



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El lenguaje escrito como herramienta fundamental para el desarrollo educativo

AUTOR: María Fernanda Anaya Martínez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Lenguaje escrito, Educación preescolar, Cultura escrita, Aprendizaje significativo, Portadores de texto

|
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN



**“El lenguaje escrito como herramienta fundamental para el desarrollo
educativo ”**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

PRESENTA:

María Fernanda Anaya Martínez

2022

ASESORA:

Yeminá Cervantes Tapia

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO 2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito María Fernanda Anaya Martínez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

"El lenguaje escrito como herramienta fundamental para el desarrollo
educativo "

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Preescolar

en la generación 2022-2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 07 días del mes de JULIO de 2026.

ATENTAMENTE.

María Fernanda Anaya Martínez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P., a 27 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. ANAYA MARTINEZ MARIA FERNANDA

De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

EL LENGUAJE ESCRITO COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PREESCOLAR

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEFICENTIA Y CERCENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

MTA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P. MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. GUILLERMO JAVIER GUIL CABRERA

DRA. YEMINÁ CERVANTES TAPIA



AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecerle a mi misma por no rendirme, por seguir adelante incluso en los días en los que sentía cansancio, miedo o dudas. Gracias por tener la fuerza de continuar con este camino, por cada noche de desvelo y lágrimas y por cada esfuerzo que nadie vio.

Quiero agradecer a mis abuelitos, porque sin darse cuenta fueron el refugio más bonito que tuve durante una de las etapas más difíciles y agotadoras de mi vida. Gracias por sostenerme cuando sentía que ya no podía más, por estar presentes incluso en los días en los que yo misma me sentía perdida y cansada de todo. Ustedes fueron ese lugar seguro al que siempre podía volver, esas personas que con un abrazo, una palabra o simplemente con su compañía lograban darme tranquilidad cuando mi mente estaba llena de miedo y dudas.

Gracias por creer en mí incluso cuando yo ya no encontraba fuerzas para hacerlo. Hubo momentos en los que sentí que todos los retos que estaba viviendo no tenían final, noches en las que lloré en silencio pensando que tal vez no sería capaz de lograrlo, y aun así ustedes nunca dejaron de impulsarme. Quiero agradecer profundamente a mis papás, porque este logro también es el resultado de todos los sacrificios que han hecho por mí a lo largo de mi vida.

A mi mamá, gracias por tu amor, por tu apoyo y por acompañarme durante esta etapa tan importante de mi vida. Gracias por estar presente en mis momentos de estrés, cansancio y preocupación, y por siempre desear lo mejor para mí.

Y a mi papá... gracias por uno de los actos de amor más grandes que alguien puede hacer por su familia: irte lejos de casa para darme una mejor vida. Gracias por cada día de trabajo, por cada sacrificio silencioso, por cada momento que tuviste que perderte estando lejos de nosotros con tal de que yo pudiera tener oportunidades, estudios y un futuro mejor. Sé que detrás de cada esfuerzo tuyo hubo cansancio, tristeza y muchas veces nostalgia por no poder estar aquí, pero aun así nunca dejaste de luchar por nosotros.

ÍNDICE

I. Introducción	3
II. Plan de acción	11
III. Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora	40
IV. Conclusiones y recomendaciones	100
V. Referencias	105
VI. Anexos	107

I. INTRODUCCIÓN

El presente documento es un informe de prácticas profesionales para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar. Su finalidad es analizar y comunicar el proceso reflexivo desarrollado durante las prácticas profesionales de séptimo y

octavo semestres, a partir de una problemática identificada en un grupo de tercer grado de preescolar y de la intervención docente realizada para atenderla.

El informe aborda el tema “El lenguaje escrito como herramienta fundamental para el desarrollo educativo”. La propuesta didáctica se aplicó durante las jornadas de intervención en el Jardín de Niños David G. Berlanga, con clave 24DJN1838D, ubicado en Antiguo Camino a Guanajuato núm. 1620, Unidad Habitacional Simón Díaz, San Luis Potosí, S. L. P., perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER).

El lugar donde se llevó a cabo el estudio profundo es en la colonia Simón Díaz que se encuentra ubicada en la zona suroriente de la ciudad de San Luis Potosí, México. Forma parte del área metropolitana Potosina y se caracteriza por su mezcla de zonas residenciales, comerciales y de servicios, además de su cercanía con importantes vialidades y centros industriales.

Es una colonia urbana de la capital Potosina ubicada al Suroriente de la ciudad, con Código postal: 78385, una altitud promedio de aproximadamente 1,860 metros sobre el nivel del mar. La colonia Simón Díaz es una colonia consolidada que surgió durante la expansión urbana de San Luis Potosí a finales del siglo XX. Su desarrollo respondió a la necesidad de vivienda para trabajadores de las zonas industriales cercanas y empleados del sector servicios. Actualmente cuenta con una trama urbana regular y acceso a transporte público.

El área dispone de escuelas, centros de salud, parques y pequeños comercios, además de conexión con avenidas como la carretera a Rioverde y el Anillo Periférico. Su infraestructura ha mejorado con el crecimiento de fraccionamientos y obras de urbanización, aunque algunas zonas aún presentan retos de mantenimiento y movilidad.

La colonia Simón Díaz tiene relevancia por su papel como núcleo habitacional de clase trabajadora y por su ubicación estratégica cerca de polos

industriales y logísticos. También es un referente geográfico para el transporte público y actividades comunitarias del sector sur de San Luis Potosí.

1.1 Justificación de la relevancia del tema

El presente Informe de prácticas se centra en el lenguaje escrito como una herramienta fundamental para el desarrollo educativo en el nivel preescolar, debido a la importancia que tiene en la formación integral de las niñas y los niños desde los primeros años de vida. La elección de este tema surge a partir del análisis reflexivo de la práctica docente, que se realizaron durante las jornadas de prácticas profesionales, así como de la observación directa de las necesidades y problemáticas relacionadas con el acercamiento al lenguaje escrito en el aula.

Desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el lenguaje es concebido como una práctica social que permite a los sujetos comunicarse, interactuar, expresar ideas, emociones y construir significados en relación con su contexto. En este sentido, el lenguaje escrito no se limita al aprendizaje mecánico de letras o grafías, sino que se entiende como un proceso gradual que inicia desde la educación preescolar, cuando las niñas y los niños comienzan a reconocer su función social a través de experiencias significativas de lectura y escritura.

La relevancia de este tema radica en que el lenguaje escrito constituye una base esencial para el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y socioemocionales. Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen que las niñas y los niños construyen progresivamente conocimientos acerca del sistema de escritura a partir de la interacción con textos y situaciones significativas de comunicación. Asimismo, el Plan de Estudios 2022 señala que el lenguaje es una práctica social que permite expresar ideas, emociones y construir significados en relación con el contexto (SEP, 2022). Por ello, el acercamiento a textos auténticos, como cuentos, cartas o carteles, favorece el desarrollo del pensamiento, la imaginación, la comprensión del mundo y la participación activa dentro de la comunidad escolar.

El lenguaje escrito constituye un eje central en la educación preescolar, ya que favorece el desarrollo integral de las niñas y los niños al fortalecer sus habilidades comunicativas y promover una participación activa, crítica y reflexiva. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), el campo formativo Lenguajes permite a los alumnos expresar ideas, emociones y construir significados a partir de su interacción con el entorno. Asimismo, Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen que la apropiación del sistema de escritura es un proceso constructivo que se desarrolla mediante experiencias significativas y con sentido social. En este sentido, las y los docentes de educación preescolar deben considerar el lenguaje escrito como un eje primordial, ya que posibilita la reflexión sobre el quehacer docente y la implementación de estrategias que favorezcan aprendizajes situados y significativos.

Esta visión coincide con lo que se observó en el grupo: los alumnos muestran interés cuando la escritura se vincula con situaciones reales (listas, mensajes, cuentos), pero se inhiben frente a actividades descontextualizadas. Por ello, la intervención docente que rige este documento, se orienta a favorecer experiencias auténticas que permitan al niño comprender para qué sirve escribir, sustentado en el enfoque de la NEM.

1.2 Interés personal y responsabilidad profesional

Durante la etapa escolar de nivel preescolar, muchos niños y niñas no cuentan con experiencias que los acerquen al lenguaje escrito de manera natural y gradual, lo que limita la construcción de conocimientos previos necesarios para el siguiente nivel educativo. Esta situación puede dificultar la participación en actividades relacionadas con la lectoescritura y generar desinterés hacia las experiencias de aprendizaje propuestas en el aula.

En las prácticas tradicionales, la enseñanza del lenguaje escrito se centraba principalmente en la repetición de letras y trazos, privilegiando aspectos mecánicos y dejando en segundo plano el propósito comunicativo de la escritura. Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que el aprendizaje de la lengua escrita no consiste en la reproducción de signos gráficos, sino en un proceso de construcción

de conocimientos que se desarrolla mediante la interacción con textos y situaciones significativas. Desde esta perspectiva, las prácticas descontextualizadas pueden limitar el interés y la participación de las niñas y los niños, al no comprender el propósito social de leer y escribir.

Asimismo, Ferreiro (2002) sostiene que el objetivo no es enseñar a los niños a realizar trazos perfectos, sino acercarlos de manera gradual y significativa a la cultura escrita, favoreciendo experiencias que les permitan comprender la función social de la escritura. En este sentido, una enseñanza descontextualizada puede influir en la disposición de las niñas y los niños hacia la construcción de aprendizajes significativos.

Desde esta reflexión, se destaca la responsabilidad profesional de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que favorezcan experiencias significativas de lectura y escritura, alejadas de prácticas mecánicas y repetitivas. Se considera fundamental promover actividades que partan de los intereses de las niñas y los niños, que les permitan explorar, expresarse y comprender que el lenguaje escrito es una herramienta útil para comunicarse y participar activamente en su entorno.

1.3 Contextualización de la problemática

El diagnóstico socioeducativo permitió identificar una problemática recurrente relacionada con el acercamiento de las niñas y los niños de tercer grado al lenguaje escrito. En el grupo se observa que, aunque los alumnos muestran interés por diversas actividades del aula, presentan escaso acercamiento a los materiales impresos y dificultades para comprender la función social de la escritura, así como para expresar sus ideas mediante marcas propias o intentos de escritura con intención comunicativa. Para comprender esta situación, se analizaron los campos formativos que propone la Nueva Escuela Mexicana: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario, con la finalidad de orientar acciones pedagógicas acordes con las necesidades del alumnado.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), se plantea que los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las

personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo. Asimismo, a través del lenguaje se comparten necesidades, emociones, sentimientos, experiencias, ideas, significados, saberes y conocimientos, lo que resalta su papel fundamental en el desarrollo integral de las niñas y los niños desde la educación preescolar.

A partir del análisis de registros, producciones infantiles y actividades cotidianas, así como de la información representada en la gráfica titulada “Porcentajes de alumnos con aprendizajes previos en el lenguaje escrito” (Figura 1), se identificó que el 35 % de los alumnos corresponde al grupo A, integrado por niñas y niños que cuentan con conocimientos previos consolidados sobre el lenguaje escrito; el 25 % pertenece al grupo B, conformado por alumnos que se encuentran en proceso de construcción de dichos conocimientos; mientras que el 40 % restante corresponde al grupo C, integrado por alumnos que presentan escasos conocimientos previos relacionados con el lenguaje escrito.

Estos resultados muestran que una parte importante del grupo se encuentra en niveles iniciales del proceso de apropiación de la escritura, principalmente en las etapas primitiva y presilábica, situación acorde con su edad y desarrollo. Sin embargo, también evidencian la necesidad de favorecer experiencias que permitan a las niñas y los niños comprender la función social de la escritura y participar en situaciones reales de comunicación.

Asimismo, se observó que los alumnos con mayores dificultades suelen mostrar inseguridad al enfrentarse a actividades de escritura y requieren mayor acompañamiento para expresar sus ideas mediante marcas propias o intentos de escritura. Esto pone de manifiesto la importancia de implementar estrategias didácticas que promuevan el contacto con textos funcionales y significativos, favoreciendo la construcción progresiva del lenguaje escrito y fortaleciendo la participación activa de los alumnos en situaciones comunicativas auténticas.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en el diagnóstico permiten sustentar la pertinencia de la intervención docente, ya que evidencian la necesidad de generar experiencias de aprendizaje que respondan a las características y

necesidades del grupo, con la finalidad de favorecer el desarrollo del lenguaje escrito desde una perspectiva significativa y contextualizada.

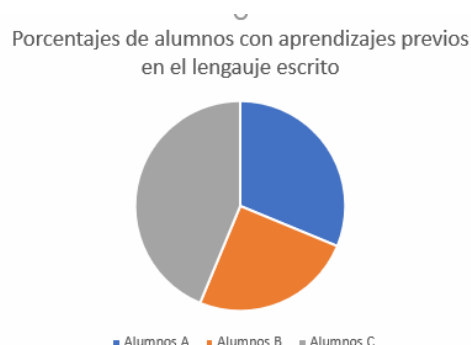


Figura 1. Aprendizajes previos del alumnado sobre el lenguaje escrito

Nota. Elaboración propia con datos del diagnóstico.

1.4 Planteamiento de objetivos

Objetivo general:

- Favorecer el acercamiento de las niñas y los niños de tercer grado del Jardín de Niños David G. Berlanga al lenguaje escrito mediante la implementación de estrategias didácticas y lúdicas que promuevan la producción de textos con intención comunicativa y la participación activa en situaciones reales de lectura y escritura.

Los objetivos específicos:

- Identificar los conocimientos previos que poseen los alumnos acerca del lenguaje escrito mediante la observación y el análisis de sus producciones.
- Diseñar e implementar estrategias didácticas que favorezcan la comprensión de la función social de la escritura y la producción de textos con intención comunicativa.
- Propiciar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos participen activamente en actividades de lectura y escritura, favoreciendo la elaboración de diversos productos escritos acordes con sus posibilidades y nivel de desarrollo.

- Valorar los avances de los alumnos en el proceso de adquisición del lenguaje escrito a través del análisis de sus producciones y registros de seguimiento.

1.5 Dominios del perfil profesional fortalecidos durante la práctica

En congruencia con el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar, durante el desarrollo de la práctica docente se fortalecieron diversos dominios del perfil profesional, los cuales orientan el ejercicio de la docencia y favorecen la construcción de saberes, habilidades y actitudes necesarias para responder a las necesidades educativas del contexto.

- Dominio 1. Actúa con valores y principios éticos, inclusivos y con enfoque de derechos humanos.

Durante la intervención se promovió la participación de todos los alumnos, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, propiciando un ambiente inclusivo y de respeto que favoreció la expresión de ideas y la interacción entre las niñas y los niños.

- Dominio 2. Diseña procesos de enseñanza y aprendizaje situados y pertinentes para favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Se diseñaron e implementaron estrategias didácticas centradas en el lenguaje escrito, considerando las características, necesidades e intereses del grupo, así como situaciones de aprendizaje vinculadas con contextos significativos para los alumnos.

- Dominio 3. Evalúa los procesos de aprendizaje y reflexiona sobre su práctica docente para la mejora continua.

A través de registros, observaciones y análisis de las producciones infantiles, se identificaron avances y áreas de oportunidad, lo que permitió realizar ajustes a las estrategias implementadas y fortalecer el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

- Dominio 4. Participa en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad desde una perspectiva colaborativa.

La práctica docente favoreció el trabajo conjunto con la educadora titular y la participación de las familias en algunas actividades relacionadas con el acercamiento al lenguaje escrito, fortaleciendo el vínculo entre escuela, familias y la comunidad educativa.

1.6 Contenido del documento

El presente informe de prácticas se encuentra estructurado en seis apartados, los cuales contienen información relevante para comprender el proceso de intervención docente y los resultados obtenidos.

En el primer apartado se presenta la introducción, en la que se describe el contexto donde se desarrolló la práctica, la justificación, el interés personal sobre el tema y la responsabilidad asumida como profesional de la educación. Asimismo, se expone la problemática identificada, los objetivos planteados y los dominios del perfil profesional fortalecidos durante la práctica.

El segundo apartado corresponde al plan de acción, en el que se describe la problemática detectada, las acciones implementadas, los propósitos establecidos y las actividades desarrolladas durante la intervención docente, considerando las características del contexto escolar.

En el tercer apartado se presenta el desarrollo, reflexión y evaluación de la práctica. En este se analiza el grado de cumplimiento del plan de acción, la efectividad de las estrategias implementadas y los procesos de mejora desarrollados. De igual manera, se exponen los referentes teóricos, metodológicos y pedagógicos que sustentan la intervención.

El cuarto apartado comprende las conclusiones y recomendaciones, en las que se recuperan los aprendizajes adquiridos, los logros alcanzados y las áreas de oportunidad identificadas durante el proceso de elaboración del informe. Asimismo, se plantean propuestas orientadas al fortalecimiento de la práctica profesional.

En el quinto apartado se incluyen las referencias bibliográficas que respaldan los contenidos desarrollados a lo largo del documento.

