolar).

En primer grado, estas acciones permiten que los estudiantes avancen desde niveles presilábicos hacia la consolidación del principio alfabético con sentido social.

Esta metodología es adecuada para el contexto del grupo porque:

- Responde a la necesidad urgente de avanzar en el proceso lector-escritor.
- Atribuye significado al lenguaje escrito desde el primer día.
- Valora el entorno sociocultural como motor del aprendizaje.
- Responde a la diversidad del aula mediante actividades auténticas y motivantes.
- Contribuye a la formación ciudadana desde la alfabetización inicial.

3.7 Métodos didácticos

La propuesta de intervención se fundamenta en métodos didácticos que favorecen el aprendizaje activo, situado y significativo del lenguaje escrito. Estos métodos responden tanto al enfoque sociocultural del currículo como a las necesidades

específicas del grupo de primer grado. A continuación, se describen los métodos didácticos que orientan la acción pedagógica:

1. Método por Proyectos (Prácticas Sociales del Lenguaje): Se estructura el aprendizaje mediante proyectos didácticos, en los que la lectura y la escritura se desarrollan con propósitos comunicativos auténticos.

Este método permite:

- Involucrar temas y situaciones del entorno del estudiante.
- Favorecer la producción de textos con destinatarios reales.
- Fomentar el trabajo colaborativo y la participación social.

2. Aprendizaje Basado en la Experiencia

La alfabetización se vincula a situaciones cotidianas y culturales del estudiante, generando aprendizajes significativos a través de:

- Exploración de textos reales del entorno social (carteles, cuentos, nombres, recados).
- Participación en actividades funcionales como escribir para solicitar, informar, registrar o comunicar.

3. Modelado del Docente (andamiaje)

El docente actúa como mediador y modelo lector-escritor, demostrando:

- Cómo se leen y escriben diferentes textos.
- Estrategias para interpretar información.
- Uso de preguntas y verbalizaciones para guiar el pensamiento del estudiante.

Esto permite que los niños aprendan observando y practicando en interacción con otros.

4. Trabajo Colaborativo

Se emplean actividades en parejas y equipos para:

- Socializar la construcción del sistema de escritura.
- Favorecer la interacción verbal y el intercambio de ideas.
- Impulsar la participación activa de estudiantes que requieran apoyo.
- El aprendizaje se produce en comunidad, fortaleciendo habilidades

ciudadanas.

6. Evaluación Formativa Integrada al Proceso

La evaluación se concibe como parte del aprendizaje mismo, utilizando:

- Observación sistemática de avances en niveles de escritura.
- Revisión constante de textos y retroalimentación inmediata.
- Autoevaluación y coevaluación a través de actividades de reflexión.

Esto permite ajustar la intervención continuamente, garantizando el logro de los aprendizajes.

Estos métodos resultan idóneos para la alfabetización inicial ya que centran el aprendizaje en el uso social del lenguaje, permitiendo que los estudiantes comprendan desde el inicio la funcionalidad y propósito de leer y escribir en su vida cotidiana. Asimismo, respetan el proceso evolutivo de construcción del sistema de escritura que cada niño transita, brindando oportunidades de avance conforme a su nivel de desarrollo. Del mismo modo, generan motivación y otorgan sentido al aprendizaje, al vincular las prácticas de lectura y escritura con experiencias significativas para el alumnado.

Finalmente, contribuyen a la inclusión, la participación y el desarrollo de ciudadanía desde la escuela, al considerar la interacción y colaboración entre pares como una vía para aprender y construir conocimiento de manera colectiva.

3.8 Técnicas didácticas

Para favorecer el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura se han implementado las siguientes estrategias, respondiendo al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje durante el desarrollo de los Proyectos Educativos en el aula:

- **Partir del nombre propio:** A diferencia de los métodos que se implementaban anteriormente, que se partía del estudio de las vocales para comenzar con el proceso de alfabetización, ahora se inicia con el análisis del nombre, el cual está escrito en todos su útiles, materiales, libros, mesa, lista de asistencia, entre otros.
 - Analizar la letra inicial, y final.
 - Clasificar en nombres largos y cortos.
 - Entre ellos realizan hipótesis de la lectura y escritura del nombre propio, posteriormente del nombre de los compañeros y lo contrasta con el nombre de la mesa/materiales.
 - Identifican letras de su nombre en otros textos.
 - Utilizan letras de su nombre para crear nuevos textos.
 - Trabajar con los nombres de familiares.
- **Lectura diaria de textos :** Se realiza a diario la lectura de un texto por la mañana (los primeros días lo hacía el maestro, conforme los estudiantes

van descubriendo las regularidades de la lectura, ellos lo hacen) el cual sirve para hacer las siguientes actividades permanentes:

- Predicción de palabras: ¿dónde dirá? ¿aquí que dice?
- Dictado de palabras que estaban en el texto
- Actividades de comprensión derivadas del texto como contestar preguntas, sopa de letras, crucigramas, formar palabras con alfabeto móvil, entre otras.

- **Ser modelo de lector y escritor experto:** La observación que los niños realizan de las personas que influyen de manera determinante en su vida y de lo que hacen, les sirve de pauta y guía para su actuar presente y futuro; de ahí la gran responsabilidad que adquiere el docente. Por lo que el docente se ha de mostrar como modelo de comportamiento, como un sujeto que lee y escribe cotidianamente, que tiene interés y necesidad de hacerlo, y que proyecta disfrute al realizarlo es una imagen altamente favorecedora para los niños. Hay que hablarles a los niños sobre las propias prácticas de lectura y escritura, las estrategias que se utilizan al abordar diferentes tipos de texto (sin dejar de lado las dificultades y dudas que enfrenta), preguntas que se formulan y se intenta responder mediante la lectura; asimismo, leer para ellos fragmentos en voz alta y propiciar el intercambio de opiniones al respecto. Además al producir textos hacerlo en voz alta, de igual forma demostrando las correcciones que se realicen en el proceso.

- **Ambientes letrados:** Un ambiente letrado debe favorecer diferentes formas de lectura individual y colectiva que den pie a la reflexión personal, a la interacción entre pares y a la construcción libre y crítica de ciudadanía. El ambiente letrado no es la mera suma de las partes: área, libros, sillas, etcétera; sus elementos más relevantes derivan de las relaciones que se establecen con los materiales de lectura y la dinámica de convivencia e interacción entre un grupo de personas y, en consecuencia, de la exposición de ideas y opiniones. La UNESCO recomienda crear entornos favorables a la lectura y la escritura, y este mismo concepto de entorno nos lleva a otra idea esencial de los nuevos estudios de literacidad.

Por tanto, crear el ambiente adecuado es una de las máximas dentro de este enfoque social de la lectura y ha de venir acompañado de unos participantes que sean capaces de interactuar y compartir experiencias. Pero lo importante de un espacio letrado no es sólo su infraestructura, diseño o mobiliario, sino su capacidad de activar procesos y prácticas en común. Como ámbitos de encuentro y no sólo de consulta, deben ser recintos para expresar y compartir prácticas y preferencias, y por ello cada vez son más laboratorios donde el usuario hace cosas, aporta elementos o se comunican innovaciones.

El eje de la formación docente debe ser la conversión del educador en un emprendedor poli alfabetizado, capaz de transformar su entorno en espacios favorables a la lectura y la escritura, esto es, en ambientes letrados.

- Colocar libros, periódicos, revistas y algunos textos de circulación social en un lugar accesible para los alumnos, organizarlos y acordar los

mecanismos para su consulta, de modo que siempre que lo deseen puedan utilizarlos.

- Elaborar junto con los alumnos las normas de convivencia en el aula para posteriormente plasmarlos de forma gráfica de manera que siempre estén a la vista, pues constituyen un ejemplo de la valía que tiene su registro, pues permite su consulta constante, ya sea para recordar sus preceptos o para resolver alguna duda sobre su aplicación.

- La lista de asistencia es otro elemento de un ambiente de aprendizaje de la escritura y la lectura para los pequeños, pues en ella se registran los nombres de los integrantes del grupo y se lleva un seguimiento de su asistencia. Ahí pueden leer su propio nombre y el de sus compañeros. Compartir el pase de lista con los alumnos para que vayan reconociendo cómo se escriben los nombres propios.

- Una tabla con las actividades de la semana es otro recurso significativo en el mundo de la escritura y la lectura en el aula. Su registro le permite observar a cada uno de los niños tanto lo que se está programando hacer como el seguimiento de lo que van realizando, así como de la valoración de lo que realmente llevaron a cabo y de las maneras en que lo hicieron y en qué podrían mejorar. Todo lo que acontezca durante el trayecto es también motivo de registro. Este elemento de planificación propicia que los niños valoren la utilidad de registrar las actividades por efectuar, que se complementa si lo ponen en práctica, al elaborar su agenda personal de actividades escolares y familiares.