II. PLAN DE ACCIÓN

2.1 Diagnóstico y análisis de la situación socioeducativa

En este apartado se presenta el plan de acción, en el cual se describen las actividades propuestas para atender la problemática identificada y favorecer el logro de los aprendizajes esperados.

Para ello, se retoma el diagnóstico socioeducativo realizado, el cual permitió identificar las habilidades y necesidades de los alumnos, así como los aspectos que requieren atención tanto en el aula como en el contexto escolar. A

partir de esta información, se plantearon acciones orientadas a fortalecer el desarrollo del lenguaje escrito mediante experiencias de aprendizaje acordes con las características e intereses del grupo.

2.1.1 Contexto externo

El jardín de niños David G. Berlanga está ubicado en Antiguo Camino a Guanajuato perteneciente a la Unidad Habitacional Simón Díaz, ubicado en la zona centro de la capital de turno matutino. Se cuenta con los servicios públicos de agua potable, drenaje, luz eléctrica, telefonía, gas natural, gas LP, internet y alumbrado; estos son importantes porque garantizan una calidad de vida digna, son la base del desarrollo social y económico, promueven la igualdad de oportunidades, y aseguran el bien común.

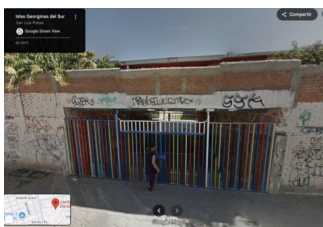


Figura 2. Entrada del Jardín

de Niños David G. Berlanga

Nota. Fotografía de elaboración propia.

En sus alrededores cuenta con hospital privado, farmacias: son importantes en la comunidad ya que son clave en la prevención de enfermedades y en el cuidado y prevención de la salud de las personas, las papelerías, ferreterías, tiendas de abarrotes, centro comercial, tienda departamental y gasolinera fomentan la.

Economía local, proporcionan empleo en el barrio y crean un entorno más autosuficiente y seguro con acceso a servicios básicos, entre estos también se incluyen gimnasios, pastelerías, tortillerías, talleres mecánicos, entre los principales. Dentro de los servicios educativos están la Escuela Primaria Profesor Homero Barragán (matutino), Escuela Primaria Quetzalcoatl (vespertino), la Escuela Primaria Lic. “Adolfo López Mateos” (matutino), es importante que haya

primarias cerca del preescolar ya que puede facilitar una transición fluida y coherente en el aprendizaje, además que varios alumnos con hermanos se encuentran en estas instituciones, mejora la logística familiar, fortalece la seguridad y permite una mejor planificación educativa.

Además, se ubica la Escuela Secundaria Técnica No. 66 (ambos turnos), en ocasiones esta escuela invita a los alumnos del Jardín de Niños a ser partícipes de actividades que se tienen, que, aunque las etapas son completamente diferentes, se fomentan habilidades socioemocionales, como el respeto, la empatía. Algunas de las problemáticas que se identifican en el entorno se relacionan con la inseguridad, como los asaltos, robo a casa habitación, balaceras, venta y consumo de sustancias ilícitas y drogadicción.

2.1.2 Contexto interno

El plantel Educativo es un edificio de aproximadamente 200 m², cuenta con 8 aulas didácticas para atención del alumnado, se optó por utilizar el aula 8 como biblioteca, salón de reuniones con docentes de CTE y reuniones generales con padres de familia, talleres, cursos, diplomados, sin alumnado; dirección, una bodega pequeña, alberca infantil (inhabilitada), dos módulos de sanitarios para niñas y niños, uno de ellos inhabilitado y uno para docentes, plaza cívica techada, cisterna, áreas verdes, bebedero (sin utilizar por falta de mantenimiento), lavamanos, y área de juegos.

Los recursos disponibles en cada aula son: mesas y sillas aptas para el alumnado, casilleros, estantes, gavetas, silla y mesa para docente, pintarrones (dos pintarrajea en mal estado), material didáctico y de oficina, botiquín de primeros auxilios, entre los principales.

Con base en el diagnóstico inicial realizado durante la primera jornada de observación, se identificó que los alumnos muestran entusiasmo al participar en las actividades y expresan con facilidad aquello que les agrada o les desagrada. Asimismo, disfrutan compartir sus experiencias cotidianas con sus compañeros. Se identificó también que cuatro alumnos fueron canalizados al Centro de

Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), debido a dificultades relacionadas con el lenguaje, las cuales influyen en su desarrollo educativo y social.

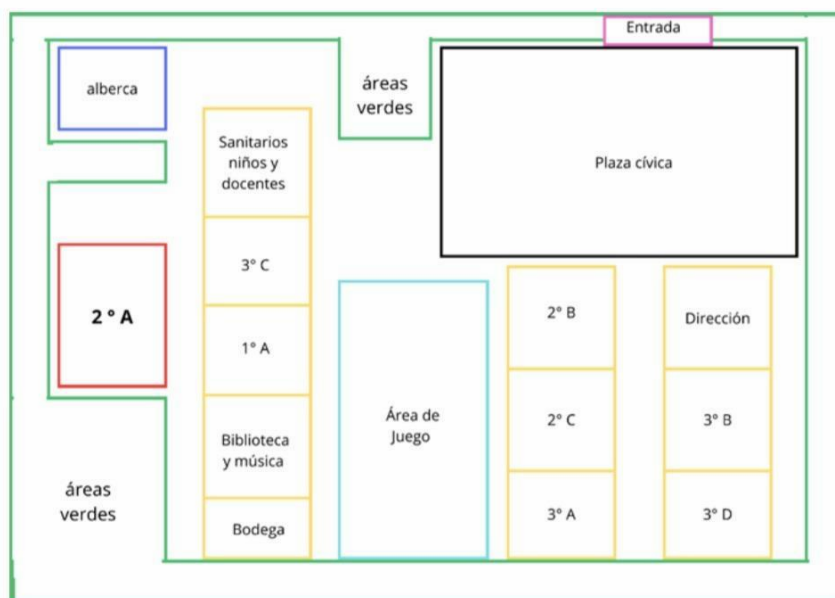


Figura 3. Croquis del Jardín de Niños David G. Berlanga

Nota. Elaboración propia.

Además, la institución cuenta con un equipo de trabajo integrado por ocho docentes frente a grupo, una directora, una secretaria, docentes de biblioteca, educación física, inglés y música, así como dos asistentes de servicio. Respecto a las características familiares, predominan familias monoparentales; la mayoría de los padres de familia cuentan con estudios de secundaria y tienen dos hijos. Estas características influyen en la participación y acompañamiento que las familias brindan a las actividades escolares. Asimismo, se observa que la participación voluntaria de los padres es limitada, situación que representa un área de oportunidad para fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias y favorecer los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños.

2.1.3 Contexto áulico

El salón está conformado por dieciséis alumnos en total, con ocho niñas y ocho niños con edades que oscilan entre los cinco y seis años, está equipado con diverso material didáctico en estantes y otros mobiliarios, cuenta con dos mesas para docente, además de su silla, catorce mesas pequeñas en forma de rectángulo para los niños y alrededor de treinta sillas, casilleros para los alumnos donde ponen sus útiles y libretas, casillero,, pizarrón y biblioteca de aula, cuenta con buena iluminación ya que tienen cuatro ventanas grandes, dos al lado de la entrada y las otras dos paralelas a estas.

2.1.3.1 Diagnóstico del grupo

Con base en la jornada de observación y ayudantía, así como en la aplicación de diversos instrumentos de recopilación de información, se identificó que el grupo de tercer grado de educación preescolar está conformado por dieciséis alumnos, ocho niñas y ocho niños, con edades entre cinco y seis años. En general, las niñas y los niños muestran disposición e interés por participar en las actividades propuestas, expresan con facilidad sus gustos e intereses y disfrutan compartir experiencias con sus compañeros.

Durante las actividades cotidianas se observó que los alumnos mantienen relaciones de convivencia favorables; sin embargo, algunos requieren acompañamiento para regular sus emociones y resolver conflictos mediante el diálogo. Asimismo, se identificó que cuatro alumnos reciben atención por parte del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), debido a necesidades relacionadas con el desarrollo del lenguaje, situación que requiere la implementación de estrategias diversificadas que favorezcan su participación y aprendizaje.

Los resultados obtenidos permitieron reconocer la necesidad de fortalecer las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y el acercamiento al lenguaje escrito mediante experiencias significativas acordes con las características y necesidades del grupo. Al respecto, Luchetti y Berlanda (1998) señala que el diagnóstico constituye un proceso de carácter cualitativo que permite obtener información válida y pertinente para orientar la toma de decisiones pedagógicas.

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, el diagnóstico socioeducativo constituye el punto de partida para reconocer las características, intereses y necesidades de los alumnos, con el propósito de diseñar estrategias contextualizadas que favorezcan el aprendizaje y la inclusión (SEP, 2022).

En atención a la diversidad presente en el aula, las actividades fueron diseñadas considerando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofreciendo múltiples formas de representación, participación y expresión, con la finalidad de favorecer oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.

2.1.3.2 Características del alumnado

El grupo de tercer grado está integrado por dieciséis alumnos, ocho niñas y ocho niños, con edades entre cinco y seis años. Se caracterizan por ser participativos, espontáneos y mostrar interés por las actividades lúdicas y de exploración. Disfrutan trabajar con materiales diversos, participar en juegos y compartir experiencias personales con sus compañeros.

En el campo formativo Lenguajes, los alumnos se encuentran en un proceso inicial de apropiación del lenguaje escrito. La mayoría reconoce algunos portadores de texto presentes en su entorno y comprende que la escritura tiene una función comunicativa; sin embargo, aún predominan las producciones gráficas y las escrituras espontáneas. Algunos identifican letras, principalmente las de su nombre propio, y muestran interés por cuentos, carteles y etiquetas.

No obstante, una parte importante del grupo presenta dificultades para diferenciar entre dibujo y escritura convencional, ampliar su vocabulario y mantener la atención durante actividades relacionadas con la lectura y producción de textos. Asimismo, cuatro alumnos reciben atención por parte del CAPEP debido a necesidades relacionadas con el desarrollo del lenguaje, por lo que requieren apoyos específicos y seguimiento continuo.

En Saberes y Pensamiento Científico, la mayoría reconoce la serie numérica oral más allá de la primera decena y establece correspondencia uno a

uno al contar colecciones de objetos, aunque algunos aún presentan dificultades para mantener la secuencia numérica.

En De lo Humano y lo Comunitario, se observa un grupo alegre y colaborativo, con disposición para trabajar en equipo y participar en actividades motrices; sin embargo, requieren fortalecer la autorregulación emocional y la expresión respetuosa de acuerdos y desacuerdos.

Por su parte, en Ética, Naturaleza y Sociedades, las niñas y los niños reconocen elementos de su entorno familiar y comunitario, muestran interés por las costumbres y tradiciones de su contexto y comienzan a valorar la diversidad presente en las personas con quienes conviven.

2.2 Descripción y focalización del problema

La problemática identificada se centra en el acercamiento al lenguaje escrito de los alumnos de tercer grado de preescolar. Si bien las niñas y los niños muestran interés por comunicarse, participar en conversaciones y explorar diversos materiales impresos, la mayoría aún presenta dificultades para comprender la función social y comunicativa de la escritura, así como para establecer diferencias entre dibujo y escritura convencional.

Durante las actividades cotidianas, los alumnos reconocen algunos portadores de texto como cuentos, carteles, etiquetas y su nombre propio; sin embargo, requieren acompañamiento para interpretar la información que contienen y para atribuir significado a los mensajes escritos. Asimismo, aunque algunos identifican determinadas letras, principalmente las de su nombre, todavía se encuentran en una etapa inicial del proceso de adquisición de la lengua escrita.

De igual manera, se observó que los alumnos muestran mayor interés por los elementos visuales presentes en los textos y requieren experiencias que favorezcan la relación entre imágenes, palabras y mensajes escritos, permitiéndoles comprender progresivamente la función comunicativa de la escritura.

Esta situación limita las oportunidades de los estudiantes para utilizar el lenguaje escrito como una herramienta de comunicación y expresión. Por ello, se

considera necesario implementar estrategias didácticas basadas en experiencias significativas, lúdicas y contextualizadas que favorezcan el acercamiento al lenguaje escrito, promoviendo el interés por leer y escribir dentro de situaciones cercanas a su vida cotidiana.

2.3 Propósitos

Propósito general

Favorecer el desarrollo del lenguaje escrito en los alumnos mediante actividades dinámicas, significativas y acordes a su nivel de desarrollo, que les permitan expresar ideas, reconocer la función de la escritura y acercarse de manera gradual al uso convencional del lenguaje escrito en diferentes situaciones de aprendizaje.

Propósitos específicos

1. Promover que los alumnos utilicen el lenguaje escrito como una herramienta de comunicación y expresión, a través de actividades lúdicas en las que identifiquen letras, palabras y diferentes portadores de texto presentes en su entorno.
2. Impulsar el interés y la participación de los alumnos en experiencias de lectura y escritura, favoreciendo que desarrollen confianza para comunicar ideas, interpretar mensajes y producir escritos de acuerdo con sus posibilidades y avances individuales.

2.4 Revisión teórica

La presente revisión teórica tiene como finalidad sustentar un plan de acción orientado al fortalecimiento del acercamiento al lenguaje escrito en alumnos de tercer grado de educación preescolar. Para ello, se recuperan aportaciones teóricas relacionadas con la adquisición de la lengua escrita, la función comunicativa de la escritura, la creación de ambientes alfabetizadores y la atención a la diversidad mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje, con el propósito de fundamentar las estrategias didácticas implementadas.

2.4.1 El lenguaje escrito en educación preescolar

La Nueva Escuela Mexicana concibe el lenguaje como una herramienta fundamental para la interacción, la comunicación y la construcción de conocimientos. En el campo formativo Lenguajes se reconoce que las niñas y los niños se aproximan a la lengua escrita mediante experiencias significativas que les permiten interpretar, expresar y comunicar ideas, emociones y necesidades dentro de diversos contextos sociales (SEP, 2022).

En educación preescolar no se pretende que los alumnos aprendan convencionalmente a leer y escribir, sino favorecer un acercamiento progresivo a la cultura escrita a través del contacto con diversos portadores de texto, el reconocimiento de la función comunicativa de la escritura y la participación en situaciones auténticas de lectura y producción escrita.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2022), es importante ofrecer oportunidades para que los alumnos interactúen con cuentos, carteles, etiquetas, listas, nombres propios y otros textos presentes en su entorno, de manera que comprendan que la escritura cumple diversas funciones en la vida cotidiana y constituye una práctica social.

2.4.2 Proceso de adquisición de la lengua escrita

Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que la adquisición de la lengua escrita es un proceso constructivo mediante el cual los niños elaboran hipótesis acerca del sistema de escritura. Antes de acceder a la escritura convencional, las niñas y los niños atraviesan distintas etapas en las que utilizan dibujos, grafismos y combinaciones de letras para representar significados.

Estas autoras explican que los niños construyen conocimientos a partir de las interacciones que establecen con los textos y con las personas de su entorno, por lo que el aprendizaje de la escritura no depende exclusivamente de la enseñanza formal, sino de las experiencias que favorezcan la reflexión y el uso significativo del lenguaje.

Asimismo, Nemirovsky (1999) sostiene que el nombre propio constituye una de las primeras referencias escritas para los alumnos, ya que les permite

reconocer letras, establecer comparaciones con otras palabras y avanzar en la comprensión del sistema de escritura. Por ello, resulta indispensable generar ambientes alfabetizadores ricos en materiales escritos y situaciones comunicativas que promuevan la exploración y la curiosidad por leer y escribir.

2.4.3 Función comunicativa de la escritura

Lerner (2001) señala que leer y escribir son prácticas sociales que permiten participar en la cultura escrita y comunicar ideas con diferentes propósitos. En este sentido, la escuela debe favorecer situaciones auténticas en las que los alumnos encuentren sentido a la lectura y la escritura, más allá de la memorización de letras o palabras aisladas.

Por su parte, Cassany (2006) menciona que la lengua escrita constituye una herramienta para expresar pensamientos, organizar información y establecer relaciones con otros. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la escritura debe desarrollarse mediante actividades significativas que permitan a los alumnos producir mensajes, interpretar textos y comprender la función social del lenguaje.

En atención a la diversidad presente en el aula, el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) propone ofrecer múltiples formas de representación, participación y expresión, favoreciendo que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje acordes con sus características y necesidades.

2.4.4 Ambientes alfabetizadores

Nemirovsky (1999) plantea que los ambientes alfabetizadores favorecen el acercamiento al lenguaje escrito mediante la presencia de diversos materiales impresos y situaciones auténticas de lectura y escritura. La interacción con cuentos, etiquetas, carteles, listas, nombres propios y otros portadores de texto permite que las niñas y los niños construyan progresivamente conocimientos acerca de las características, funciones y usos sociales de la escritura.