- Un cartel con las letras del abecedario en mayúscula y minúscula y con una palabras de referencia. No para que los niños aprendan el orden alfabético de memoria, sino como una herramienta que, junto con el diccionario, les ayude a resolver dudas y a tomar decisiones sobre cómo se escribe una palabra (el nombre propio, el de algún compañero o familiar, objeto, animal, etcétera).

3.9 Recursos

Para el desarrollo de la presente propuesta de intervención se contemplaron diversos recursos humanos, materiales, tecnológicos y socioculturales que contribuyen de manera directa al logro de los propósitos establecidos. En primer lugar, se contó con la participación del docente como mediador del aprendizaje y responsable de la implementación de los proyectos de Prácticas Sociales del Lenguaje, así como de los estudiantes de primer grado, quienes asumieron un rol activo en las actividades de lectura y escritura. Del mismo modo, se consideró la colaboración de las familias en aquellas acciones que trascienden el aula y que fortalecen la relación entre los aprendizajes escolares y el contexto sociocultural del alumnado, además del apoyo general de los directivos y del personal escolar para la organización de espacios y tiempos requeridos.

En cuanto a los recursos materiales, se dispuso de una variedad de textos como cuentos, revistas, libros informativos y otros materiales de la biblioteca de aula que favorecen la exposición constante de los niños al lenguaje escrito. También se utilizaron cuadernos, hojas, lápices, colores, tarjetas con palabras, abecedarios móviles, rotafolios y carteles que faciliten la producción y socialización de textos. Asimismo, se recurrió al

uso de tecnología disponible en la escuela, como proyector, pantalla o reproductores de audio, con el fin de fortalecer la comprensión de diversos tipos de textos mediante apoyos audiovisuales.

Finalmente, se aprovecharon recursos del entorno, tales como anuncios, etiquetas, invitaciones y señalética, que permitirán a los estudiantes reconocer la presencia del lenguaje escrito en su vida cotidiana y comprender su funcionalidad social. También se consideraron los espacios escolares y comunitarios para exhibir productos finales y promover situaciones reales de comunicación. La selección de estos recursos se fundamenta en la necesidad de ofrecer experiencias de aprendizaje auténticas, accesibles y significativas que favorezcan que los niños avancen progresivamente desde niveles presilábicos hacia la consolidación del sistema de escritura y la participación en prácticas sociales del lenguaje que fortalezcan su desarrollo como ciudadanos desde los primeros años escolares.

3.10 Formato de planeación académica

La planeación didáctica implementada se fundamenta en el enfoque de trabajo por proyectos como una estrategia que integra el aprendizaje situado y significativo, articulando los contenidos del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico con las Prácticas Sociales del Lenguaje para favorecer el proceso de alfabetización inicial. A través del proyecto “Los sentidos de mi cuerpo”, se promueve la participación activa de los alumnos en situaciones reales de comunicación, como la lectura en comunidad, el diálogo, la escritura colectiva mediante el dictado y la revisión de textos con propósito comunicativo, lo que permite que la lengua escrita se utilice como una herramienta para

comprender, registrar y comunicar conocimientos científicos. De esta manera, el desarrollo del Sensorama escolar no solo fortalece la exploración y la indagación sobre el cuerpo humano, sino que también propicia el acercamiento funcional al lenguaje oral y escrito, consolidando aprendizajes integrales que contribuyen al avance progresivo de la alfabetización desde una perspectiva social, colaborativa y contextualizada (Anexos: Tabla 6).

3.11 Componentes didácticos deseables

La planeación didáctica en proyectos que incorporan las Prácticas Sociales del Lenguaje en primer grado debe contemplar diversos componentes que aseguren el desarrollo progresivo de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural. En primer lugar, es indispensable definir el propósito comunicativo del proyecto y el producto final que se elaborará, asegurando que ambos respondan a una situación comunicativa real en la que se identifique claramente quién escribe, para quién, con qué intención y en qué contexto circulará el texto.

Asimismo, la planeación debe incluir actividades de aproximación al tema, interacción constante con textos completos y funcionales, y oportunidades para que los estudiantes produzcan textos mediante estrategias como el dictado al docente, la escritura compartida o la escritura espontánea, acorde con su nivel de desarrollo.

La revisión y mejora de los escritos forma parte del proceso, considerando al destinatario real del producto. Para favorecer el aprendizaje, el docente implementa estrategias de mediación y andamiaje que permitan a los niños avanzar en la

construcción del sistema de escritura. También se promueve el trabajo colaborativo, la vinculación con otras áreas del currículo y la socialización del producto final dentro o fuera de la comunidad escolar. Finalmente, se establece una evaluación formativa y permanente que considere la diversidad del grupo y que permita monitorear y retroalimentar los avances en los niveles de escritura y la comprensión del lenguaje escrito.

3.12 Momentos de aplicación

Durante la fase de inicio, se llevaron a cabo actividades orientadas a activar los saberes previos de los estudiantes y reconocer sus concepciones iniciales sobre la lectura y la escritura. Para ello, se promovieron conversaciones grupales, exploración de diversos materiales impresos y el análisis de sus funciones sociales, con el propósito de que los alumnos identifiquen que el lenguaje escrito está presente en su vida cotidiana. Asimismo, se realizaron diagnósticos continuos para ubicar el nivel de desarrollo en que se encontraban la mayoría de los estudiantes, ofreciendo a la docente información relevante para ajustar la intervención a las necesidades reales del grupo.

En el desarrollo, se implementaron actividades centradas en el uso social del lenguaje, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento y la participación activa de los alumnos en situaciones reales de lectura y escritura. Los estudiantes interactuaron regularmente con textos funcionales, observaron sus características, los interpretaron según el contexto y participaron en la producción guiada de mensajes escritos con propósitos comunicativos. Se fomentó la reflexión sobre el sistema de escritura a partir de sus hipótesis evolutivas, mediante dictados al maestro, escritura compartida, comparación de palabras, reconocimiento de letras en diversos soportes y apoyos

visuales significativos. Todo ello permitió que, gradualmente, los alumnos transitaran hacia conceptualizaciones más avanzadas del lenguaje escrito, fortaleciendo al mismo tiempo su motivación e interés.

La etapa de cierre consistió en la consolidación de los aprendizajes logrados y la socialización de los productos elaborados. Se generaron espacios para que los niños compartieran su trabajo con compañeros y otros miembros de la comunidad escolar, favoreciendo la valoración del esfuerzo propio y el reconocimiento del lenguaje escrito como un recurso para comunicar e interactuar con los demás. Finalmente, se realizó una evaluación formativa que permitió identificar avances y áreas de oportunidad en el proceso de alfabetización, con el fin de retroalimentar la práctica docente y proyectar acciones de mejora para intervenciones posteriores.

3.13 Ajustes al plan de intervención

Durante la implementación de la estrategia de intervención educativa fue necesario realizar ajustes al plan previamente diseñado, con el propósito de responder a las necesidades reales del grupo y asegurar el cumplimiento de los aprendizajes esperados vinculados con la alfabetización inicial. Si bien la planeación contemplaba actividades secuenciadas para favorecer el avance en los niveles de escritura, se identificaron circunstancias que requerían modificar el ritmo, la profundidad y el tipo de apoyos proporcionados a los estudiantes, especialmente considerando que la mayoría se encontraba en un nivel presilábico.

Entre las principales adecuaciones realizadas se encuentran la reformulación de algunas actividades para hacerlas más accesibles y significativas. Por ejemplo, se incrementó el uso de materiales visuales, juegos lingüísticos y escritura colectiva, con el

fin de reforzar la comprensión de la correspondencia entre sonido y grafía, así como de mantener la motivación y participación constante del alumnado. Además, se ampliaron los momentos de acompañamiento personalizado y trabajo en pequeños grupos, permitiendo atender de manera más puntual los distintos ritmos de aprendizaje.

También fue necesario ajustar los tiempos planeados, ya que la complejidad de ciertas tareas demandó un mayor número de sesiones para lograr avances observables. Estos cambios se sustentaron en una evaluación continua que permitió detectar las dificultades emergentes y actuar de forma inmediata, sin perder de vista los propósitos pedagógicos y el enfoque sociocultural de la propuesta, basado en el uso social del lenguaje y en la participación activa de los niños en situaciones comunicativas reales.