En este sentido, la creación de ambientes ricos en oportunidades de interacción con materiales escritos favorece el desarrollo de competencias comunicativas, la curiosidad por la lectura y la escritura, así como la comprensión de que el lenguaje escrito constituye una herramienta para comunicar ideas y participar en diferentes contextos sociales.

2.4.5 Atención a la diversidad y Diseño Universal para el Aprendizaje

En atención a las características y necesidades del alumnado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone ofrecer múltiples formas de representación, participación y expresión, con el propósito de garantizar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. El marco del DUA favorece la inclusión y permite diversificar las estrategias didácticas de acuerdo con las características individuales del grupo (CAST, 2018).

Woolfolk (2010) señala que el desarrollo del lenguaje depende de la interacción social y de las experiencias que los niños tienen con otras personas, ya que mediante ellas construyen significados y comprenden progresivamente el uso del lenguaje oral y escrito.

La interacción social es un factor muy importante en el desarrollo de la alfabetización. Es más probable que los niños se conviertan en buenos lectores y escritores si durante sus primeros años los padres les brindan retos, por ejemplo, haciéndoles preguntas de las actividades del día, en cosas que lo hagan recordar, como lo hacen las demás personas. A medida que los niños aprenden las capacidades que necesitan para traducir las palabras escritas al habla, también aprenden que la escritura puede expresar ideas, sentimientos y pensamientos. Por eso hay que alentar al niño a la lectura ya que es un gran camino a la alfabetización.

La grafomotricidad como habilidad de apoyo para la escritura en niños y niñas.

La grafomotricidad es el conjunto de movimientos finos, precisos y coordinados (manos, muñecas, dedos), que se realizan al escribir o dibujar. Esto quiere decir que es una de las primeras etapas que el alumnos empieza a adquirir por medio de acción para el manejo correcto del lápiz.

Chávez (2021) realizó una investigación en Huánuco, Perú, con el propósito de analizar la influencia de la grafomotricidad en la iniciación de la lectoescritura. La investigación inició con un diagnóstico del nivel de desarrollo de la lectoescritura y, posteriormente, se implementaron sesiones de trabajo basadas en actividades grafomotrices, como trazos circulares, líneas libres, verticales, horizontales, líneas combinadas y dibujos. Los resultados evidenciaron que la grafomotricidad influye de manera positiva en la iniciación de la lectoescritura, al favorecer la postura corporal, la coordinación motriz, la direccionalidad de los trazos, la maduración de los movimientos finos y el desarrollo de la pinza digital, habilidades fundamentales para el aprendizaje de la escritura.

Arteaga y Carrión (2022) señalan que el desarrollo de la lectoescritura exige propuestas pedagógicas que permitan a los estudiantes relacionar el lenguaje escrito con situaciones significativas. Desde esta perspectiva, las experiencias gráficas, motrices y comunicativas deben integrarse de manera gradual para fortalecer la producción y comprensión de textos.

La enseñanza de la escritura y su impacto en el desarrollo del lenguaje

Vygotsky (1995) sostiene que el aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso social que se construye mediante la interacción entre el niño y las personas de su entorno, principalmente docentes, compañeros y familia. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la escritura no ocurre de manera espontánea ni aislada, sino a través de experiencias compartidas que permiten al alumno apropiarse gradualmente de los significados, funciones y usos del lenguaje escrito.

La teoría sociocultural plantea que el aprendizaje se favorece cuando el niño participa en actividades guiadas dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que puede realizar de manera independiente y aquello que logra con el apoyo de un adulto o de un compañero con mayor experiencia. En el aprendizaje de la escritura, este acompañamiento se manifiesta cuando el docente modela la lectura y escritura de palabras, orienta el reconocimiento de letras y sonidos, promueve la producción de textos y ofrece apoyos que permiten al alumno avanzar progresivamente hacia un mayor dominio del lenguaje escrito.

Asimismo, Vygotsky (1995) explica que el desarrollo de la escritura inicia mucho antes de que el niño aprenda a escribir convencionalmente. Los gestos, garabatos, dibujos y otras formas de representación constituyen manifestaciones iniciales de la función simbólica, las cuales representan una etapa fundamental en la construcción del lenguaje escrito. A través de estas producciones, el niño expresa ideas, experiencias y significados que posteriormente evolucionan hacia formas cada vez más convencionales de escritura.

En este sentido, el docente desempeña un papel fundamental al diseñar ambientes alfabetizadores que promuevan experiencias significativas de lectura y escritura. El uso de cuentos, carteles, etiquetas, nombres propios, listas y otros portadores de texto favorece que los alumnos comprendan gradualmente la función comunicativa de la escritura y establezcan relaciones entre el lenguaje oral y el escrito.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura en educación preescolar no tiene como propósito que los niños escriban convencionalmente, sino favorecer su acercamiento al sistema de escritura mediante experiencias significativas, la exploración de diversos materiales impresos y la interacción constante con situaciones reales de comunicación. Estas experiencias fortalecen el lenguaje oral, amplían el vocabulario y promueven el desarrollo progresivo de las habilidades necesarias para la lectura y la escritura (Vygotsky, 1995).

Niveles del proceso de adquisición de la escritura

Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso constructivo en el que las niñas y los niños elaboran hipótesis acerca del sistema de escritura a partir de sus experiencias e interacciones con el entorno. Desde esta perspectiva, leer y escribir no constituyen aprendizajes aislados ni exclusivamente mecánicos, sino procesos que implican el desarrollo de habilidades cognitivas como la observación, la comparación, la clasificación, la formulación de hipótesis, el análisis y la resolución de problemas.

Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que las niñas y los niños comienzan a construir conocimientos sobre la lengua escrita desde edades tempranas, a partir de la interacción con diversos portadores de texto presentes en su entorno, como cuentos, etiquetas, anuncios, carteles, logotipos y otros materiales impresos. Estas experiencias les permiten formular hipótesis acerca del funcionamiento del sistema de escritura antes de recibir una enseñanza formal. No obstante, las oportunidades de interacción con la cultura escrita varían de acuerdo con el contexto familiar, social y educativo de cada niño, por lo que la educación preescolar desempeña un papel fundamental al favorecer experiencias significativas que promuevan el desarrollo del lenguaje escrito.

Asimismo, Ajuriaguerra y Auzias (1977) señalan que la escritura también requiere el desarrollo de habilidades motrices que permitan controlar los movimientos necesarios para realizar trazos cada vez más precisos. Sin embargo, estos aspectos motores constituyen un apoyo para la escritura y deben complementarse con experiencias que favorezcan la comprensión de su función comunicativa.

A partir de las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979), se identifican distintos niveles en el proceso de adquisición de la escritura. Estos niveles describen la forma en que las niñas y los niños construyen progresivamente sus conocimientos acerca del sistema de escritura, desde las primeras representaciones gráficas hasta la comprensión del principio alfabético. Conocer estas etapas permite al docente diseñar estrategias acordes con las características y necesidades de los alumnos, respetando su proceso de aprendizaje.

Nivel presilábico

Ferreiro y Teberosky (1979) describen el nivel presilábico como la primera etapa del proceso de adquisición de la escritura. En este nivel, las niñas y los niños aún no establecen una relación entre la escritura y los sonidos del lenguaje oral; por ello, representan las palabras mediante garabatos, grafismos, líneas, trazos o letras sin correspondencia fonética. Para ellos, escribir consiste en reproducir las características gráficas que identifican como propias de la escritura.

Durante esta etapa, los niños comienzan a diferenciar sus producciones de los dibujos y observan que los textos escritos están formados por grupos de signos con distintas combinaciones y longitudes. Asimismo, elaboran hipótesis acerca del funcionamiento de la escritura; por ejemplo, consideran que los objetos grandes deben escribirse con mayor cantidad de grafías o con trazos de mayor tamaño, mientras que los objetos pequeños requieren menos grafías o trazos más cortos.

Otro avance importante en este nivel ocurre cuando el niño incorpora letras conocidas, especialmente las de su nombre propio, para representar otras palabras. Aunque todavía no existe correspondencia entre las letras y los sonidos, estas producciones reflejan un proceso de construcción de conocimientos sobre el sistema de escritura.

Entre las principales características del nivel presilábico se encuentran las siguientes:

La escritura no representa los sonidos del lenguaje oral.

Los niños utilizan garabatos, grafismos, líneas o letras sin correspondencia fonética.

La interpretación de la escritura depende del propio autor y no constituye un medio convencional de comunicación.

Se presentan intentos de establecer relaciones entre las características del objeto y la cantidad o tamaño de las grafías utilizadas.

El dibujo suele funcionar como apoyo para otorgar significado a la escritura.

Comienzan a formular hipótesis acerca de la cantidad y variedad de grafías necesarias para escribir diferentes palabras.

Las letras del nombre propio suelen utilizarse como referencia para representar otras palabras.

Estas manifestaciones evidencian que el niño construye progresivamente conocimientos sobre el sistema de escritura, formulando hipótesis que se transformarán en las etapas posteriores del proceso de alfabetización (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Nivel silábico

Ferreiro y Teberosky (1979) describen el nivel silábico como la etapa en la que las niñas y los niños comienzan a establecer una relación entre la escritura y los sonidos del lenguaje oral. En este nivel elaboran la hipótesis de que cada sílaba de una palabra debe representarse mediante una grafía, por lo que asignan un valor sonoro silábico a las letras que utilizan.

Inicialmente, las letras empleadas no guardan una relación con el sonido de las sílabas que representan; sin embargo, conforme avanzan en su proceso de aprendizaje, algunas grafías comienzan a corresponder con el sonido inicial o predominante de la sílaba. De esta manera, la cantidad de letras utilizadas suele coincidir con el número de sílabas de la palabra, aunque la escritura aún no sea convencional.

Durante esta etapa, los alumnos empiezan a comparar sus producciones con la escritura convencional y reconocen que existen diferencias entre ambas. Asimismo, observan modelos estables de escritura, especialmente el nombre propio, el cual se convierte en una referencia importante para elaborar nuevas hipótesis acerca del sistema de escritura.

Entre las principales características del nivel silábico se encuentran las siguientes:

Los niños consideran que cada sílaba debe representarse mediante una letra o grafía.

Las grafías presentan formas más definidas y semejantes a las letras convencionales.

Comienzan a modificar el orden y la combinación de las letras para representar diferentes palabras.

El nombre propio constituye un modelo estable que utilizan como referencia para escribir otras palabras.

Algunos niños manifiestan inseguridad al escribir cuando consideran que no conocen la forma correcta, mientras que otros utilizan los modelos aprendidos para experimentar con nuevas escrituras.

Se fortalece la búsqueda de diferencias entre las palabras escritas para representar significados distintos.

Estas manifestaciones reflejan que los alumnos avanzan en la construcción del principio alfabético mediante la formulación y comprobación de hipótesis sobre la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, proceso que constituye la base para las etapas posteriores del desarrollo de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Nivel silábico-alfabético

El nivel silábico-alfabético representa una etapa de transición entre la hipótesis silábica y la alfabética. En este momento, las niñas y los niños comienzan a establecer una relación más precisa entre los sonidos del lenguaje oral y las letras que utilizan para escribir. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), el alumno trabaja simultáneamente con ambas hipótesis, por lo que algunas grafías representan sílabas completas y otras corresponden a fonemas.

Durante esta etapa se generan conflictos cognitivos entre las hipótesis que el niño ha construido y la información que obtiene al interactuar con textos escritos. Como resultado, produce escrituras mixtas en las que combina representaciones silábicas y alfabéticas. Por ejemplo, puede escribir "PTO" para

representar la palabra "pato" o "MRPS" para "mariposa", evidenciando que comienza a analizar la estructura sonora de las palabras.

Estas producciones no deben interpretarse como errores permanentes, sino como manifestaciones del proceso de construcción del sistema de escritura. Las omisiones, sustituciones o combinaciones de letras reflejan que el alumno está avanzando hacia la comprensión del principio alfabético.

Las principales características de este nivel son:

a) El niño alterna entre la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética al representar las palabras.

b) Se supera la correspondencia global entre la escritura y la expresión oral, estableciendo relaciones entre partes del texto y segmentos sonoros de las palabras.

c) Se evidencia la alternancia entre el valor silábico y el valor fonético de las letras.

d) Las producciones escritas muestran vacilaciones y combinaciones entre representaciones silábicas y alfabéticas, propias de una etapa de transición hacia la escritura convencional.

Este nivel constituye un avance significativo en el proceso de adquisición de la escritura, ya que el alumno comienza a comprender que las palabras están formadas por unidades sonoras más pequeñas que pueden representarse mediante letras, acercándose progresivamente al funcionamiento del sistema alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Nivel alfabético

En el nivel alfabético, las niñas y los niños comprenden que existe una correspondencia entre los fonemas del lenguaje oral y las grafías que conforman las palabras. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), en esta etapa logran realizar un análisis más preciso de la estructura sonora de las palabras, representando la mayoría de los sonidos mediante letras convencionales.

Aunque la escritura comienza a ser comprensible para otras personas, aún pueden presentarse dificultades relacionadas con aspectos ortográficos, la

segmentación entre palabras y algunas convenciones propias del sistema de escritura. Estas características forman parte del proceso natural de aprendizaje y se perfeccionan gradualmente mediante el contacto constante con diversos textos y situaciones reales de lectura y escritura.

En este nivel, el alumno comprende que el sistema de escritura es alfabético, es decir, que las letras representan unidades sonoras menores que la sílaba. Este avance le permite producir escritos cada vez más convencionales, revisar sus propias producciones e identificar algunas diferencias entre lo que escribe y lo que desea comunicar.

Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que el aprendizaje de la escritura no consiste únicamente en reproducir letras correctamente, sino en la construcción progresiva de conocimientos sobre el funcionamiento del sistema de escritura. Por ello, las producciones infantiles reflejan las hipótesis que los alumnos elaboran y modifican continuamente a partir de la interacción con materiales escritos y con las personas de su entorno.

Desde esta perspectiva, el papel del docente consiste en ofrecer experiencias significativas de lectura y escritura que permitan a las niñas y los niños fortalecer sus habilidades comunicativas, reflexionar sobre el lenguaje escrito y avanzar progresivamente hacia una escritura cada vez más convencional.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que favorece la construcción del aprendizaje mediante el desarrollo de proyectos vinculados con situaciones reales y significativas para los alumnos. Desde este enfoque, las niñas y los niños participan activamente en la exploración, investigación, resolución de problemas y trabajo colaborativo, convirtiéndose en protagonistas de su propio aprendizaje (SEP, 2022).

En educación preescolar, el ABP adquiere especial relevancia porque parte de los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos, promoviendo aprendizajes contextualizados y significativos. Asimismo, favorece el desarrollo de

habilidades de comunicación, pensamiento crítico, creatividad y colaboración, al permitir que los estudiantes formulen preguntas, expresen ideas, busquen información y construyan soluciones de manera conjunta. Kilpatrick (1918) señala que el trabajo por proyectos propicia experiencias auténticas de aprendizaje al involucrar activamente al alumno en la construcción del conocimiento.

En el presente proyecto de intervención, el Aprendizaje Basado en Proyectos constituyó la metodología que orientó el diseño de las actividades dirigidas al fortalecimiento del lenguaje escrito. A partir de una problemática identificada durante el diagnóstico, se planearon experiencias relacionadas con el reconocimiento de letras, la exploración de diversos portadores de texto, la formación de palabras y el uso del periódico como recurso didáctico. Estas actividades permitieron que los alumnos relacionaran la escritura con situaciones comunicativas cercanas a su contexto.

De acuerdo con Hernández y Ventura (1998), el trabajo por proyectos favorece que los alumnos establezcan vínculos entre los aprendizajes escolares y su realidad cotidiana, promoviendo aprendizajes con sentido. En el mismo sentido, Díaz Barriga (2006) señala que esta metodología integra conocimientos, habilidades y actitudes mediante la resolución de situaciones auténticas.

En consecuencia, el Aprendizaje Basado en Proyectos permitió favorecer el acercamiento de las niñas y los niños al lenguaje escrito desde un enfoque activo, participativo e inclusivo, fortaleciendo la comprensión de la función social de la escritura y promoviendo experiencias significativas acordes con las características del grupo.

2.12 Conjunto de acciones y estrategias: intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión

2.12.1 Plan de acción

Con base en el diagnóstico y en la problemática identificada —la dificultad para reconocer la función comunicativa del lenguaje escrito— se diseñó el siguiente

plan de acción: diagnosticar los saberes previos; planificar seis actividades progresivas; implementar estrategias lúdicas con portadores de texto auténticos; observar y registrar el desempeño; evaluar los avances con base en los PDA; y reconstruir la intervención a partir de los resultados.

La intervención se desarrolló siguiendo las fases de la investigación-acción: intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión. Para ello se organizaron dos jornadas de intervención en las que se implementaron actividades sustentadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana.

Las actividades estuvieron dirigidas a promover la exploración de diversos portadores de texto, el reconocimiento de letras y palabras, la producción de escrituras espontáneas y la comprensión de la función social de la escritura. Asimismo, durante cada sesión se realizaron registros de observación que permitieron documentar los avances de los alumnos y realizar los ajustes necesarios para responder a sus necesidades de aprendizaje.

Las tablas siguientes presentan la organización del plan de acción implementado durante las jornadas de intervención, especificando la temporalidad, los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), las estrategias didácticas, los recursos empleados y los productos obtenidos.

Tabla 1. Actividades primera jornada (13 al 17 de octubre)			
Lenguajes			
Temporalidad	Contenido PDA	Estrategia	Recurso y Producto
13 al 17 de octubre	Contenido: Representación gráfica de ideas y descubrimientos, al explorar los diversos textos que hay en su comunidad y otros lugares.	Unidad Didáctica “Buscando letras” La actividad comenzará con una conversación sobre las letras que los alumnos conocen y observan en su entorno cotidiano, como en sus nombres, cuentos, anuncios o materiales del aula. Posteriormente,	Materiales: Libros de la biblioteca escolar, cuentos con imágenes y textos, letras visuales, espacio del aula organizado para exploración y apoyo

	PDA: Explora y descubre diversos textos de su hogar y escuela, como cuentos, carteles, letreros o mensajes, e interpreta qué dicen a partir de las imágenes y marcas gráficas, e identifica para qué sirven.	se presentarán diversos libros de la biblioteca del aula para despertar el interés por explorar el lenguaje escrito y reconocer diferentes letras dentro de los textos e imágenes. Los alumnos explorarán libremente los libros de la biblioteca identificando letras que reconozcan o que llamen su atención. Durante la actividad, se les invitará a buscar letras específicas, observar cómo aparecen en distintas palabras y comentar dónde las encontraron. También podrán señalar letras de sus nombres o de palabras conocidas. Con apoyo de la docente, se favorecerá el reconocimiento visual de las letras mediante preguntas y acompañamiento durante la exploración de los libros. Para finalizar, los alumnos compartirán con el grupo las letras que encontraron y mencionarán en qué libro o palabra las observaron. Finalmente, se reflexionará sobre la importancia de las letras para comunicar ideas, leer cuentos y acercarse al lenguaje escrito de manera significativa.	docente mediante preguntas detonadoras. Producto: Identificación y reconocimiento de letras dentro de los libros, participación oral sobre las letras encontradas y representación gráfica de ideas relacionadas con los textos explorados.
13 al 17 de octubre	Contenido: Representación gráfica de ideas y descubrimientos, al explorar los diversos textos que hay en su comunidad y otros lugares. PDA: Representa gráficamente, con recursos personales, ideas y descubrimientos del entorno mediante textos conocidos.	Unidad Didáctica “Letras de mi nombre” Se iniciará la actividad dialogando con los alumnos acerca de las letras que conforman su nombre, mencionando cuáles reconocen y cómo se escriben. Posteriormente, se les mostrará un periódico y se explicará que buscarán las letras de su nombre dentro de los diferentes textos e imágenes que aparecen en él. La docente presentará la consigna de la actividad: identificar, recortar y formar su nombre completo utilizando letras encontradas en el periódico, con la finalidad de favorecer el reconocimiento de las letras propias y el acercamiento al lenguaje escrito.	Materiales: Periódicos, hojas blancas, tijeras, pegamento, gafetes con el nombre de cada alumno, pizarrón individual y letras colocadas en distintos espacios de la biblioteca. Producto: Nombre completo formado con letras recortadas del periódico y reconocimiento verbal de las letras que conforman su nombre.

		Cada alumno explorará el periódico buscando las letras que conforman su nombre. Conforme las encuentren, las recortarán y las pegarán en una hoja blanca hasta lograr formar su nombre completo. Durante la actividad, se brindará acompañamiento para apoyar en la identificación de las letras, respetando el orden correcto y promoviendo la observación visual de las mismas. Además, se motivará a los alumnos a comparar letras, reconocer similitudes y diferenciar aquellas que forman parte de su nombre. Al finalizar, los alumnos mostrarán su trabajo al grupo y mencionarán las letras que lograron identificar. Finalmente, se realizará una reflexión sobre la importancia de reconocer las letras de su nombre como parte fundamental del acercamiento a la lectura y escritura.	
13 al 17 de octubre	Contenido: Producciones gráficas dirigidas a diversas destinatarias y diversos destinatarios, para establecer vínculos sociales y acercarse a la cultura escrita. PDA: Reconoce que las producciones gráficas son importantes para mantener comunicación con su comunidad.	Unidad Didáctica “¿Qué es el periódico?” La actividad comenzará con la presentación de un periódico, explicando a los alumnos qué es, para qué sirve y cuáles son sus principales características. Se dialogará acerca de la función que tiene para informar sobre hechos y sucesos importantes, así como las partes que lo conforman, como títulos, imágenes, noticias y textos. Además, se mostrarán diferentes ejemplos para que los alumnos observen cómo está organizado y reconozcan elementos del lenguaje escrito presentes en él. Posteriormente, los alumnos conversarán sobre algunos sucesos o acontecimientos que ocurren dentro de su entorno escolar, como actividades, juegos, celebraciones o situaciones cotidianas del aula y la escuela. Con apoyo de la docente, elaborarán su propio periódico	Materiales: Periódicos físicos, hojas blancas, colores, imágenes, pegamento y materiales para trabajo en equipo. Producto: Elaboración de un periódico en equipos utilizando dibujos, imágenes e intentos de escritura para comunicar información.

		utilizando hojas blancas, dibujos y pequeños textos o frases dictadas. Cada alumno o equipo representará una noticia relacionada con algo que sucede en la escuela, incorporando imágenes, títulos y elementos observados previamente en el periódico presentado. Durante la actividad se favorecerá la expresión oral, la organización de ideas y el acercamiento al lenguaje escrito. Para finalizar, los alumnos compartirán sus periódicos con el grupo, explicando la noticia o situación que representaron. Finalmente, se realizará una reflexión sobre la importancia del periódico como medio para comunicar e informar acontecimientos que ocurren en nuestro entorno.	
13 al 17 de octubre	Contenido: Producciones gráficas dirigidas a diversas destinatarias y diversos destinatarios, para establecer vínculos sociales y acercarse a la cultura escrita PDA: Produce textos o mensajes de interés, con formas gráficas personales, copiando textos o dictando a alguien, con distintos propósitos y destinatarios.	Actividad: “Formando palabras” La actividad comenzará mostrando a los alumnos diferentes palabras escritas en una hoja de trabajo, dialogando sobre las letras que las conforman y la importancia de colocarlas en el orden correcto para dar significado a las palabras. Posteriormente, se explicará la consigna principal de la actividad: buscar en el periódico las letras necesarias para formar las palabras indicadas, favoreciendo el reconocimiento de letras y el acercamiento al lenguaje escrito. Los alumnos explorarán el periódico para localizar las letras que necesitan para formar cada palabra de la hoja de trabajo. Una vez encontradas, las recortarán y organizarán siguiendo el orden correcto hasta completar la palabra correspondiente. Después, pegarán las letras en su hoja. Durante la actividad, la docente brindará acompañamiento para apoyar en la identificación de letras, el reconocimiento de sonidos y la	Materiales: Letras móviles, tarjetas con palabras, imágenes, pizarrón, gafetes y recursos visuales para organizar letras y formar palabras. Producto: Formación de palabras mediante la organización correcta de letras y reconocimiento de que las letras tienen un orden específico para crear significado.

		organización adecuada de las palabras, promoviendo además la observación y comparación entre letras y palabras conocidas. Al finalizar, los alumnos compartirán las palabras que lograron formar y mencionarán algunas letras que identificaron con mayor facilidad. Finalmente, se realizará una reflexión grupal sobre la importancia de las letras y su correcta organización para construir palabras y comunicar ideas mediante el lenguaje escrito.	
13 al 17 de octubre	Contenido: Producciones gráficas dirigidas a diversas destinatarias y diversos destinatarios, para establecer vínculos sociales y acercarse a la cultura escrita. PDA: Planifica producciones gráficas, tales como avisos, recomendaciones de libros, recados, letreros, entre otros, de forma individual o en pequeños equipos.	Proyecto ABP Actividad: "Exploramos y creamos un tríptico informativo" Se iniciará la actividad dialogando con los alumnos acerca de las abejas, recuperando los conocimientos previos que tienen sobre ellas mediante preguntas como: ¿qué son las abejas?, ¿dónde viven?, ¿por qué son importantes? y ¿qué características tienen? Posteriormente, se presentará un ejemplo de tríptico para que los alumnos identifiquen sus partes, explicando que está dividido en secciones y que sirve para comunicar información de manera organizada mediante imágenes y textos breves. Con la información previamente recolectada sobre las abejas y sus características, los alumnos elaborarán un tríptico informativo. Primero doblarán una hoja en tres partes para formar el tríptico y, con apoyo de la docente, organizarán la información en cada sección. Incluirán aspectos como: qué son las abejas, características principales, alimentación, importancia para la naturaleza y cuidados para protegerlas. Además, realizarán dibujos o pegarán imágenes relacionadas con el tema para complementar la información.	Materiales: Hojas blancas, colores, imágenes de abejas, pegamento, ejemplos de trípticos, información sobre las abejas y materiales de dibujo. Producto: Tríptico informativo sobre las abejas con imágenes, dibujos e información organizada en diferentes secciones.

		Durante la actividad se brindará acompañamiento para favorecer la organización de ideas y el uso adecuado de los espacios del tríptico. Al finalizar, cada alumno presentará su tríptico al grupo, compartiendo la información más importante que aprendió sobre las abejas. Finalmente, se realizará una reflexión grupal sobre la importancia de cuidar a las abejas y el papel que tienen en el medio ambiente.	
13 al 17 de octubre	Contenido: Producciones gráficas dirigidas a diversas personas destinatarias para establecer vínculos sociales y acercarse a la cultura escrita. PDA: Produce textos o mensajes de interés con formas gráficas personales y distintos propósitos comunicativos.	Actividad: "El cartel informativo" Se comenzará la actividad retomando la información aprendida previamente sobre las abejas y revisando los trípticos realizados por los alumnos. Posteriormente, se dialogará acerca de qué es un cartel informativo, cuál es su función y qué elementos debe contener, como título, imágenes y mensajes breves pero claros. Se explicará a los alumnos que el producto final será la elaboración de carteles para compartir con la comunidad escolar la importancia de las abejas y promover su cuidado. Con apoyo de la información ya conocida y trabajada durante las actividades anteriores, los alumnos elaborarán carteles informativos sobre las abejas. En equipos o de manera individual escribirán mensajes relacionados con qué son las abejas, sus características, su importancia para la naturaleza y acciones para protegerlas. Decorarán sus carteles con dibujos, colores e imágenes para hacerlos más llamativos y comprensibles. Una vez terminados, los alumnos recorrerán el jardín escolar para colocar los carteles en lugares visibles, con la finalidad de compartir la información con otros compañeros y docentes. Para finalizar, se realizará un recorrido por los espacios donde	Materiales: Cuento relacionado con carteles, ejemplos de carteles, hojas blancas o cartulina, colores, imágenes de abejas, pegamento, pelota, alarma y materiales para dibujo y escritura. Producto: Cartel informativo sobre las abejas elaborado por los alumnos utilizando dibujos, imágenes, letras y mensajes breves para comunicar información.

		fueron colocados los carteles, permitiendo que los alumnos observen y comenten el trabajo realizado. Después, se llevará a cabo una reflexión grupal sobre la importancia de informar a los demás acerca del cuidado de las abejas y cómo pequeñas acciones pueden ayudar a protegerlas y cuidar el medio ambiente.	
--	--	---	--

Nota. Elaboración propia.

2.13 Prácticas de interacción en el aula: acciones, estrategias e instrumentos

Durante la implementación de la propuesta de intervención, las prácticas de interacción en el aula estuvieron orientadas a favorecer un ambiente participativo, inclusivo y significativo, en el que las niñas y los niños desempeñarán un papel activo en la construcción de sus aprendizajes. Las acciones desarrolladas promovieron el diálogo, la expresión de ideas, la colaboración y el intercambio de experiencias, fortaleciendo la comunicación entre docente y alumnos, así como la interacción entre pares.

En cuanto a las acciones, se organizaron momentos de asamblea, lectura compartida, exploración de diversos portadores de texto, socialización de producciones, trabajo en equipos y actividades lúdicas relacionadas con el lenguaje escrito. Estas acciones permitieron que los alumnos expresaran sus ideas, explicaran sus producciones y compartieran los descubrimientos realizados durante las actividades. La organización temporal, los contenidos, los PDA, las estrategias, los recursos y los productos se sintetizan en la Tabla 1.

Respecto a las estrategias, se implementó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), complementado con actividades lúdicas, trabajo colaborativo, modelado docente, escritura guiada, preguntas detonadoras y exploración de textos auténticos, como cuentos, carteles, etiquetas y periódicos. Estas estrategias favorecieron el reconocimiento de la función comunicativa del lenguaje escrito y promovieron la participación activa de los alumnos durante toda la intervención.

En relación con los instrumentos, se emplearon registros de observación, listas de cotejo, diario de campo, producciones escritas y evidencias fotográficas. Estos recursos permitieron documentar el proceso, identificar avances y ajustar la intervención. Los formatos de registro de observación, lista de cotejo y diario de campo se presentan en los Anexos 7, 8 y 9; las evidencias fotográficas se integran en los Anexos 2 a 6.

En conjunto, estas prácticas de interacción favorecen un ambiente de aprendizaje dinámico en el que el lenguaje escrito dejó de percibirse como una actividad mecánica para convertirse en una herramienta de comunicación, expresión y construcción de significados. Asimismo, la información obtenida mediante los instrumentos de seguimiento permitió valorar el impacto de las estrategias implementadas y orientar la reflexión sobre la práctica docente.

2.14 Referentes teóricos y metodológicos para explicar situaciones relacionadas con el aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje observadas durante la intervención se explican a partir de diversos referentes teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo del lenguaje escrito en la educación preescolar.

Durante la actividad Buscando letras (Anexo 2), varios alumnos escribieron utilizando grafismos, letras de su nombre y combinaciones espontáneas para representar palabras. Estas producciones corresponden al nivel presilábico y silábico descrito por Ferreiro y Teberosky (1979), quienes sostienen que los niños construyen hipótesis sobre el sistema de escritura antes de dominar el código convencional. Por ello, dichas producciones fueron consideradas indicadores del proceso de adquisición de la escritura y no errores de aprendizaje.

Por otra parte, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky permite comprender la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Durante la práctica, se observó que los alumnos lograban avances significativos cuando trabajaban en colaboración o recibían apoyo de la docente, lo que evidencia la presencia de la zona de desarrollo próximo. El acompañamiento pedagógico fue clave para que

los alumnos avanzaran de lo que podían hacer con ayuda a lo que podían realizar de manera autónoma.

Durante las actividades de escritura guiada y exploración de cuentos, algunos alumnos requirieron apoyo para identificar letras y relacionarlas con palabras conocidas. Mediante preguntas, modelado y acompañamiento docente lograron completar las actividades de manera progresiva. Esta situación puede explicarse desde la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky (1978), ya que los aprendizajes se alcanzaron gracias a la mediación del adulto.

Asimismo, desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, el lenguaje se concibe como una práctica social, lo que implica que la enseñanza del lenguaje escrito debe estar vinculada a contextos reales y significativos. Esto se reflejó en actividades como la elaboración de carteles y trípticos, donde los alumnos comprendieron que escribir tiene un propósito comunicativo.

La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos permitió organizar actividades con periódicos, carteles, trípticos y otros portadores de texto, de modo que los alumnos comprendieran la función comunicativa de la escritura en situaciones reales, en congruencia con el Plan de Estudio 2022 (SEP, 2022).

De igual manera, la metodología empleada durante la intervención se sustentó en la investigación-acción, entendida como un proceso sistemático de análisis y reflexión de la práctica educativa con el propósito de mejorarla. De acuerdo con John Elliott, la investigación-acción permite que el docente identifique problemáticas dentro del aula, implemente estrategias, observe resultados y reflexione sobre ellos para transformar su práctica educativa (Elliott, 1993). En este sentido, el informe de prácticas se vincula con dicha metodología, ya que parte de la identificación de necesidades en el grupo, la planeación de actividades, la aplicación de estrategias didácticas y el análisis de los resultados obtenidos durante la intervención.

Asimismo, para analizar la práctica docente se utilizó el ciclo reflexivo de Smyth (1989) como instrumento metodológico de evaluación y reflexión. Este modelo permitió recuperar situaciones significativas observadas durante la jornada de intervención para posteriormente describirlas, analizarlas, interpretarlas y proponer acciones de mejora. A través de este proceso reflexivo fue posible reconocer fortalezas y áreas de oportunidad tanto en la intervención docente como en el aprendizaje de los alumnos. El ciclo reflexivo favorece una mirada crítica sobre las decisiones pedagógicas implementadas y permite ajustar las estrategias de acuerdo con las necesidades del grupo.