Las soluciones implementadas permitieron mejorar la accesibilidad al proceso de aprendizaje, promover el involucramiento de todos los estudiantes y dar seguimiento a su progreso en la construcción del sistema de escritura. No obstante, también se identificaron algunas limitaciones, como la heterogeneidad en los niveles de desempeño y la necesidad de fortalecer espacios adicionales de colaboración con las familias para potenciar los avances desde el hogar. Aun así, los ajustes realizados contribuyeron a mantener la pertinencia y eficacia de la intervención, favoreciendo un desarrollo más equitativo y significativo del aprendizaje lector y escritor en el grupo.

CAPÍTULO IV

PLAN DE EVALUACIÓN

4.1 Concepto de evaluación

La evaluación en educación básica ha sido objeto de múltiples aproximaciones teóricas que coinciden en considerarla un proceso fundamental para comprender el aprendizaje y orientar la mejora de la práctica docente. Diversos autores destacan que evaluar implica mucho más que emitir juicios o calificar productos; constituye un proceso sistemático de obtención, análisis e interpretación de información que permite comprender los avances, dificultades y necesidades de los estudiantes en su trayectoria formativa.

Stufflebeam (2003) concibe la evaluación como un proceso destinado a apoyar la toma de decisiones, en el cual la información recopilada permite valorar la pertinencia, eficiencia y eficacia de una intervención educativa. Desde esta perspectiva, evaluar no se reduce al registro de resultados, sino que se vincula directamente con la mejora continua del proceso de enseñanza. Por su parte, Scriven (1991) distingue entre evaluación formativa y sumativa, destacando que la primera se orienta a mejorar el aprendizaje durante el proceso, mientras que la segunda permite valorar los logros alcanzados al final de un periodo o intervención. Esta distinción resulta especialmente útil para el análisis de proyectos de alfabetización inicial, donde la retroalimentación inmediata favorece el avance progresivo del estudiantado.

Asimismo, Black y Wiliam (1998) aportan una visión crucial al plantear que la evaluación formativa tiene un impacto directo en el aprendizaje cuando se utiliza para ajustar la enseñanza, ofrecer retroalimentación oportuna y promover la autorregulación del alumnado. Estas ideas fortalecen el enfoque sociocultural de la intervención al considerar que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente, donde la interacción docente–alumno constituye un espacio de construcción conjunta de saberes.

A esta postura se suma Anijovich (2012), quien destaca el carácter retroalimentador de la evaluación y su función de acompañamiento, al promover que los estudiantes comprendan qué están aprendiendo, cómo avanzan y qué estrategias pueden mejorar.

En el ámbito de la educación básica mexicana, Díaz–Barriga (2014) subraya que la evaluación debe concebirse como una práctica situada, coherente con los enfoques pedagógicos y con las experiencias reales de los alumnos. Enfatiza que la evaluación formativa permite reconocer el proceso de construcción del conocimiento y no únicamente los resultados finales, lo que resulta indispensable cuando los estudiantes se encuentran en fases tempranas de adquisición del sistema de escritura.

A partir de estas contribuciones, para efectos del análisis de esta intervención, *la evaluación se concibe como un proceso continuo, formativo y situado mediante el cual se recolecta, interpreta y analiza información relevante sobre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, con el propósito de comprender sus avances, identificar dificultades y tomar decisiones pedagógicas que favorezcan su desarrollo.* Esta definición reconoce que la evaluación no es un acto aislado, sino una herramienta esencial para valorar los alcances de la propuesta didáctica, ajustar las estrategias de

enseñanza y garantizar que las experiencias de aprendizaje respondan a las necesidades reales del grupo.

En síntesis, este marco conceptual permite analizar e interpretar los resultados de la intervención desde una perspectiva integral que reconoce la complejidad del proceso de alfabetización inicial, la diversidad de niveles de desarrollo del alumnado y el papel central de la evaluación como eje para la mejora educativa.

4.2 Modelo de evaluación

La evaluación se concibe como un proceso continuo, formativo y situado que permite recolectar y analizar información sobre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, con el propósito de comprender sus avances, identificar dificultades y orientar la toma de decisiones pedagógicas. Desde esta perspectiva, se adopta un modelo evaluativo que entiende el aprendizaje como una construcción progresiva y socialmente mediada, pertinente para el primer grado de educación básica, y que reconoce a las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL) como un marco idóneo para observar evidencias auténticas del desempeño de los alumnos en contextos reales de comunicación.

El modelo de evaluación se sustenta en tres pilares teóricos:

1. **La evaluación formativa** (Black & Wiliam, 1998; Scriven, 1991), que orienta la toma de decisiones pedagógicas mediante la retroalimentación constante.

2. **La evaluación situada** (Díaz–Barriga, 2014), que considera el contexto sociocultural del alumno y los usos reales del lenguaje; y

3. **La evaluación como acompañamiento** (Anijovich, 2012), que reconoce las trayectorias individuales y favorece la autorregulación incipiente del estudiante.

Bajo estos fundamentos, el modelo de evaluación para esta intervención se caracteriza por ser **procesual, auténtico y participativo**. Es procesual porque se registra el avance de los estudiantes durante todo el desarrollo del proyecto, atendiendo las transformaciones de sus hipótesis de escritura y su capacidad para comprender los propósitos del lenguaje escrito. Es auténtico porque se basa en evidencias generadas en situaciones reales y significativas, propias de las PSL, tales como la exploración de textos, la producción colectiva de escritos, la revisión de borradores y la comunicación de mensajes con una finalidad social. Es participativo porque involucra al alumno mediante preguntas guía, autoevaluaciones orales y espacios de reflexión sobre su propio aprendizaje, adaptados a su nivel de desarrollo.

Este modelo de evaluación integra herramientas diversas que permiten obtener información amplia y confiable sobre el proceso de alfabetización. Entre ellas se incluyen registros anecdóticos, listas de cotejo basadas en niveles de conceptualización de la escritura, análisis de producciones escritas, observación directa durante situaciones de lectura y escritura, así como diarios de la docente que documentan decisiones pedagógicas y ajustes efectuados. Estas herramientas permiten triangular información

para identificar patrones de avance, dificultades persistentes y logros significativos, asegurando una comprensión integral del proceso.

Además, el modelo establece la evaluación en tres momentos: **diagnóstica**, para identificar el nivel de entrada de cada estudiante; **formativa**, para acompañar y retroalimentar el proceso durante la intervención; y **final**, para valorar los aprendizajes alcanzados y el desarrollo de las competencias comunicativas vinculadas con las Prácticas Sociales del Lenguaje. En todos los momentos, la evaluación se vincula directamente con los propósitos del proyecto, garantizando su coherencia interna y su pertinencia frente a las necesidades específicas del grupo.

En suma, el modelo de evaluación adoptado permite comprender los alcances de la intervención no solo desde los resultados finales, sino a partir del análisis profundo del proceso de construcción de la lengua escrita de cada estudiante. De esta manera, se convierte en un recurso fundamental para valorar el impacto de la propuesta pedagógica, orientar la mejora continua y fortalecer la alfabetización inicial desde un enfoque sociocultural y situado.

4.3 Técnicas e instrumentos

El modelo de evaluación adoptado para esta intervención demanda el uso de técnicas e instrumentos que permitan recopilar información continua, contextualizada y significativa sobre el proceso de alfabetización inicial. En coherencia con un enfoque procesual, formativo y situado, se privilegiaron técnicas cualitativas que facilitaron la observación sistemática del desempeño de los estudiantes en situaciones reales de lectura y escritura. La observación directa se constituyó como la técnica central, ya que

permitió identificar cómo los alumnos interactuaban con distintos portadores de texto, qué hipótesis de escritura manifestaban y cómo participaban en actividades comunicativas. Para organizar esta información se emplearon guías de observación, listas de cotejo basadas en indicadores del desarrollo de la escritura y registros anecdóticos que documentaban momentos significativos del aprendizaje..

Otra técnica fundamental fue el análisis de producciones escritas, mediante el cual se valoró la construcción progresiva del sistema de escritura en contextos auténticos. Este análisis se apoyó en portafolios de trabajo que integraron diversos tipos de textos elaborados por los estudiantes, en rúbricas analíticas que permitieron identificar avances en aspectos como la intención comunicativa, la organización del texto o la aproximación a la convencionalidad, y en matrices de seguimiento que facilitaron comparar la evolución de un mismo alumno a lo largo de la intervención. Asimismo, se realizaron entrevistas breves y conversaciones clínicas que posibilitaron comprender las razones detrás de las decisiones de escritura de los niños, así como documentar sus verbalizaciones, interpretaciones y reflexiones sobre los textos trabajados. Estas interacciones orales se registraron en notas de campo y permitieron profundizar en la comprensión de su proceso cognitivo.

La evaluación también se desarrolló en situaciones auténticas propias de las Prácticas Sociales del Lenguaje, lo que permitió recoger evidencias en contextos reales de uso del lenguaje escrito. Para ello se recurrió a un diario docente, en el que se consignaron decisiones pedagógicas, dificultades emergentes y ajustes realizados; además, se utilizaron cuadros de seguimiento por proyecto y evidencias fotográficas o narrativas que capturaron la participación de los estudiantes en actividades de

exploración, producción o socialización de textos. Finalmente, se incorporaron prácticas de autoevaluación y coevaluación adaptadas al nivel de desarrollo de primer grado, tales como semáforos, caritas y conversatorios de cierre, que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño, comunicar sus aprendizajes y reconocer aspectos por mejorar.

El uso articulado de todas estas técnicas e instrumentos generó una visión integral del proceso de alfabetización inicial del grupo, facilitó la triangulación de evidencias y permitió identificar avances, dificultades y necesidades específicas. De este modo, la evaluación se consolidó como un componente esencial para orientar la toma de decisiones pedagógicas y fortalecer la pertinencia y efectividad de la intervención educativa.

1. Observación directa

La observación directa es la principal técnica del enfoque formativo y situado, ya que permite identificar cómo los estudiantes interactúan con textos, qué hipótesis de escritura manifiestan y de qué manera participan en las actividades comunicativas.

Instrumentos asociados:

- Guías de observación: para registrar comportamientos lingüísticos relevantes (seguimiento de textos, atención a portadores, interacción con compañeros, uso espontáneo del lenguaje escrito).
- Listas de cotejo: organizadas según indicadores del desarrollo de la escritura (presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético), para más referencia véase la figura 7.

2. Análisis de producciones escritas

Permite valorar el proceso de construcción del sistema de escritura en situaciones reales de uso.

Instrumentos asociados:

- Libretas de trabajo: reúne textos dictados por el maestro, intentos de escritura espontánea, copias funcionales y borradores de trabajos colectivos.

3. Interacción oral y entrevistas breves

Adecuadas para primer grado, ya que los niños pueden explicar lo que quisieron escribir, cómo lo hicieron o qué entienden de un texto.

Instrumento asociado:

- Notas de campo del docente sobre interpretaciones del alumnado ante textos funcionales.

4. Evaluación en situaciones auténticas

Se realiza durante la participación en Prácticas Sociales del Lenguaje: lectura del entorno, interpretación conjunta de textos, escritura colectiva, uso de textos con propósito comunicativo real.

Instrumento asociado:

Evidencias fotográficas o anecdóticas de actividades auténticas (lectura del entorno, selección de materiales, socialización de productos).

5. Autoevaluación y coevaluación adaptadas a primer grado

Estas técnicas fomentan la participación y la reflexión sobre el propio aprendizaje, aunque se adaptan al nivel de desarrollo de los niños.

Instrumento asociado:

- Conversatorios de cierre: donde los alumnos comentan qué hicieron, qué aprendieron y qué desean mejorar.

4.3.1 Síntesis del aporte del conjunto de técnicas e instrumentos

El uso combinado de estas técnicas e instrumentos permite obtener una visión completa y profunda del proceso de alfabetización. Favorece la triangulación de información, la identificación de avances en las hipótesis de escritura, la comprensión de cómo los niños usan el lenguaje en situaciones reales y la toma de decisiones oportuna para ajustar la intervención.

4.4. Análisis e interpretación de resultados.

Para el desarrollo de la presente investigación se seleccionaron diversas técnicas de recolección y análisis de información acordes con un enfoque cualitativo, formativo y situado, en congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Dichas técnicas permitieron comprender el proceso de alfabetización inicial en primer grado desde una perspectiva integral, considerando no solo los productos finales, sino también las interacciones, las prácticas sociales del lenguaje y las experiencias de aprendizaje que se generan en el aula. Asimismo, la elección de estas técnicas respondió a las características del grupo, al nivel de desarrollo de los alumnos y a la necesidad de valorar el aprendizaje en contextos auténticos, favoreciendo una evaluación continua orientada a la mejora de la práctica docente.

4.4.1. Análisis de resultados

La observación directa se utilizó como técnica principal de recolección de información debido a que el proceso de alfabetización inicial en primer grado se manifiesta de manera progresiva y situada dentro de las interacciones cotidianas del aula. Esta técnica permitió identificar cómo los alumnos interactúan con los textos, las hipótesis que construyen sobre el sistema de escritura y las formas en que participan en actividades comunicativas individuales y colectivas, aspectos que difícilmente podrían captarse mediante instrumentos estandarizados.

La información recabada se organizó a partir de guías de observación, en las cuales se registraron comportamientos lingüísticos relevantes, tales como el seguimiento visual de textos, la atención a diversos portadores de texto, la interacción con sus compañeros y el uso espontáneo del lenguaje escrito. Asimismo, se emplearon listas de cotejo estructuradas con base en los niveles de desarrollo de la escritura (presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético), lo que permitió clasificar y analizar los avances de los alumnos de manera sistemática y comparativa a lo largo del proceso.

El análisis de producciones escritas se seleccionó como técnica debido a que permite valorar de forma directa el proceso de construcción del sistema de escritura en contextos reales de uso, en concordancia con el enfoque formativo de la alfabetización propuesto por la NEM. Las producciones de los alumnos reflejan no solo el nivel alcanzado, sino también las estrategias cognitivas que emplean al escribir. Para el análisis se revisaron las libretas de trabajo de los alumnos, en las cuales se recopilaban textos dictados por el docente, intentos de escritura espontánea, copias funcionales y borradores de trabajos colectivos. Estas evidencias fueron analizadas

considerando aspectos como correspondencia grafema-fonema, cantidad y variedad de grafías, uso de letras convencionales y funcionalidad del texto, lo que permitió identificar avances y persistencias en las hipótesis de escritura.

La interacción oral y las entrevistas breves se consideraron técnicas pertinentes para primer grado, ya que los alumnos se encuentran en un proceso inicial de adquisición de la escritura y pueden expresar con mayor claridad, de forma oral, sus intenciones comunicativas y la comprensión que tienen sobre los textos.

Estas técnicas permitieron acceder al pensamiento de los alumnos respecto a lo que quisieron escribir, cómo lo hicieron y qué significado atribuyen a los textos, fortaleciendo así la comprensión del proceso alfabetizador desde la perspectiva del propio estudiante.

La información obtenida se registró mediante notas de campo del docente, las cuales fueron analizadas de manera cualitativa, identificando patrones en las explicaciones de los alumnos, interpretaciones sobre los textos funcionales y niveles de comprensión lectora emergente.

La evaluación en situaciones auténticas se utilizó debido a que la Nueva Escuela Mexicana promueve el aprendizaje a través de Prácticas Sociales del Lenguaje, en las cuales la lectura y la escritura adquieren sentido al responder a propósitos comunicativos reales. Esta técnica permitió valorar el desempeño de los alumnos durante actividades significativas como la lectura del entorno, la interpretación conjunta de textos, la escritura colectiva y el uso funcional de diversos portadores textuales.

El análisis se realizó a partir de evidencias fotográficas y registros anecdóticos, los cuales documentaron la participación de los alumnos, la toma de decisiones durante

las actividades y la socialización de los productos elaborados. Estas evidencias fueron interpretadas considerando el nivel de autonomía, la colaboración y la funcionalidad del lenguaje escrito.

La autoevaluación y la coevaluación, adaptadas al nivel de desarrollo de los alumnos de primer grado, se incorporaron como técnicas que favorecen la participación activa y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Estas técnicas permitieron que los alumnos reconocieran sus avances, expresaran dificultades y propusieran mejoras de manera oral y colectiva.

La información se obtuvo mediante conversatorios de cierre, en los cuales los alumnos compartieron qué actividades realizaron, qué aprendieron y qué les gustaría mejorar. Los registros de estos conversatorios fueron analizados cualitativamente, identificando expresiones de conciencia sobre el aprendizaje, actitudes hacia la lectura y la escritura, y niveles iniciales de metacognición.

El análisis de los resultados obtenidos al término de la intervención muestra avances significativos, pues se tuvo una alfabetización exitosa en la totalidad del grupo. La evaluación continua, basada en la observación directa, el análisis de producciones escritas, entrevistas clínicas y registros de trabajo en situaciones auténticas, permitió identificar que el 95% de los estudiantes logró transitar progresivamente por los distintos niveles de conceptualización de la escritura, consolidando habilidades fundamentales para su participación en prácticas sociales del lenguaje.