En relación con la evaluación, esta se comprendió como un proceso continuo y formativo que permite identificar los avances, dificultades y necesidades de los alumnos. En educación preescolar, la evaluación tiene gran relevancia porque posibilita conocer los procesos de aprendizaje de cada niño y adecuar las estrategias pedagógicas de acuerdo con sus características e intereses. Tal como señala el Plan de Estudio 2022, la evaluación formativa busca acompañar el aprendizaje y valorar el progreso de los estudiantes más allá de resultados cuantitativos.

Para llevar a cabo este proceso se seleccionaron distintos instrumentos de evaluación, entre ellos registros de observación, evidencias de trabajo, diarios de campo y producciones de los alumnos. Estos instrumentos fueron elegidos porque permitieron recuperar información relevante sobre la participación, el desarrollo del lenguaje escrito, la interacción y los avances individuales y grupales. Además, favorecieron un análisis más amplio y contextualizado de los procesos de aprendizaje observados durante la intervención.

Estos referentes permiten interpretar las situaciones de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, reconociendo al alumno como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento.

III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

3.15 Pertinencia y consistencia de la propuesta

La propuesta de mejora resultó pertinente porque surgió del diagnóstico socioeducativo realizado durante la primera jornada de observación, mediante el cual se identificó que la mayoría de los alumnos se encontraba en un proceso inicial de apropiación del lenguaje escrito. Entre las principales necesidades detectadas destacaron las dificultades para reconocer la función comunicativa de la escritura, diferenciar entre dibujo y escritura convencional e interpretar diversos portadores de texto. Con base en estos resultados, se diseñaron actividades acordes con las características, intereses y nivel de desarrollo del grupo, favoreciendo experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Durante la implementación se observó que las actividades relacionadas con la exploración de cuentos, la búsqueda de letras, la elaboración de carteles, el uso del periódico y la producción de textos breves despertaron un alto interés en los alumnos, quienes participaron activamente y comenzaron a establecer relaciones entre las letras, las palabras y los mensajes que estas comunican. Asimismo, se evidenció un incremento en la participación oral, el reconocimiento de su nombre propio y la identificación de algunas letras presentes en diferentes portadores de texto.

No obstante, el proceso también permitió identificar áreas de oportunidad. Algunas actividades no produjeron inicialmente los resultados esperados debido a que las consignas resultaban complejas para algunos alumnos, el tiempo destinado era insuficiente o los materiales requerían mayor adecuación a las características del grupo. Estas situaciones fueron registradas mediante los instrumentos de evaluación y analizadas durante la reflexión de la práctica docente, lo que permitió reconocer que las dificultades no dependían únicamente del alumnado, sino también de las decisiones pedagógicas implementadas.

A partir de este análisis se realizaron ajustes durante la intervención, entre ellos la simplificación de instrucciones, el incremento del modelado docente, la incorporación de apoyos visuales, la organización de actividades en pequeños equipos, la ampliación de los tiempos de trabajo y la diversificación de materiales y

estrategias, considerando además los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Estas modificaciones favorecieron una mayor participación del alumnado y permitieron responder de manera más pertinente a la diversidad presente en el grupo.

En cuanto a la consistencia, la propuesta mantuvo coherencia entre el problema identificado, el propósito general, los objetivos específicos, los referentes teóricos, la metodología empleada y las actividades desarrolladas. Las estrategias implementadas conservaron como eje central el fortalecimiento del lenguaje escrito mediante experiencias significativas, lúdicas y contextualizadas, lo que permitió dar continuidad al proceso de aprendizaje y valorar progresivamente los avances alcanzados por los alumnos.

De igual manera, la evaluación formativa y el proceso de investigación-acción posibilitaron realizar una reflexión continua sobre la práctica docente. La información obtenida mediante los registros de observación, listas de cotejo, diario de campo y evidencias de aprendizaje permitió tomar decisiones fundamentadas para mejorar la intervención y responder oportunamente a las necesidades detectadas durante el desarrollo de la propuesta.

Finalmente, la articulación de los referentes teóricos, metodológicos y curriculares fortaleció la práctica docente al orientar la toma de decisiones desde una perspectiva crítica, reflexiva e inclusiva. En consecuencia, la propuesta no solo favoreció el desarrollo del lenguaje escrito, sino también la participación, la autonomía, la comunicación, el trabajo colaborativo y el interés de los alumnos por interactuar con diversos portadores de texto en situaciones reales de aprendizaje.

3.16 Enfoques curriculares y su integración en el diseño de las secuencias y propuestas de mejora

La propuesta de mejora se diseñó con base en los principios y enfoques curriculares establecidos en el Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), procurando que cada una de las secuencias didácticas respondiera a las necesidades identificadas en el diagnóstico del grupo y favoreciera el desarrollo integral de los alumnos.

El enfoque socioconstructivista constituyó uno de los principales referentes para el diseño de las actividades, al reconocer que las niñas y los niños construyen sus aprendizajes mediante la interacción con otras personas y con su entorno. En este sentido, las actividades de exploración de cuentos, búsqueda de letras, elaboración de carteles y producción de trípticos permitieron que los alumnos recuperaran sus conocimientos previos, formularan hipótesis sobre la escritura, intercambiaran ideas con sus compañeros y construyeran nuevos aprendizajes con el acompañamiento de la docente.

Asimismo, se integró el enfoque comunicativo y funcional del lenguaje, el cual concibe la lectura y la escritura como prácticas sociales con una finalidad comunicativa. Este enfoque se hizo evidente en actividades donde los alumnos utilizaron diversos portadores de texto —como cuentos, periódicos, carteles y trípticos— para comunicar información relacionada con el proyecto sobre las abejas. De esta manera, comprendieron progresivamente que la escritura tiene un propósito dentro de situaciones reales y cotidianas, más allá del simple aprendizaje de letras o palabras.

El enfoque humanista también orientó la intervención, al colocar al alumno en el centro del proceso educativo y reconocer sus intereses, emociones, ritmos y formas de aprender. Durante las actividades se promovió un ambiente de confianza, respeto y participación, donde el error fue considerado parte natural del aprendizaje y cada alumno recibió el acompañamiento necesario para avanzar de acuerdo con sus posibilidades.

En atención a la diversidad presente en el grupo, las secuencias didácticas incorporaron el enfoque inclusivo mediante la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se diversificaron los recursos, las formas de participación y las maneras de expresar los aprendizajes, utilizando apoyos visuales, materiales manipulables, consignas diferenciadas y acompañamiento individual para favorecer la participación de todos los alumnos, incluyendo aquellos que recibían atención por parte de CAPEP.

De igual manera, las actividades promovieron el desarrollo de capacidades relacionadas con el uso funcional del lenguaje escrito, el trabajo colaborativo, la

resolución de problemas y la comunicación, en congruencia con el enfoque formativo de la Nueva Escuela Mexicana. Los alumnos no solo reconocieron letras y palabras, sino que emplearon la escritura para expresar ideas, elaborar productos colectivos y comunicar información relevante durante el desarrollo del proyecto.

Respecto a la integración metodológica, la propuesta se desarrolló mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en el Juego. El proyecto sobre las abejas permitió organizar las actividades alrededor de un propósito común, favoreciendo la transversalidad entre los campos formativos y el aprendizaje situado. Paralelamente, las actividades lúdicas facilitaron la motivación, la exploración y la participación activa de los alumnos durante todo el proceso de intervención.

La articulación de estos enfoques curriculares permitió mantener coherencia entre el diagnóstico, los propósitos, las secuencias didácticas, las estrategias implementadas y la evaluación formativa. Como resultado, la propuesta favoreció un aprendizaje contextualizado, inclusivo y significativo, fortaleciendo tanto el desarrollo del lenguaje escrito como la participación, la autonomía y la interacción de los alumnos durante las actividades realizadas.

3.17 Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción

Durante la ejecución del plan de acción se pusieron en práctica diversas competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, las cuales permitieron responder a las necesidades identificadas en el diagnóstico y favorecer el desarrollo del lenguaje escrito de los alumnos.

Una de las principales competencias desarrolladas fue el diseño de situaciones didácticas, al planificar secuencias de actividades sustentadas en el Plan de Estudio 2022, los principios de la Nueva Escuela Mexicana y los referentes teóricos que orientaron la intervención. Para ello se consideraron las características del grupo, los niveles de adquisición de la escritura, los intereses de los alumnos y el contexto escolar, diseñando actividades como la exploración

de cuentos, la búsqueda de letras, la elaboración de carteles, el uso del periódico y la producción de trípticos.

Asimismo, se fortaleció la competencia de intervención pedagógica, al implementar estrategias que promovieron la participación activa, el aprendizaje colaborativo y el uso funcional del lenguaje escrito. Durante las actividades se desempeñó un papel de mediación, brindando orientaciones, modelando procedimientos, formulando preguntas detonadoras y ofreciendo retroalimentación para favorecer que los alumnos construyeran sus propios aprendizajes.

Otra competencia que se desarrolló fue la observación y análisis de la práctica docente, ya que durante las jornadas de intervención se registraron de manera sistemática los avances, dificultades y necesidades de los alumnos mediante registros de observación, listas de cotejo, diario de campo y producciones escritas. La información obtenida permitió identificar áreas de oportunidad y realizar ajustes en las estrategias didácticas conforme avanzaba la intervención.

De igual manera, se puso en práctica la competencia de evaluación formativa, al valorar de manera continua los procesos de aprendizaje de los alumnos y no únicamente los productos finales. La evaluación permitió reconocer los niveles de adquisición de la escritura, la participación, el interés por las actividades y la comprensión de la función comunicativa del lenguaje escrito, proporcionando información para retroalimentar el proceso educativo.

Finalmente, se fortaleció la competencia de reflexión crítica sobre la práctica docente mediante el análisis de las decisiones pedagógicas tomadas durante la intervención. A partir de la reflexión sistemática fue posible reconocer fortalezas, identificar áreas de mejora y realizar adecuaciones relacionadas con la organización del tiempo, la claridad de las consignas, el uso de apoyos visuales y la diversificación de estrategias, favoreciendo una intervención más pertinente y acorde con las necesidades del grupo.

En conjunto, estas competencias permitieron consolidar una práctica docente más reflexiva, fundamentada y contextualizada, orientada a promover aprendizajes significativos y a fortalecer el desarrollo del lenguaje escrito mediante

experiencias acordes con las características de las niñas y los niños de educación preescolar.

3.18 Descripción y análisis de las secuencias de actividades y sus procesos de transformación

Con el objetivo de articular un proceso de aprendizaje significativo y progresivo, las actividades analizadas se estructuraron en tres momentos metodológicos: exploración libre, observación guiada y cierre reflexivo.

Actividad 1. Buscando las letras

Descripción de la actividad

La actividad "Buscando las letras" tuvo como propósito favorecer el reconocimiento visual de las letras mediante la exploración de diversos libros de la biblioteca escolar, promoviendo un acercamiento inicial al lenguaje escrito e identificando los niveles de conceptualización de la escritura presentes en el grupo.

La actividad se desarrolló con los 16 alumnos del grupo y se organizó en tres momentos: exploración libre, observación guiada y cierre reflexivo.

En el primer momento, los alumnos exploraron libremente diferentes libros de la biblioteca del aula. Se les permitió manipular los materiales, observar ilustraciones, identificar letras conocidas y compartir sus hallazgos con sus compañeros. Posteriormente, mediante preguntas orientadoras, se promovió la observación de palabras, títulos y letras presentes en los textos. Finalmente, durante el cierre, los alumnos socializaron lo que habían descubierto y comentaron qué letras lograron identificar y dónde las habían encontrado.

Análisis de la actividad

Durante la exploración libre se observó que la mayoría de los alumnos manifestó interés inicial por las ilustraciones, situación esperada en esta etapa del desarrollo. Conforme avanzó la actividad y mediante la intervención docente, varios alumnos

comenzaron a dirigir su atención hacia las letras y palabras presentes en los libros.

Los registros de observación mostraron que 9 alumnos (56 %) lograron reconocer visualmente algunas letras, principalmente las de su nombre propio; 5 alumnos (31 %) establecieron relaciones entre determinadas letras y palabras conocidas, mientras que 2 alumnos (13 %) concentraron su atención únicamente en las imágenes y requirieron mayor acompañamiento para identificar elementos escritos.

Estos resultados evidencian que el grupo se encontraba en distintos niveles del proceso de adquisición de la escritura descritos por Ferreiro y Teberosky (1979). La mayoría formulaba hipótesis iniciales sobre el sistema de escritura, mientras que algunos alumnos aún necesitaban fortalecer la diferenciación entre imagen y texto escrito.

A partir de estas observaciones fue necesario realizar ajustes para las actividades posteriores, incorporando mayor modelado docente, preguntas más específicas, apoyos visuales y actividades de reconocimiento de letras vinculadas con el nombre propio, favoreciendo así una participación más activa y un acercamiento progresivo al lenguaje escrito.

A partir de la observación realizada durante esta fase, se identificó que:

- El 56 % de los alumnos (9 alumnos) logró reconocer visualmente algunas letras.
 - El 31 % de los alumnos (5 alumnos) relacionó letras con elementos conocidos, principalmente con las letras de su nombre.
 - El 13% de los alumnos (2 alumnos) mostró dificultad para identificar letras, enfocándose únicamente en las imágenes.
- Gráfica del primer momento.

Figura 4. Resultados del primer momento de la actividad 1

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Estos resultados permitieron reconocer que el grupo presenta distintos niveles de acercamiento al lenguaje escrito, evidenciando la diversidad de procesos presentes dentro del aula.

Durante este primer momento, el Alumno 1 señalaba algunas letras mientras expresaba: “esa es la letra de mi nombre”; sin embargo, no lograba identificar correctamente cuál era ni mencionar su sonido. Ante esta situación, se realizó una intervención mediante preguntas detonadoras como: “¿cómo empieza tu nombre?” y “¿recuerdas qué letra tiene?”. A pesar del acompañamiento, el alumno mostró dificultad para establecer relaciones entre la letra y su sonido, lo cual evidencia que aún se encuentra en una etapa inicial de conceptualización del sistema de escritura.

Por otro lado, el Alumno 2 mostró un mayor dominio en el reconocimiento de letras. Durante la exploración de los libros, identificaba algunas grafías de manera autónoma y mencionaba comentarios como: “esta es la M”. Asimismo, logró relacionar ciertas letras con nombres de compañeros y palabras conocidas. Ante esta situación, se fortaleció su reflexión mediante preguntas como: “¿qué otras palabras conoces que tengan esa letra?” y “¿esa letra aparece en tu nombre?”.

Estas intervenciones permitieron identificar que algunos alumnos comienzan a establecer relaciones entre grafías y sonidos, mientras que otros aún centran su atención únicamente en aspectos visuales.

Segundo momento: observación guiada

Posteriormente, se orientó la actividad hacia una observación más específica de las letras presentes en los libros. Para ello, se implementaron estrategias como preguntas detonadoras, modelado y acompañamiento individual.

Durante este momento, se observó que varios alumnos comenzaron a repetir letras constantemente, señalándolas dentro de los textos y tratando de nombrarlas. Asimismo, algunos estudiantes identificaron letras que forman parte de su nombre, lo cual generó entusiasmo y motivación hacia la actividad.

Los resultados obtenidos durante este segundo momento evidenciaron que:

- El 62 % de los alumnos (10 alumnos) identificó letras conocidas mediante apoyo docente.

- El 25 % de los alumnos (4 alumnos) logró reconocer letras de manera autónoma.
- El 13 % de los alumnos (2 alumnos) requirió acompañamiento constante para participar en la actividad.

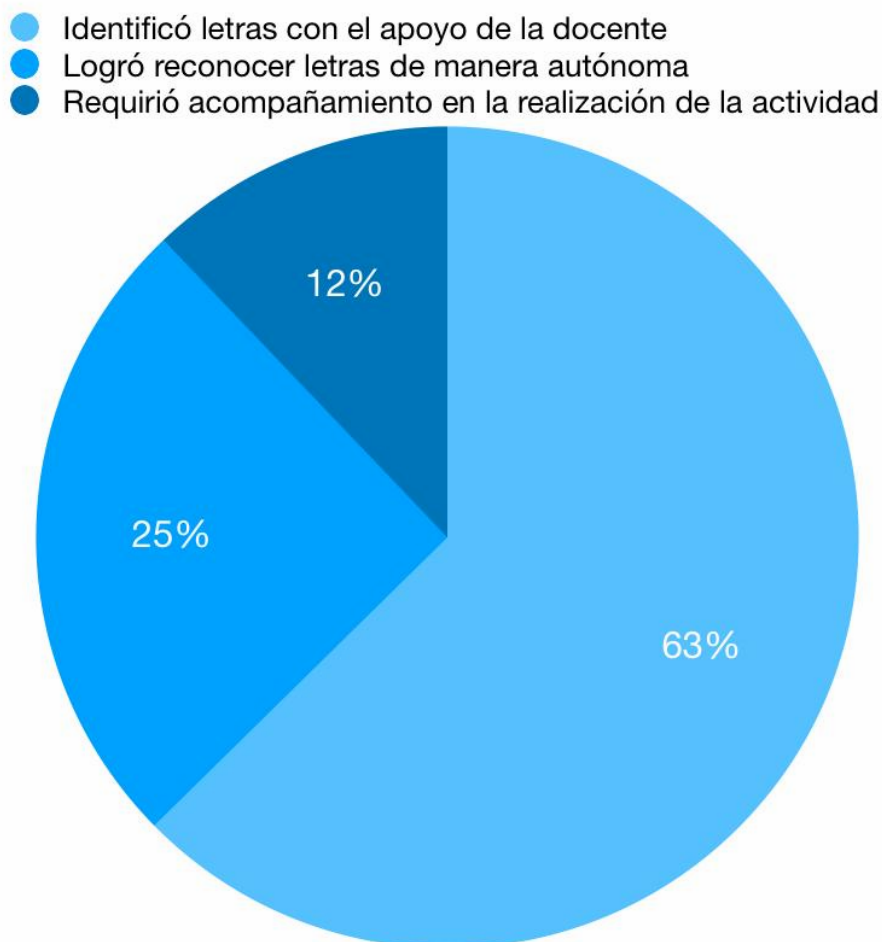


Figura 5. Resultados del segundo momento de la actividad 1

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Estos resultados reflejan que la mediación docente fue fundamental para favorecer el reconocimiento de letras y promover la reflexión de los alumnos.