4.4.2. Informe de resultados

Al inicio de la intervención, 18 de los 19 estudiantes se encontraban en un nivel presilábico (figura 8), caracterizado por el desconocimiento de la relación entre la

oralidad y el sistema de escritura, así como por la producción de grafías sin correspondencia sonora. Conforme avanzaron las actividades planificadas bajo el enfoque sociocultural, los alumnos participaron en situaciones comunicativas reales que les permitieron comprender la funcionalidad del lenguaje escrito, interactuar con diversos textos y experimentar con la producción colectiva e individual de mensajes. Este enfoque favoreció que desarrollaran hipótesis más avanzadas, identificando gradualmente correspondencias entre sonidos y letras, reconociendo palabras familiares y empleando letras convencionales en sus producciones.

Los registros sistemáticos evidencian que, al finalizar la intervención, **18 de los 19 estudiantes alcanzaron un nivel de alfabetización acorde con los aprendizajes esperados del grado**, ubicándose entre los niveles silábico-alfabético y alfabético (Anexos: Figura 9). Esto significa que fueron capaces de participar en la lectura y escritura de textos con un propósito comunicativo, reconocer características estructurales de textos simples, interpretar información básica y expresar ideas mediante la escritura con creciente convencionalidad. El avance observado no fue homogéneo, pero sí sostenido, lo que confirma la pertinencia de la intervención y la utilidad del acompañamiento diferenciado durante el desarrollo de las actividades.

Un aspecto relevante es que los estudiantes mostraron motivación y disposición creciente hacia la lectura y la escritura, situación documentada a través de observaciones, verbalizaciones espontáneas y participación en las actividades del proyecto. Esto sugiere que las prácticas sociales del lenguaje, al situar el aprendizaje en contextos significativos y cercanos a la vida cotidiana de los niños, potenciaron su interés y favorecieron su apropiación del sistema de escritura.

Por otra parte, se identificó que un estudiante mantuvo un ritmo de avance más lento. Aunque mostró progreso respecto a su nivel inicial, no alcanzó el mismo grado de consolidación que sus compañeros. Su caso evidencia la necesidad de continuar con apoyos específicos y estrategias de intervención focalizada, así como reforzar el trabajo colaborativo con su familia. Este hallazgo también pone de manifiesto la importancia de la evaluación formativa para detectar oportunamente dificultades y ajustar la práctica docente.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la intervención fue eficaz para promover la alfabetización inicial del grupo, pues la inmersión en prácticas sociales del lenguaje, el acompañamiento constante y la evaluación continua facilitaron que los estudiantes desarrollaran competencias fundamentales de lectura y escritura. Los avances alcanzados evidencian que el enfoque sociocultural y situado constituye una vía adecuada para fortalecer la alfabetización en primer grado, especialmente en contextos donde los alumnos inician desde niveles presilábicos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La intervención didáctica desarrollada permitió constatar que el tránsito de un enfoque tradicional de enseñanza, centrado en la transmisión de información y la corrección de tareas, hacia una práctica docente activa y situada favorece de manera significativa el proceso de alfabetización inicial en primer grado. Los resultados obtenidos evidencian avances progresivos en las prácticas de lectura y escritura de los alumnos, particularmente en la comprensión del sentido comunicativo del lenguaje, la formulación de hipótesis sobre el sistema de escritura y la participación activa en situaciones auténticas de uso del lenguaje. No obstante, también se identificaron dificultades relacionadas con los diversos ritmos de aprendizaje y la necesidad de un acompañamiento constante para algunos estudiantes que se encontraban en etapas iniciales del desarrollo de la escritura.

Como apunte personal, la intervención aportó evidencias concretas sobre la pertinencia de las **Prácticas Sociales del Lenguaje** como eje articulador del proceso de alfabetización, al permitir observar el desempeño de los alumnos en contextos reales y significativos de comunicación. Asimismo, el análisis de producciones escritas, la observación directa y la interacción oral evidenciaron que la lectura y la escritura se fortalecen cuando los alumnos participan en proyectos educativos, actividades permanentes y situaciones didácticas diversificadas que trascienden el uso exclusivo del libro de texto e incorporan materiales de circulación social. En el plano teórico, los hallazgos dialogan con los postulados del enfoque formativo y situado, así como con los

principios de la Nueva Escuela Mexicana, al concebir el aprendizaje como una construcción progresiva, socialmente mediada y vinculada al contexto del alumno.

En cuanto a la práctica docente, la intervención propició cambios sustanciales derivados de los aprendizajes y competencias adquiridas durante la Maestría en Educación Básica. Se fortaleció el rol del docente como mediador y acompañante del aprendizaje, capaz de modelar estrategias de lectura y escritura, guiar los procesos de planeación, redacción, revisión y difusión de textos, así como de promover el diálogo y la reflexión colectiva en el aula. Asimismo, se consolidó una evaluación de carácter formativo, orientada a la toma de decisiones pedagógicas oportunas y a la mejora continua de la enseñanza. A partir de esta experiencia, se proyecta una práctica docente más consciente y reflexiva, sustentada en la actualización permanente, la búsqueda constante de estrategias innovadora y el ejercicio de la creatividad pedagógica, con el propósito de responder de manera pertinente a las necesidades reales de los alumnos y favorecer aprendizajes significativos y contextualizados.

Finalmente, se reconoce que el establecimiento de un vínculo cercano, afectivo y empático con los estudiantes constituye un elemento esencial para el logro de los aprendizajes, en tanto posibilita la atención a la diversidad, el acompañamiento oportuno y la construcción de ambientes de confianza que favorecen la participación y el desarrollo integral de los alumnos. Desde esta mirada, la intervención trascendió el impacto en el proceso de alfabetización inicial para convertirse en una experiencia de transformación de la práctica docente, coherente con los principios pedagógicos y humanistas que orientan la educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. En los albores

de esta propuesta educativa, aún persiste el desafío de construir y reconstruir las prácticas pedagógicas; no obstante, los resultados obtenidos permiten vislumbrar horizontes formativos prometedores, donde el diálogo entre niñas, niños y adolescentes, junto con sus maestras y maestros, se consolida como el eje para la configuración de una nueva estructura pedagógica con profundo sentido social, ético y humano.

ANEXOS

Figuras

Figura 1

Entrada principal de la escuela



Figura 2

FODA. Dominio 1

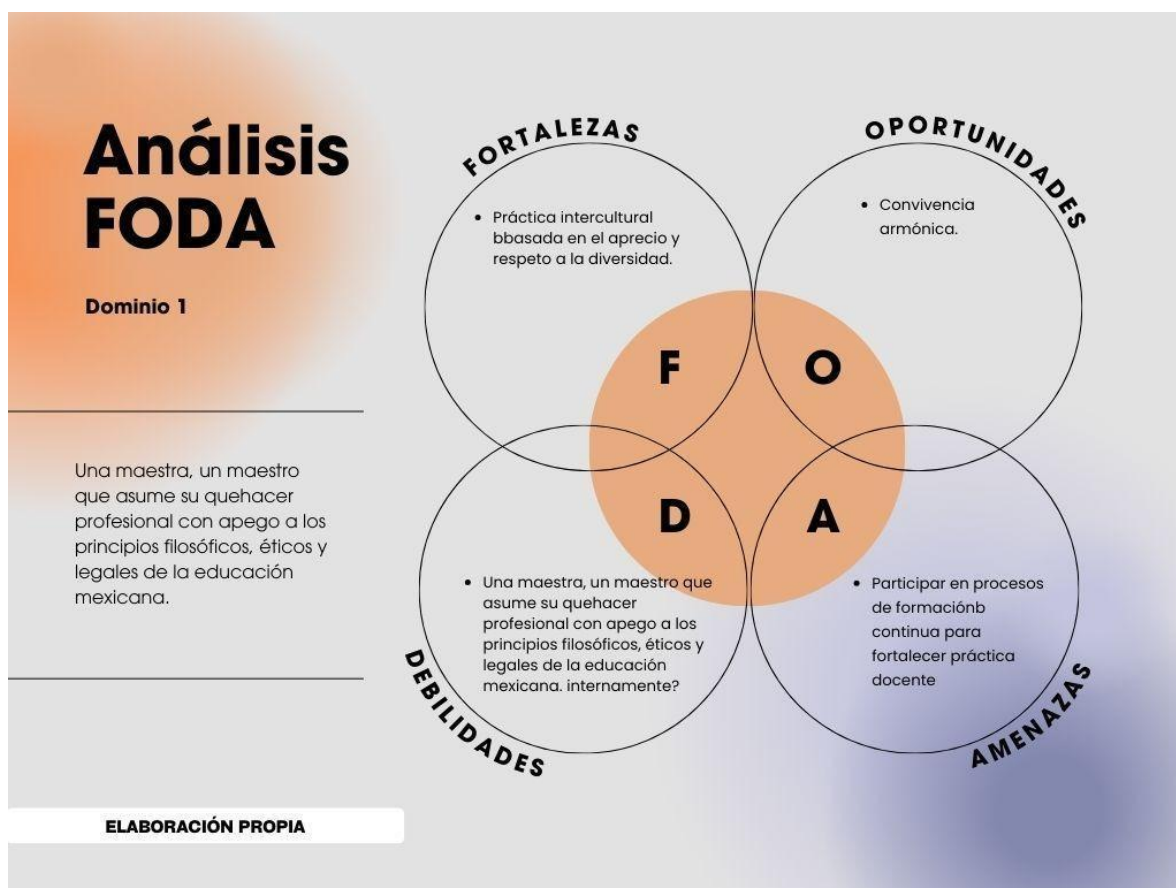


Figura 3

FODA. Dominio 2

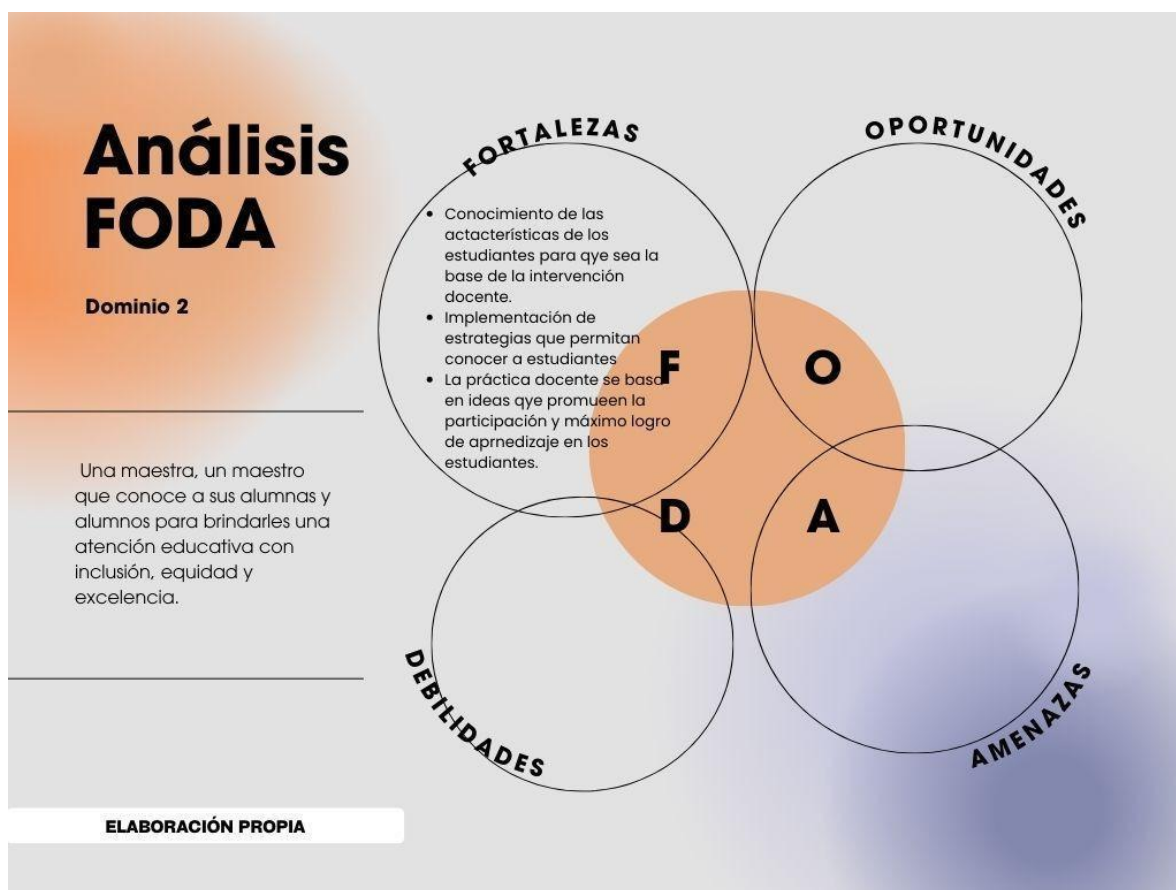


Figura 4

FODA. Dominio 3

Análisis FODA

Dominio 3

Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes

ELABORACIÓN PROPIA

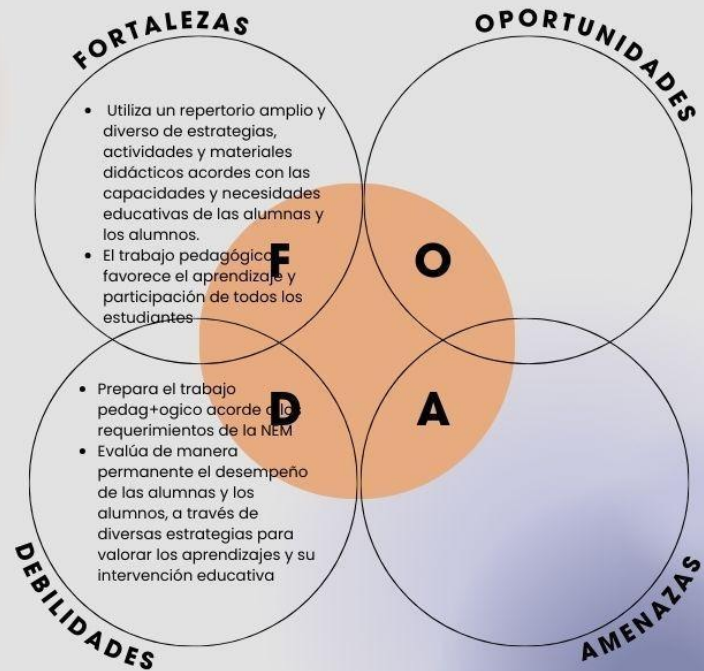


Figura 5

FODA. Dominio 4

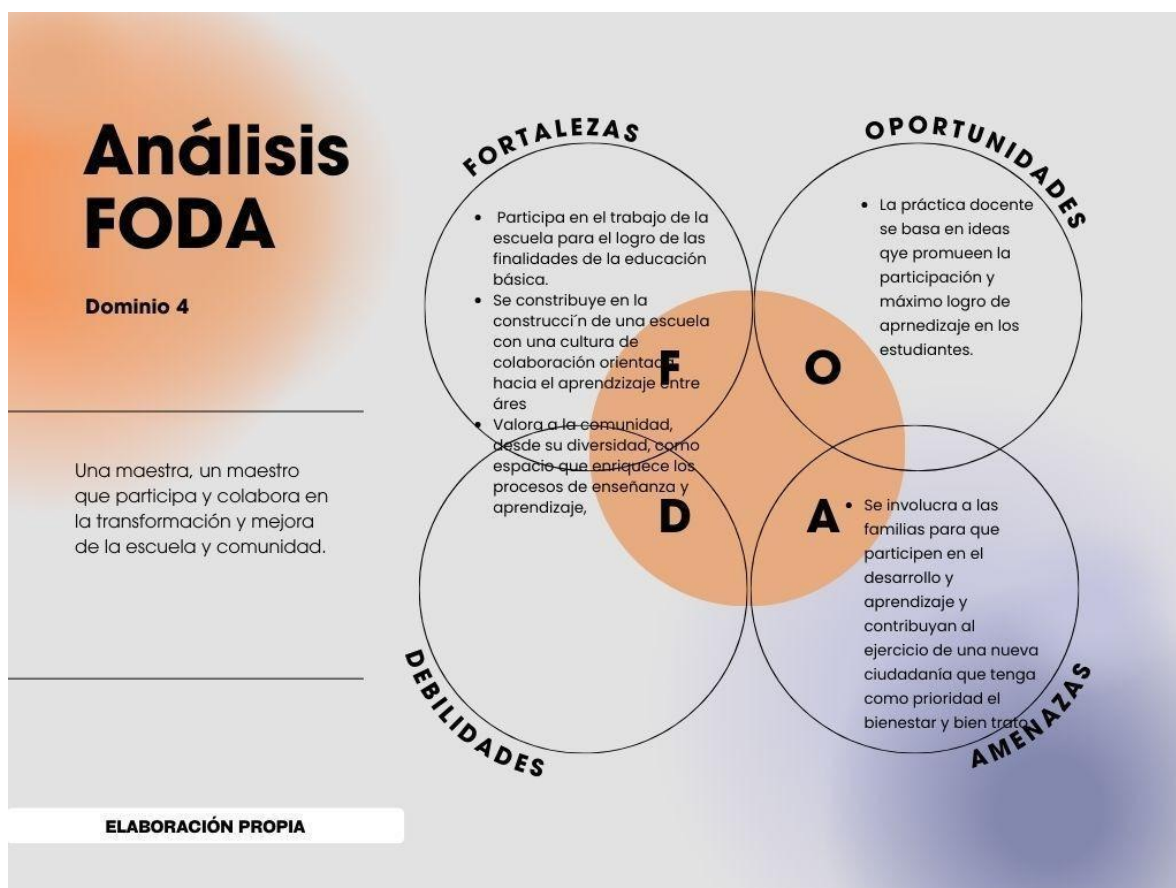
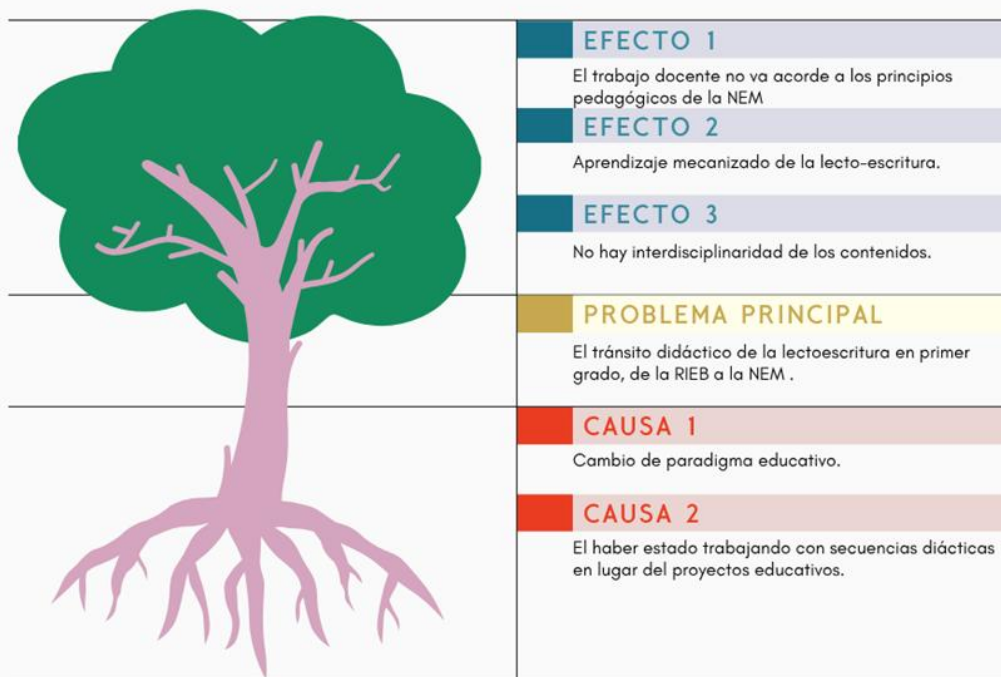