Una de las estrategias principales implementadas durante esta fase fue el modelado. Esta estrategia consistió en señalar algunas letras dentro de los libros y

mencionar su nombre y sonido, permitiendo que los alumnos contaran con referentes visuales y auditivos para fortalecer su reconocimiento.

Asimismo, se brindó acompañamiento individual a aquellos alumnos que presentaban mayores dificultades. En estos casos, se realizaron intervenciones más directas mediante el señalamiento de letras específicas y la repetición de sonidos.

Durante el desarrollo de este momento, también se favoreció la interacción entre compañeros, permitiendo que compartieran sus descubrimientos y observaran las participaciones de otros alumnos. Esto generó un ambiente de aprendizaje colaborativo y participativo. (Anexo 2)

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), este tipo de interacciones favorecen el aprendizaje debido a que los alumnos construyen conocimientos mediante la mediación social y el acompañamiento del docente.

Tercer momento: cierre reflexivo

Para concluir la actividad, se recuperaron las experiencias y aprendizajes obtenidos mediante un diálogo grupal. Durante este cierre, se realizaron preguntas como:

- “¿Qué letras encontraron?”
- “¿Cuál ya conocían?”
- “¿Dónde han visto esas letras?”
- “¿Qué fue lo más fácil?”
- “¿Qué les costó trabajo?”

Las respuestas de los alumnos permitieron identificar que muchos comenzaron a reconocer que las letras forman parte de textos presentes en distintos contextos de su vida cotidiana.

Durante este momento, se observó que:

- El 69 % de los alumnos (11 alumnos) logró expresar verbalmente alguna experiencia relacionada con las letras.
- El 19 % de los alumnos (3 alumnos) participó únicamente mediante señalamientos.

- El 12 % de los alumnos (2 alumnos) mostró dificultad para expresar sus ideas frente al grupo.

- Expresa verbalmente experiencias relacionadas con las letras
- Participa únicamente con señalamientos
- Dificultad para expresar ideas

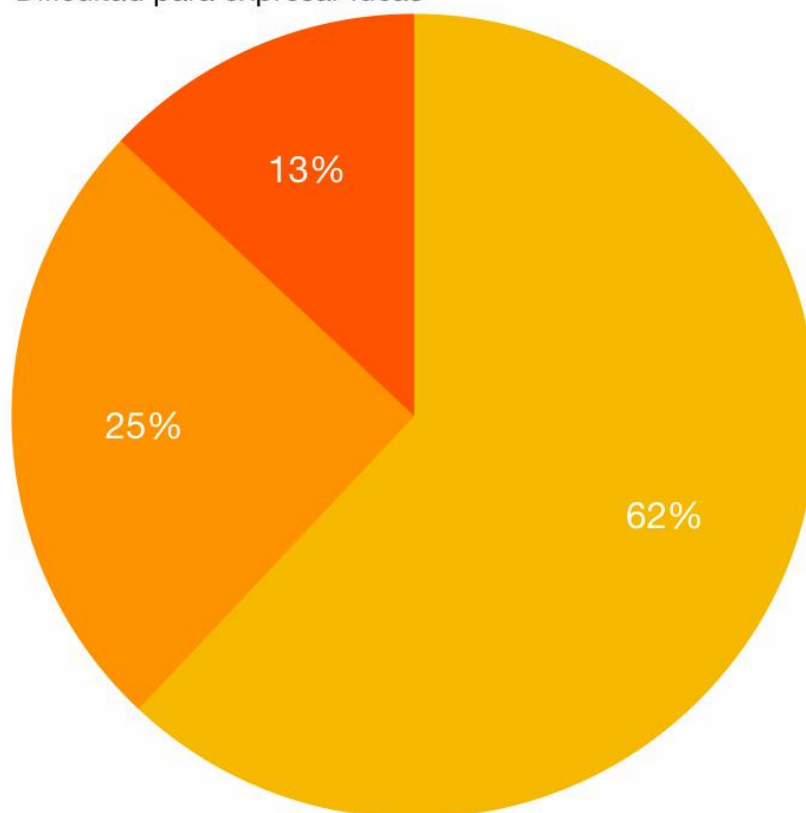


Figura 6. Resultados del tercer momento de la actividad 1

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

El cierre permitió consolidar los aprendizajes construidos durante la actividad y favoreció la reflexión sobre la función de las letras dentro del entorno.

Asimismo, permitió identificar que el reconocimiento de letras genera seguridad y motivación en los alumnos, especialmente cuando estas se relacionan con elementos significativos como su nombre propio.

Explicación y análisis de la práctica

Durante el desarrollo de la actividad asumí un papel activo como mediadora del aprendizaje, implementando estrategias didácticas orientadas a favorecer el acercamiento de los alumnos al lenguaje escrito.

Una de las estrategias más utilizadas fue el planteamiento de preguntas detonadoras. Estas preguntas permitieron recuperar conocimientos previos y orientar la reflexión de los alumnos sin proporcionar respuestas directas. A través de cuestionamientos como: “¿qué letras conoces?” o “¿dónde has visto esa letra?”, se promovió la observación y el análisis.

Otra estrategia implementada fue el modelado, mediante el cual señalé letras dentro de los textos y mencioné su nombre y sonido. Esta acción resultó especialmente útil para los alumnos que aún no lograban reconocer letras de manera autónoma.

Asimismo, el acompañamiento individual permitió atender las necesidades específicas de algunos alumnos, ajustando las intervenciones según el nivel de desarrollo de cada uno.

A partir de las observaciones realizadas, fue posible identificar que:

- El 44 % del grupo (7 alumnos) se encuentra en un nivel presilábico.
- El 37 % del grupo (6 alumnos) comienza a transitar hacia un nivel silábico.
- El 19 % del grupo (3 alumnos) presenta avances más consolidados en el reconocimiento de letras y sonidos.

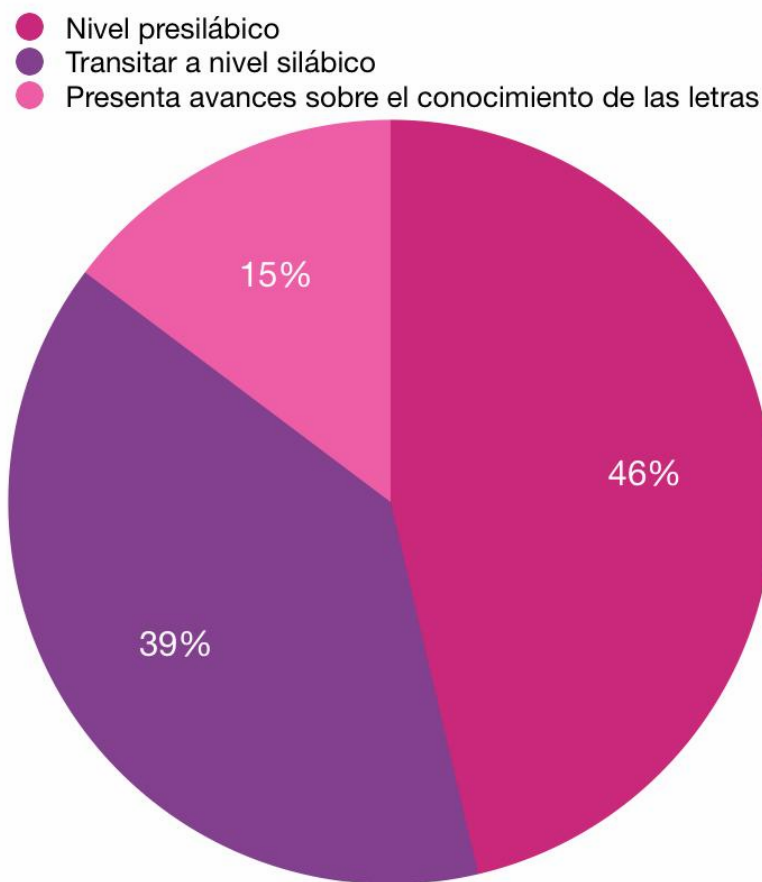


Figura 7. Evaluación de la actividad 1

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), estos resultados evidencian que los alumnos construyen progresivamente su comprensión sobre el sistema de escritura, avanzando mediante hipótesis propias y experiencias significativas.

Asimismo, se identificó que el uso de materiales reales favoreció significativamente el interés y la participación de los alumnos. Los libros permitieron generar un acercamiento auténtico al lenguaje escrito, promoviendo experiencias más significativas que aquellas basadas únicamente en ejercicios repetitivos.

Confrontación teórica

La actividad desarrollada se sustenta en diversos referentes teóricos relacionados con la adquisición del lenguaje escrito.

En primer lugar, Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que los niños construyen hipótesis sobre la escritura a partir de la interacción con textos reales. Desde esta perspectiva, el uso de libros de la biblioteca permitió que los alumnos exploraran el lenguaje escrito de manera significativa, favoreciendo la construcción de conocimientos propios.

Por otro lado, Lev Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación del docente. Durante la actividad, esta mediación se hizo evidente a través del acompañamiento, las preguntas detonadoras y el modelado implementado dentro del aula.

Asimismo, Jean Piaget (1970) señala que el conocimiento se construye mediante la acción y la interacción con el entorno. En este caso, la manipulación directa de los libros favoreció experiencias activas de aprendizaje, permitiendo que los alumnos exploraran y construyeran significados.

Desde estos referentes, se comprende que el aprendizaje del lenguaje escrito no ocurre de manera mecánica, sino mediante experiencias significativas que permitan a los alumnos interactuar con textos reales y construir conocimientos progresivamente.

Evaluación con base en el PDA

La evidencia muestra avances en el PDA de exploración de textos: 56 % reconoció letras, 31 % las relacionó con palabras conocidas y 13 % requirió acompañamiento constante.

Reconstrucción de la práctica

A partir del análisis realizado, fue posible identificar diversas fortalezas dentro de la actividad. Una de las principales fue el uso de materiales auténticos, ya que favorecieron el interés y la participación activa de los alumnos.

Asimismo, las preguntas detonadoras permitieron promover la reflexión y recuperar conocimientos previos, favoreciendo la construcción del aprendizaje.

Sin embargo, también se identificaron áreas de oportunidad. Algunos alumnos presentaron dificultades para reconocer letras y establecer relaciones entre grafías y sonidos, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer este aspecto mediante nuevas estrategias didácticas.

Para futuras intervenciones, se considera pertinente:

- Incorporar actividades centradas en el reconocimiento del nombre propio.
- Utilizar materiales visuales más llamativos.
- Implementar juegos relacionados con sonidos y letras.
- Favorecer actividades de trabajo colaborativo.
- Brindar mayor acompañamiento individual a los alumnos que lo requieran.

Asimismo, se reconoce la importancia de mantener una práctica flexible, capaz de ajustarse a las necesidades y ritmos de aprendizaje presentes dentro del grupo.

Finalmente, se concluye que la actividad “Buscando las letras” permitió que los alumnos se acercaran al lenguaje escrito de manera significativa, reconociendo progresivamente algunas letras y comprendiendo que forman parte de textos con una función dentro de su entorno cotidiano.

Porcentajes de la evaluación

Actividad 2. “Las letras de mi nombre”

Descripción de la actividad

Con base en los resultados obtenidos en la actividad anterior denominada “Buscando las letras”, fue posible identificar que los alumnos presentaban distintos niveles de reconocimiento respecto al lenguaje escrito. Durante dicha actividad se observó que algunos alumnos lograban identificar ciertas letras, principalmente

aquellas relacionadas con su nombre propio, mientras que otros únicamente las reconocían de manera visual o mostraban dificultad para diferenciarlas y nombrarlas correctamente.

Asimismo, a partir de la evaluación realizada previamente, se identificó que el 44 % de los alumnos (7 alumnos) se encontraba en un nivel presilábico, debido a que aún no establecían relaciones claras entre escritura y oralidad. Por otro lado, el 37 % de los alumnos (6 alumnos) comenzaba a relacionar algunas letras con sonidos conocidos, mientras que el 19 % de los alumnos (3 alumnos) mostraba avances más consolidados en el reconocimiento de letras.

A partir de estas observaciones, se reconoció la necesidad de implementar actividades más específicas que favorecieran el reconocimiento y organización de letras mediante elementos significativos para los alumnos. Por esta razón, se diseñó la actividad denominada “Las letras de mi nombre”, la cual representó una continuidad del trabajo realizado anteriormente y tuvo como propósito fortalecer el reconocimiento de las letras utilizando el nombre propio como principal referente de aprendizaje.

La actividad se desarrolló en el espacio de la biblioteca escolar, el cual fue seleccionado de manera intencionada con el propósito de generar en los alumnos una experiencia distinta a la que viven cotidianamente dentro del aula. Este espacio se caracteriza por ser un ambiente más organizado, estructurado y tranquilo, favoreciendo la concentración, la atención y la exploración del lenguaje escrito desde un contexto más significativo.

Asimismo, la biblioteca representa un espacio estrechamente relacionado con el desarrollo del lenguaje, debido a que en ella se encuentran diversos portadores de texto que permiten a los alumnos interactuar con la lectura y la escritura de manera contextualizada.

Primer momento: Exploración libre

Previo al inicio de la actividad, se llevó a cabo una organización detallada del espacio, colocando distintas letras del alfabeto en paredes, mesas, sillas y estantes de la biblioteca. Esta distribución tuvo la intención de generar una

dinámica de búsqueda activa que implicara movimiento, observación, comparación y toma de decisiones por parte de los alumnos.

Posteriormente, se brindaron indicaciones claras y precisas, explicando que debían buscar las letras que conformaban su nombre dentro de la biblioteca. Asimismo, se les entregó un pizarrón individual para registrar las letras encontradas conforme avanzaban en la actividad.

Desde el inicio, esta consigna generó interés y entusiasmo en los alumnos, debido a que implicaba desplazarse dentro del espacio y buscar elementos relacionados con su identidad.

Durante este primer momento se observó que:

- El 69 % de los alumnos (11 alumnos) logró reconocer la primera letra de su nombre de manera autónoma.
- El 19 % de los alumnos (3 alumnos) identificó algunas letras mediante apoyo visual o acompañamiento docente.
- El 12 % de los alumnos (2 alumnos) mostró dificultad para iniciar la búsqueda y reconocer letras de su nombre.

- Logra reconocer de manera autónoma la primera letra de su nombre
- Identifican letras mediante apoyo visual
- Dificultad para iniciar la búsqueda y reconocer la letra

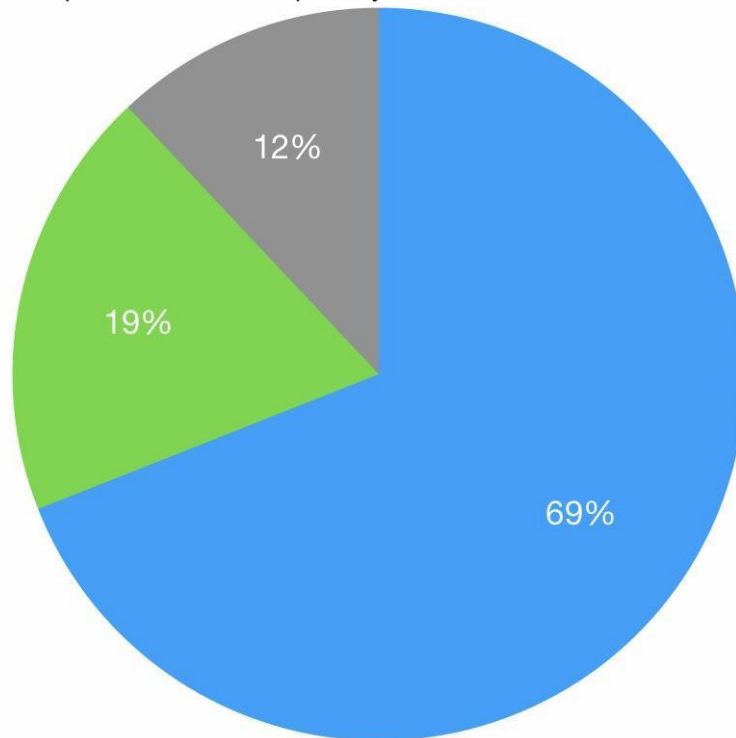


Figura 8. Resultados del primer momento de la actividad 2

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Estos resultados permitieron identificar distintos niveles de apropiación respecto al lenguaje escrito y evidenciaron la necesidad de implementar estrategias diferenciadas según las necesidades de cada alumno.