Figura 6

Árbol de problemas

ÁRBOL DE PROBLEMAS



Fuente: elaboración propia

Figura 7

Registro de dictado diario

	Dictado				
	Presilábico	Silábico	S/A	Alfabético	
BARAJAS SANDOVAL REBECA					
BLANCO AGUILAR DIEGO ESAU			x		
BLANCO PALACIOS LINDA MELEK		x			
CARDENAS VILLA JORGE GAELE	x				
CHAVEZ GONZALEZ ARIANA SHERLYN		x			
CISNEROS CONTRERAS ALEXIS ADAN		x			
EUSEBIO LUISJUAN CAMILA ALEJANDRO	x				
GARCÍA RODRÍGUEZ ASHLEY CAMILA		x			
GONZALEZ CHAVEZ KEYLI XIMENA	x				
GUTIERREZ CORONA EMMANUEL		x			
GUZMAN MARTINEZ JULIETA NATALY		x			
MARTINEZ BARBOSA ARTURO DANIEL		x			
MORENO GARCIA SUGEY GUADALUPE			x		
NAVARRO MARTINEZ EILAN ZABDIEL		x			
RAMIREZ CALLEJA ALEXANDRA	x				
SEGURA BEJINES CARLOS EMILIANO		x			
TOSCANO LANDEROS MELANIT ITZEL				x	
VENEGAS MENDOZA ANA PAULA				x	
VILLA MAGAÑA MIA ELIZABETH	x				
VIZCAINO GONZALEZ DANIEL ALEJANDRO	x				

Figura 8

Registro de evaluación diagnóstica

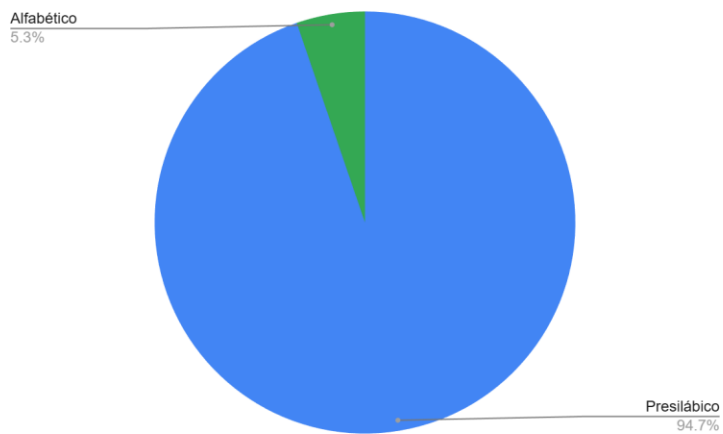
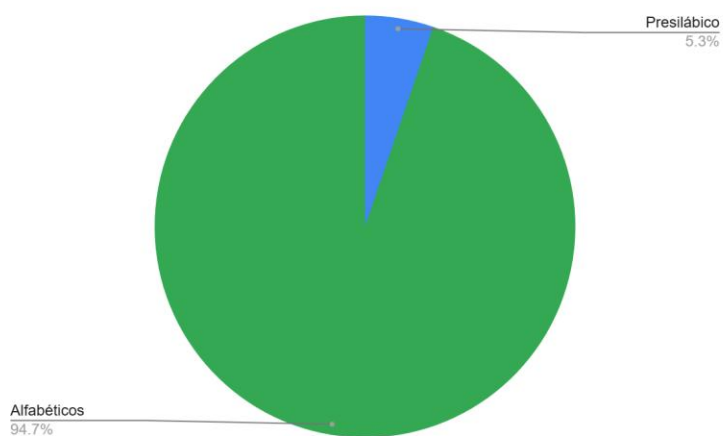


Figura 9

Registro de evaluación a fin de ciclo



Tablas

Tabla 1.

Disponibilidad de servicios públicos en Vista Hermosa..

Tipo de servicio público	Se cuenta con el servicio:
--------------------------	----------------------------

Agua potable, drenaje, alcantarillado, tratamiento y disposición de sus aguas residuales.	Si
Alumbrado público	Si
Recolección, traslado y disposición final de residuos.	Si
Mercados y centrales de abasto	Sólo hay mercado los sábados
Panteones	Si
Rastros	Si
Calles, parques y jardines y su equipamiento.	Si
Seguridad pública. Policía preventiva, municipal y de tránsito.	Si, sólo tránsito depende del municipio, Tamazula.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Niveles de conceptualización de escritura

Niveles de conceptualización de escritura		
Nivel	Descripción	Nol.de alumnos

Presilábico	Cuando no relaciona los textos con los aspectos sonoros del habla	17
Silábico	Cuando el niño relaciona a cada grafía de su escritura con cada sílaba de una palabra	0
Silábico-alfabético	Cuando el niño relaciona unas veces una sílaba y otras veces una grafía con un fonema, dentro de la misma palabra.	1
Alfabético	Cuando el niño relaciona a cada grafía de su estructura con un fonema de la palabra en cuestión.	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Niveles de conceptualización de lectura

Niveles de conceptualización de lectura		
Nive	Descripción	Nol.de alumnos
I		

1	El niño considera que el texto sin imagen no tiene significado, excepto cuando le encuentra alguna similitud figural. Además, cuando se le presenta el texto acompañado de imagen lo interpreta en función de esta.	16
2	Los niños asignan significado a los textos y la interpretación que hace considera propiedades cuantitativas de estos.	2
3	Los niños al leer los textos consideran las palabras de los textos.	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Análisis de la representación escrita de la oración

Análisis de la representación escrita de la oración		
Nivel	Descripción	No.de alumnos
D	No efectúa correspondencia entre las partes de la oración y las partes de la emisión oral.	14

C	Aísla los sustantivos de la oración, pero no puede separar el verbo.	2
B	Aísla los sustantivos y el verbo de la oración, pero no considera a las partículas	2
A	Considera cada una de las palabras que conforman la oración están representadas.	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Registro de observación participante