Por ejemplo, el Alumno 1 observaba cuidadosamente las letras colocadas en la biblioteca; sin embargo, mostraba inseguridad al momento de seleccionar alguna. Ante esta situación, mi intervención consistió en realizar preguntas detonadoras como: “¿cómo empieza tu nombre?”, “¿quieres revisar tu gafete?” y “¿esa letra se parece a la de tu nombre?”.

Posteriormente, el alumno comparó la primera letra de su gafete con algunas letras colocadas en la pared, logrando identificarla y colocarla en su pizarrón. Aunque todavía requería apoyo para continuar la secuencia completa, comenzó a mostrar mayor seguridad e interés por la actividad.

En contraste, el Alumno 2 mostró mayor autonomía desde el inicio. Logró identificar varias letras de su nombre y comenzó a desplazarse rápidamente por la biblioteca buscándolas. Mientras realizaba la actividad mencionaba algunas letras en voz alta y las comparaba constantemente con las de su gafete.

Ante ello, mi intervención se centró en promover procesos de reflexión más complejos mediante preguntas como: “¿qué letra sigue después?”, “¿tu nombre tiene letras repetidas?” y “¿cómo sabes que esa letra sí pertenece a tu nombre?”.

Segundo momento: exploración libre

Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos comenzaron a desplazarse por la biblioteca observando cuidadosamente cada espacio en busca de las letras que conformaban su nombre. Se observó que algunos estudiantes iniciaban la búsqueda reconociendo la primera letra de su nombre, lo cual les brindaba seguridad para continuar, mientras que otros requerían mayor acompañamiento desde el inicio.(Anexo 3)

Las reacciones de los alumnos fueron diversas. Algunos mostraron entusiasmo y seguridad al desplazarse rápidamente por el espacio, mientras que otros adoptaron una actitud más cautelosa, observando varias veces las letras antes de seleccionarlás.

Asimismo, se presentaron situaciones en las que algunos alumnos confundían letras visualmente similares, como la “M” y la “N”, o la “P” y la “R”, lo cual permitió identificar que aún se encuentran en un proceso inicial de diferenciación visual de grafías.

Ante estas situaciones, mi intervención docente fue fundamental, debido a que opté por no proporcionar respuestas directas, sino por guiar a los alumnos mediante preguntas detonadoras como:

- “¿esa letra es igual a la de tu nombre?”

- “¿qué letra sigue después?”
- “¿puedes verificarlo en tu gafete?”
- “¿esa letra tiene las mismas líneas?”
- “¿quieres compararla otra vez?”

Estas preguntas permitieron que los alumnos analizaran sus propias respuestas y construyeran el aprendizaje de manera más autónoma.

Uno de los recursos más relevantes dentro de la actividad fue el uso del gafete con el nombre de cada alumno, ya que funcionó como una herramienta de apoyo visual que permitió comparar, verificar y corregir las letras encontradas.

Durante este segundo momento se identificó que:

- El 31 % de los alumnos (6 alumnos) logró completar correctamente su nombre respetando el orden de las letras.
- El 56 % de los alumnos (8 alumnos) logró formar parcialmente su nombre, aunque presentó errores en el orden o selección de algunas letras.
- El 13 % de los alumnos (2 alumnos) requirió acompañamiento constante para identificar y organizar las letras.

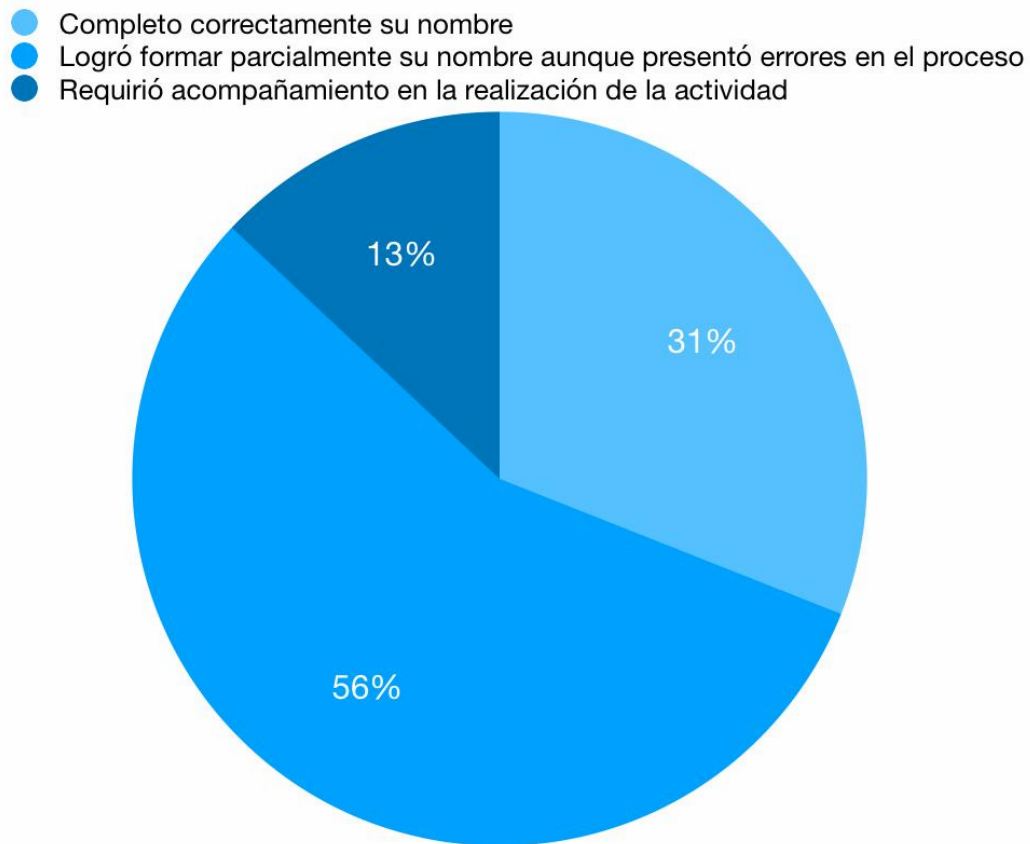


Figura 9. Resultados del segundo momento de la actividad 2

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Estos resultados evidencian que la mayoría de los alumnos comienza a reconocer que las letras tienen un orden específico dentro de las palabras y que este orden modifica su significado.

Una de las situaciones más significativas ocurrió cuando los alumnos lograban completar su nombre dentro del pizarrón. Este logro generó expresiones de satisfacción, confianza y entusiasmo, lo cual se reflejaba en su disposición para mostrar su trabajo a los compañeros y participar dentro de la actividad.

Tercer momento: cierre reflexivo

Para concluir la actividad, se organizó un diálogo grupal con la finalidad de recuperar las experiencias y aprendizajes construidos durante el desarrollo de la actividad.

Durante este momento, se realizaron preguntas como:

- “¿qué letras encontraron?”
- “¿cuál fue la más difícil?”
- “¿cómo supieron cuál seguía?”
- “¿qué fue lo más fácil?”
- “¿dónde más han visto las letras de su nombre?”

A través de estas preguntas, los alumnos compartieron sus experiencias y reflexionaron sobre el proceso realizado.

Durante el cierre se observó que:

- El 75 % de los alumnos (12 alumnos) logró reconocer verbalmente algunas letras de su nombre.
- El 19 % de los alumnos (3 alumnos) participó mediante señalamientos o utilizando el gafete como apoyo.
- El 6 % de los alumnos (1 alumno) mostró dificultad para expresar verbalmente el proceso realizado.

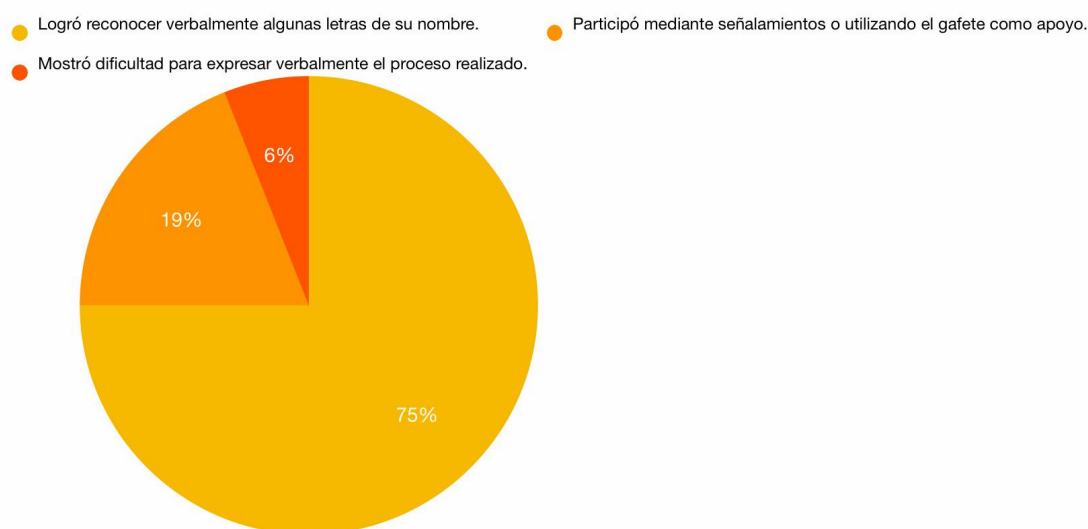


Figura 10. Resultados del cierre de la actividad 2

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Asimismo, algunos alumnos comenzaron a reconocer que las letras de su nombre también aparecen en otros contextos, como nombres de compañeros, cuentos, letreros y anuncios dentro de la escuela.

Explicación y análisis de la práctica docente

Durante el desarrollo de la actividad, mi intervención docente se centró en la mediación del aprendizaje, diseñando el ambiente, organizando los recursos y brindando acompañamiento constante a los alumnos.

Una de las principales estrategias implementadas fue el uso de preguntas detonadoras, las cuales permitieron promover la reflexión y evitar proporcionar respuestas directas. Asimismo, se implementó el modelado mediante el señalamiento de letras y la comparación constante con el gafete.

De igual manera, el acompañamiento individual permitió atender las necesidades específicas de aquellos alumnos que requerían mayor apoyo durante la búsqueda y organización de las letras.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), estos resultados evidencian que los alumnos construyen progresivamente conocimientos sobre el sistema de escritura mediante experiencias significativas y contextualizadas.

Asimismo, comprendí que el nombre propio representa una herramienta altamente significativa dentro del proceso de adquisición del lenguaje escrito, debido a que permite que los alumnos establezcan relaciones personales y emocionales con las letras.

Confrontación teórica

La actividad se sustenta en los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes señalan que los niños construyen hipótesis sobre la escritura a partir de experiencias significativas y del contacto con textos reales.

Asimismo, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y el uso de herramientas mediadoras, aspecto que

se reflejó en el uso del gafete y en la interacción constante entre compañeros y docente.

Por otro lado, Piaget (1970) sostiene que el conocimiento se construye a través de la acción y la interacción con el entorno. En este caso, la búsqueda activa de letras dentro de la biblioteca permitió que los alumnos construyeran aprendizajes mediante la exploración y manipulación del espacio.

De igual manera, los principios de la Nueva Escuela Mexicana enfatizan la importancia de promover aprendizajes significativos, la participación activa y la atención a la diversidad, aspectos presentes durante el desarrollo de la actividad.

Evaluación con base en el PDA

Con base en el PDA relacionado con la representación gráfica, 31 % completó su nombre, 56 % lo realizó parcialmente y 13 % requirió apoyo sostenido.

Reconstrucción de la práctica

A partir del análisis realizado, se identificaron diversas fortalezas dentro de la actividad, entre las que destacan la organización del espacio, el uso del nombre propio y la implementación de recursos significativos como el gafete.

Sin embargo, también se identificaron áreas de oportunidad, principalmente relacionadas con la necesidad de diversificar las estrategias didácticas y fortalecer la atención a la diversidad.

Actividad 3. “¿Qué es el periódico?”

Con base en las actividades realizadas anteriormente, especialmente “Buscando las letras” y “Las letras de mi nombre”, fue posible identificar avances en los alumnos respecto al reconocimiento de letras y la relación entre grafías y palabras conocidas. Sin embargo, también se observó que varios alumnos continuaban centrando su atención únicamente en letras aisladas o imágenes, sin comprender aún que el lenguaje escrito tiene una función comunicativa dentro de la vida cotidiana.

A partir de la evaluación realizada durante las actividades previas, se identificó que el 50 % de los alumnos (8 alumnos) lograba reconocer algunas letras de manera autónoma, principalmente aquellas relacionadas con su nombre propio; el 31 % de los alumnos (5 alumnos) comenzaba a relacionar letras con palabras conocidas y el 19 % de los alumnos (3 alumnos) aún mostraba dificultad para reconocer letras y comprender el uso del lenguaje escrito. (Anexo 4)

Estas observaciones permitieron reconocer la necesidad de implementar actividades enfocadas no solo en el reconocimiento de letras, sino también en el acercamiento a portadores de texto reales que permitieran a los alumnos comprender que la escritura tiene una función social y comunicativa dentro de su contexto. Por esta razón, se diseñó la actividad denominada “¿Qué es el periódico?”, la cual tuvo como propósito favorecer el acercamiento de los alumnos a un portador de texto auténtico, promoviendo el reconocimiento de sus características, estructura y función como medio de comunicación.

La actividad se desarrolló dentro del aula de clases, espacio que brinda seguridad y confianza a los alumnos, favoreciendo su participación activa y la interacción grupal. Asimismo, se procuró mantener una organización flexible del aula, permitiendo que los alumnos pudieran desplazarse, observar los materiales y compartir ideas con sus compañeros.

Primer momento: Recuperación de conocimientos previos

Durante el primer momento se generó un ambiente de confianza mediante un diálogo grupal con la finalidad de recuperar los saberes previos de los alumnos respecto al periódico. Para ello, se realizaron preguntas detonadoras como: “¿han visto un periódico?”, “¿dónde lo han visto?”, “¿para qué creen que sirve?” y “¿qué creen que tiene escrito?”. Estas preguntas permitieron identificar las diferentes experiencias previas presentes dentro del grupo. (Anexo 4)

Durante este momento se observó que el 44 % de los alumnos (7 alumnos) relacionaba el periódico con noticias o información; el 31 % de los alumnos (5 alumnos) lo identificaba principalmente por las imágenes y fotografías y el 25 % de

los alumnos (4 alumnos) manifestó no conocer claramente qué era un periódico o cuál era su función.



Figura 11. Recuperación de conocimientos previos en la actividad 3

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Por ejemplo, un alumno expresó que había visto periódicos en la tienda de su abuelo, aunque no sabía exactamente para qué servían. Ante esta situación, mi intervención consistió en realizar preguntas como: “¿qué observabas en el periódico?”, “¿tenía dibujos o letras?” y “¿qué hacía tu abuelo con él?”. Estas preguntas permitieron que el alumno comenzara a relacionar el periódico con información y lectura.

En contraste, otro alumno mencionó que el periódico “sirve para ver noticias”, demostrando mayor familiaridad con este portador de texto. Ante ello, promoví la participación grupal invitándolo a compartir sus ideas con el resto del grupo, fortaleciendo así el aprendizaje colectivo.

Este momento inicial resultó significativo, debido a que permitió recuperar conocimientos previos, identificar necesidades y reconocer los distintos niveles de acercamiento que los alumnos tienen hacia el lenguaje escrito y los portadores de texto.

Segundo momento: Exploración guiada y observación del periódico

Posteriormente, se presentó a los alumnos un periódico físico, el cual se utilizó como recurso principal para favorecer la observación directa y significativa del material. El periódico fue mostrado de manera visible para todos los alumnos, permitiendo que observaran sus características generales como títulos, imágenes, columnas de texto, anuncios y letras de distintos tamaños.

Durante esta explicación se utilizó un lenguaje accesible y acorde a la edad de los alumnos, procurando relacionar cada elemento observado con ejemplos cercanos a su contexto. Mientras señalaba algunas partes del periódico realizaba comentarios como: “aquí están las noticias”, “estas letras son más grandes porque son títulos” y “las imágenes ayudan a entender lo que sucede”.