Registro de observación (participante) de clase			
Nombre de la institución	Javier Mina		Fecha: 7/mayo/2024
Nombre del docente	Jenifer Roa González		
Grado	4°	Número de alumnos	20
Contenido	Sistema Tierra-Luna-Sol: interacciones, cambios y regularidades; diversas explicaciones acerca		

		del movimiento de estos astros y su relación con algunos fenómenos naturales.		
Criterio		Total mente en desacuerdo	Regular mente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
n	Planeació n			X
	Datos generales			
	Consider a problemática			X
	Ejes articuladores			X
	Perfil de egreso	X		
	Campos formativos			X
	Espacios	X		
	Materiale s			X

	Diversific a	X		
	Recursos de evaluación	X		
	Diario del docente	X		
	Pregunta s de reflexión	X		
	Metodolo gía sociocrítica			X
	Lista de asistencia			X
	Caracterí sticas de los alumnos	X		
	Ajustes	X		
Implemen tación	Tono de voz adecuado			X
	Recate saberes previos			X

	Mencion a lo que aprenderán	X		
	Consigna s claras			X
	Actividad es retadoras		X	
	Se vinculan con el PDA			X
	Actividad es lúdicas		X	
	Aprendiz aje situado	X		
	Propicia confianza y diálogo			X
	Atención a todos los alumnos			X

Espacios	Favorece a la inclusión			X
	Considera otros espacios escolares			X
	Realiza movimientos o ajustes			X
Materiales	Prevención de materiales antes de iniciar.		X	
	Disponibilidad		X	
	Materiales suficientes		X	
	Al alcance de los alumnos		X	
	Emplea el uso de los LTG			X

Tiempo	Apropiados			X
	Requirió más tiempo			X
	Se dificultó terminar			X
	Se desarrollaron actividades distintas a las de la planeación	X		
Trabajo de los alumnos	Habilidades necesarias para realizar las actividades propuestas		X	
	Todos se involucran			X
	Realiza monitoreo			X
	Atrae la atención		X	

	Todos realizan las producciones		X	
--	---------------------------------------	--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Formato de planeación didáctica.

Planeación didáctica			
Campo:	Saberes y Pensamiento Científico		
Trimestre: Septiembre- Noviembre.	Mes: Septiembre.	Periodo: Del 15 al 26 de septiembre.	
Proyecto del LTG:	“Los sentidos de mi cuerpo” del libro de texto (pág. 108- 117).	Escenario:	-Aula.
Propósito:	Identificar cómo, a partir de los órganos, funcionan los sentidos del cuerpo.	Producto: -Sensorama escolar.	
Metodología:	Aprendizaje basado en indagación (STEM).		
Contenidos/PDA proyecto:		Vinculación:	

C1: Cuerpo humano: estructura externa, acciones para su cuidado y sus cambios como parte del crecimiento. P1: Reconoce y describe los órganos de los sentidos y su función; explica y representa acciones que los ponen en riesgo, así como aquellas que previenen accidentes y que favorecen su cuidado.	C1: Escritura colectiva por medio del dictado. P1: Produce diferentes textos de manera colectiva, mediante el dictado, tomando en cuenta el propósito comunicativo, las y los destinatarios y los tipos de texto. P2: Revisa y corrige el texto que dicta o le dictan, a fin de verificar que se entiende lo que se quiere comunicar; identifica palabras que se repiten y da sugerencias para sustituirlas.
Incorporación de contenidos locales:	Instrumentos de evaluación:
	*Rúbrica para valorar el producto del proyecto.
Ejes articuladores:	
-Pensamiento crítico. -Vida saludable. -Artes y experiencias estéticas.	

Sesión 1	Fecha:	Contenido:	PDA:
	Lunes 15	C1	P1, P2, P3
	Fase del proyecto:	-Saberes de nuestra comunidad. -Plan y acción.	

	Páginas que se trabajan en esta sesión: 108-110.
--	--

Inicio:

- Platicar sobre la aventura de aprendizaje que están por iniciar.
- Presentar el proyecto “Los sentidos de mi comunidad”. Escribir el título en el pizarrón.
- Explicar que realizarán un Sensorama escolar para saber cómo funcionan los sentidos del cuerpo.
- Preguntar qué saben acerca de los sentidos del cuerpo. Anotar en el pizarrón su aportes.

Desarrollo:

-Abordar el apartado “Saberes de nuestra comunidad” de las páginas 108-109 del libro Proyectos de Aula.

- Trabajar el punto 1 de la página 108 del libro.
- Leer en comunidad el texto sobre la maestra Amelia y comentar sobre su contenido.
- Retomar qué saben acerca de los sentidos del cuerpo y sus órganos.
- En el pizarrón tener letreros con los nombres de los sentidos y del otro lado imágenes que los representen, los alumnos descifrando el letrero, clasificarán las imágenes acorde a cada sentido.
- Hacer en el cuaderno un dibujo donde representen los sentidos del cuerpo. Escribir los nombres donde corresponda.
- Trabajar el punto 3 de la página 109 del libro.
- Dialogar sobre el dibujo que hicieron respondiendo las preguntas: ¿para qué sirven los sentidos del cuerpo? ¿Qué les gustaría saber sobre los sentidos?
- Trabajar el punto 4 de la página 109 del libro.
- Comentar las preguntas sobre los sentidos: El sentido del olfato, ¿qué sensaciones me permite percibir? (El sentido del gusto..., oído..., tacto..., vista...).
- Trabajar el apartado “Plan y acción” de las páginas 109-110 del libro.

-Cierre:

Trabajar con el libro Nuestros saberes para conocer más sobre los sentidos del cuerpo humano. Página 100-101.

- Pedir a los alumnos que realicen el anexo 2.

Recursos didácticos:	Evidencias:	Evaluación:
-Libro de texto. -Cuaderno. -Cuadernillo de trabajo. -Libro Nuestros saberes. Pág. 100-101.	<u>Cuaderno:</u> -Dibujo de los sentidos del cuerpo. -Acuerdos para la realización de las actividades. <u>Cuadernillo:</u> -Anexo del cuadernillo.	-Identifica la función de los sentidos del cuerpo humano. -Compara unidades de medida (longitud, capacidad y masa).
Ajustes razonables:		

Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS

Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL.

Barraza Macías, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Universidad Pedagógica de Durango.

Barraza Macías, A. (2019). La investigación-acción como recurso metodológico para el estudio del diseño instruccional en educación. En A. Barraza Macías (Coord.), *Investigación acción y teoría crítica*. Universidad Pedagógica de Durango.

Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria. (2024, marzo). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Primaria. Fase 3*. México.

Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1968)

González, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL.

Gómez, R. R. (2022, junio 23). Antecedentes de la reforma curricular: La RIEB 2011. *Suplemento Campus*. <https://suplementocampus.com/antecedentes-de-la-reforma-curricular-la-rieb-2011/>

Guadalupe, R. C. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 51–60. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>

Guía del Docente. (2018, abril 20). Resumen de la RIEB. <https://guiadeldocente.mx/resumen-de-la-rieb-reforma-integral-de-la-educacion-basica/>

Guía del Docente MX. (s. f.). Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). <https://guiadeldocente.mx/resumen-reforma-integral-de-la-educacion-basica-rieb-tema-clave-concurso-de-oposicion-educacion-basica/>

Hernández, M. V. (2020). *La Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>

Investigación Marka. (2017, noviembre 13). Metodología de la investigación sencilla y eficaz. <https://markainvestigacion.wordpress.com/2017/11/13/para-que-sirve-el-diagnostico-en-la-investigacion/>

Limas, V. S. (s. f.). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula. *Revista Cultura*. https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_18_1_la-didactica-el-constructivismo-y-su-aplicacion-en-el-aula.pdf

Muñoz, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes.

Ortega, C. (s. f.). Métodos de observación. *QuestionPro*.
<https://www.questionpro.com/blog/es/metodos-de-observacion/>

Pausas, A. D. (2009). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista* (Vol. 1). Graó.

Reinoso Cápiro, C. (2012). *Los procesos grupales: su diagnóstico y desarrollo*.

Reyes, A. (2022, septiembre 15). El proceso alfabetizador de Paulo Freire. UPRESS.

Rodríguez, R. (2022, junio 23). Antecedentes de la reforma curricular: La RIEB 2011. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/antecedentes-de-la-reforma-curricular-la-rieb-2011/>

San Agustín, M. L. (2020). *Del sentir de los docentes en los procesos de alfabetización* (Tesis de licenciatura). Universidad.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa de estudios: Educación primaria. Lengua materna: Español*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2019, agosto 8). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. México.

UNESCO. (2025, febrero 11). Qué debe saber sobre la alfabetización.
<https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

Vicente Mejía, K. (2024). *Comprensión de la lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana: modalidades y enfoques* (Tesis de maestría).

Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje* (A. López-Morillas & M. J. L. Cams, Trads.; ed. rev.). Ediciones Gnôsis. (Obra original publicada en 1934)