Posteriormente, se dio paso a un momento de exploración libre, en el cual los alumnos tuvieron la oportunidad de manipular distintos periódicos, hojearlos y observar sus características. Este momento resultó altamente significativo, debido a que permitió que los alumnos interactuaran directamente con un portador de texto real, favoreciendo la curiosidad, el interés y la construcción de hipótesis sobre el lenguaje escrito.

Durante la exploración se observó que el 50 % de los alumnos (8 alumnos) centró principalmente su atención en las imágenes; el 31 % de los alumnos (5 alumnos) señaló letras o palabras conocidas y el 19 % de los alumnos (3 alumnos) intentó interpretar el periódico interpretando las imágenes y realizando comentarios sobre ellas.

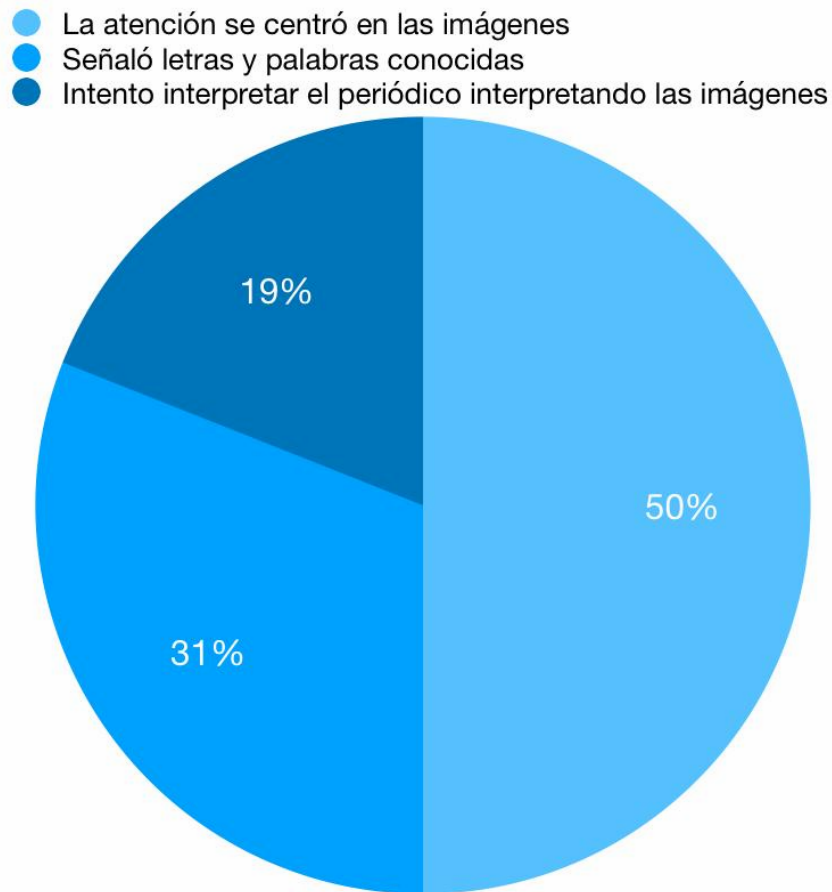


Figura 12. Resultados del segundo momento de la actividad 3

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Por ejemplo, un alumno observaba detenidamente las fotografías y mencionaba: “aquí están jugando fútbol”. Aunque aún no realizaba una lectura convencional, comenzaba a interpretar información mediante imágenes y contexto visual.

Ante estas situaciones, mi intervención consistió en orientar la observación mediante preguntas detonadoras como: “¿qué observas?”, “¿qué crees que dice aquí?”, “¿qué letras reconoces?” y “¿qué imagen te llamó más la atención?”. Estas preguntas permitieron promover procesos de observación, análisis e interpretación sin limitar la exploración libre de los alumnos.

Tercer momento: Cierre reflexivo

Una vez concluida la exploración, se organizó a los alumnos en equipos con la finalidad de elaborar su propio periódico. Esta actividad tuvo como propósito favorecer no solo el acercamiento al lenguaje escrito, sino también la comprensión inicial de la función comunicativa del periódico.

Para ello, se proporcionaron materiales como hojas, colores, imágenes y pegamento. Cada equipo decidió qué quería comunicar dentro de su periódico mediante dibujos, imágenes y algunos intentos de escritura.

Durante esta actividad se observó que el 56 % de los alumnos (9 alumnos) participó activamente proponiendo ideas y realizando dibujos; el 31 % de los alumnos (5 alumnos) colaboró mediante selección de imágenes o comentarios y el 13 % de los alumnos (2 alumnos) requirió acompañamiento constante para integrarse al trabajo colaborativo.

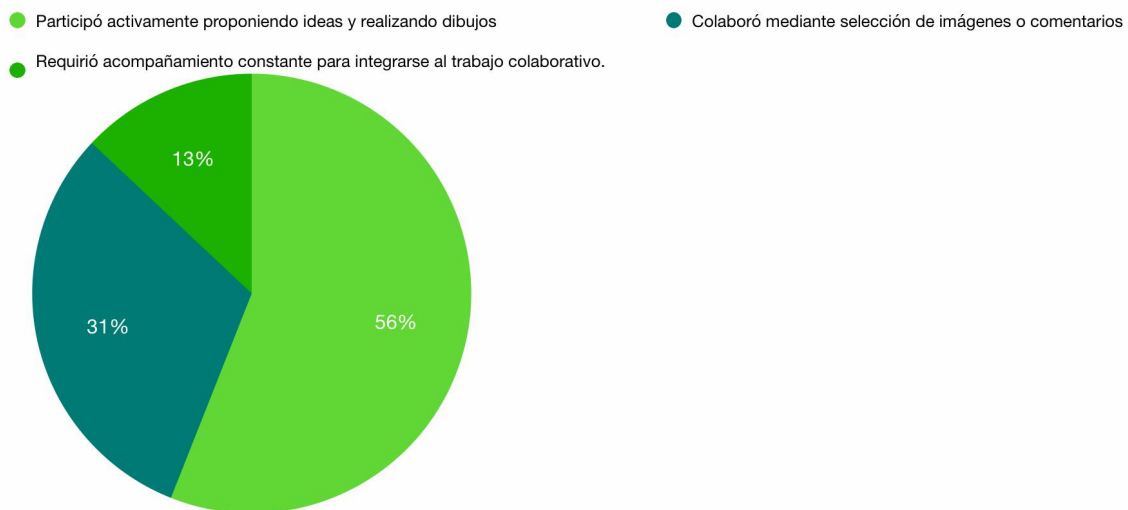


Figura 13. Resultados del tercer momento de la actividad 3

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Las producciones elaboradas por los alumnos reflejaron diferentes intereses y contextos. Algunos equipos representaron noticias relacionadas con deportes, animales o situaciones familiares, mientras que otros realizaron dibujos de acontecimientos observados dentro de la escuela.

Durante este proceso, mi intervención docente consistió en mediar el trabajo colaborativo mediante preguntas como: “¿qué quieren comunicar?”, “¿qué dibujo pueden poner?”, “¿qué título le pondrían?” y “¿qué creen que debe tener un periódico?”. Asimismo, procuré respetar los ritmos de aprendizaje y favorecer la participación de todos los integrantes del equipo.

Uno de los momentos más significativos ocurrió cuando los alumnos compartieron sus producciones frente al grupo, explicando qué habían representado dentro de su periódico. Esto permitió observar que comienzan a comprender que los textos sirven para comunicar información a otras personas.

Para concluir la actividad, se organizó un diálogo grupal con la finalidad de recuperar los aprendizajes construidos durante la experiencia. Durante este cierre se realizaron preguntas como: “¿qué es un periódico?”, “¿para qué sirve?”, “¿qué fue lo que más les gustó?” y “¿qué aprendieron hoy?”.

Explicación y análisis de la práctica docente

Durante el desarrollo de la actividad, mi intervención docente se centró en la mediación del aprendizaje mediante el uso de preguntas detonadoras, acompañamiento individual y actividades colaborativas. Asimismo, procuré generar un ambiente de confianza en el que los alumnos pudieran explorar libremente el periódico, expresar ideas y construir aprendizajes a partir de la experiencia.

Una de las principales estrategias implementadas fue el uso de portadores de texto reales, debido a que estos favorecen aprendizajes significativos y permiten que los alumnos comprendan que el lenguaje escrito tiene una función dentro de la vida cotidiana.

A partir de las observaciones realizadas, fue posible identificar que el 44 % del grupo (7 alumnos) continúa centrando su atención principalmente en elementos visuales; el 38 % del grupo (6 alumnos) comienza a relacionar letras, imágenes y significado y el 18 % del grupo (3 alumnos) presenta avances más consolidados respecto a la comprensión de la función comunicativa del lenguaje escrito. (Anexo 5)

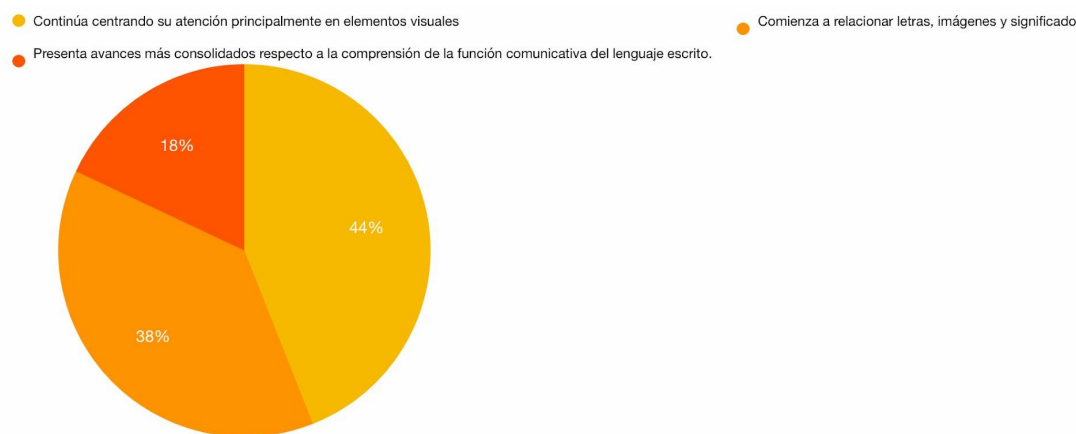


Figura 14. Evaluación de la actividad 3

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Estos resultados evidencian que los alumnos se encuentran en distintos niveles de apropiación del lenguaje escrito, lo cual requiere implementar estrategias diferenciadas y experiencias significativas acordes con sus necesidades.

Confrontación teórica

La actividad se sustenta principalmente en los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes señalan que los niños construyen hipótesis sobre la escritura mediante la interacción con portadores de texto reales.

Asimismo, Lev Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social, aspecto que se reflejó durante el trabajo colaborativo y las conversaciones grupales.

Por otro lado, Jean Piaget (1970) sostiene que el conocimiento se construye a partir de la acción y la experiencia directa, lo cual se evidenció durante la manipulación y exploración del periódico.

De igual manera, David Ausubel (1983) enfatiza la importancia del aprendizaje significativo, el cual ocurre cuando los contenidos se relacionan con experiencias cercanas al contexto del alumno.

Evaluación con base en el PDA

Respecto del PDA sobre la función comunicativa de las producciones gráficas, 44 % comenzó a relacionar letras, imágenes y significado; 18 % mostró avances consolidados y el resto requirió mediación adicional.

Reconstrucción de la práctica

A partir del análisis realizado, se identificaron diversas fortalezas dentro de la actividad, entre las que destacan el uso de un portador de texto auténtico, la participación activa de los alumnos, el trabajo colaborativo y la exploración libre del periódico.

Sin embargo, también se identificaron áreas de oportunidad relacionadas con fortalecer la atención a la diversidad, profundizar en algunas características del periódico y brindar mayor acompañamiento a los alumnos que requieren apoyo constante.

En futuras intervenciones se considera pertinente incorporar más actividades de exploración guiada, utilizar distintos tipos de portadores de texto y generar estrategias diferenciadas que favorezcan la comprensión de todos los alumnos.

Finalmente, considero que la actividad permitió que los alumnos se acercaran al lenguaje escrito desde una perspectiva real, funcional y significativa, comprendiendo que el periódico es un medio de comunicación presente dentro de la vida cotidiana.

Con base en los resultados observados, se identifica que la mayoría de los alumnos se encuentra en un nivel inicial de comprensión sobre la función social del lenguaje escrito. Algunos alumnos ya logran reconocer que el periódico comunica información y contiene mensajes dirigidos a otras personas, mientras que otros continúan centrando su atención principalmente en imágenes y elementos visuales.

Como área de mejora, se reconoce la importancia de continuar implementando actividades que favorezcan la interacción con portadores de texto auténticos, fortaleciendo progresivamente la relación entre imágenes, letras y significado.

En conclusión, esta experiencia permitió favorecer avances importantes en el acercamiento de los alumnos al lenguaje escrito, reafirmando la importancia de diseñar estrategias didácticas significativas que promuevan la participación activa, la exploración y la comprensión funcional de la escritura dentro de contextos reales.

Actividad 4. “Formando palabras”

Dando continuidad a las actividades implementadas previamente, especialmente “¿Qué es el periódico?”, fue posible identificar avances significativos en los alumnos relacionados con el reconocimiento de letras y el acercamiento a distintos portadores de texto. Sin embargo, durante las actividades anteriores también se observó que algunos alumnos aún presentaban dificultades para comprender que las letras no aparecen de manera aislada, sino que se organizan de forma específica para formar palabras con significado.

Con base en la evaluación realizada en la actividad anterior, se identificó que el 56 % de los alumnos (9 alumnos) lograba reconocer letras dentro de distintos textos; el 31 % de los alumnos (5 alumnos) comenzaba a relacionar algunas letras con palabras conocidas y el 13 % de los alumnos (2 alumnos) aún presentaba dificultad para identificar letras y organizarlas secuencialmente. A partir de estos resultados, se reconoció la necesidad de implementar actividades enfocadas no solo en el reconocimiento visual de letras, sino también en la comprensión de la secuencia y organización que estas tienen dentro de las palabras. Por esta razón, se diseñó la actividad denominada “Formando palabras”, la cual tuvo como propósito favorecer la identificación, organización y construcción de palabras a partir del uso de letras encontradas en el periódico, promoviendo así un acercamiento más significativo al lenguaje escrito.

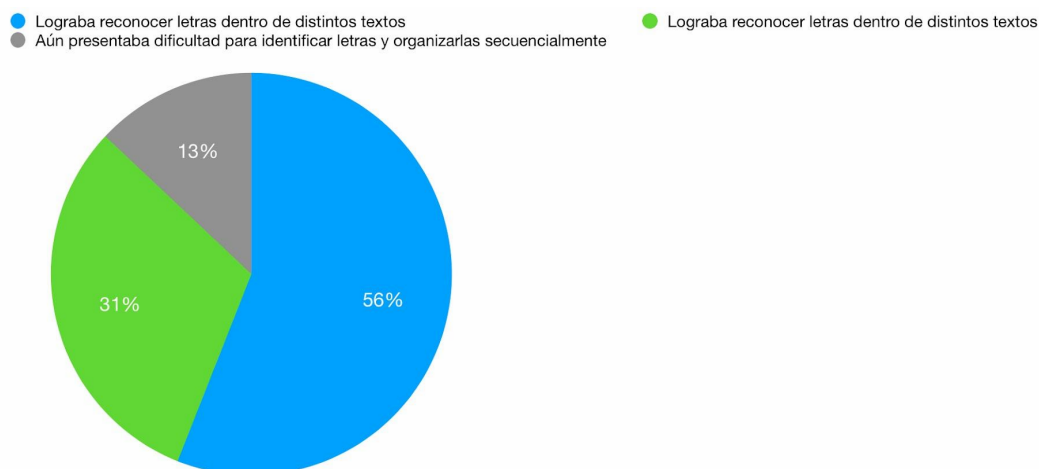


Figura 15. Evaluación inicial de la actividad 4

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

La actividad se desarrolló dentro del aula de clases, espacio que brinda seguridad y confianza a los alumnos, permitiendo su participación activa, la expresión de ideas y la construcción de aprendizajes mediante la interacción con materiales reales. Asimismo, se procuró mantener una organización flexible del aula para favorecer la exploración, la observación y el trabajo individual.

Primer momento: Recuperación de conocimientos previos

Durante el primer momento se generó un ambiente de confianza mediante un diálogo grupal, en el cual se presentó a los alumnos una hoja con diversas palabras seleccionadas previamente considerando que fueran cercanas a su contexto y adecuadas a su nivel de desarrollo, tales como “mamá”, “sol”, “oso”, “mesa” y “pelota”.

Posteriormente, se realizaron preguntas detonadoras como: “¿qué observan en la hoja?”, “¿reconocen alguna letra?”, “¿qué palabra creen que dice aquí?” y “¿qué letras conocen?”. Estas preguntas permitieron recuperar los conocimientos previos de los alumnos e identificar los distintos niveles presentes dentro del grupo.

Durante este momento se observó que el 44 % de los alumnos (7 alumnos) lograba reconocer algunas letras de manera autónoma; el 37 % de los alumnos (6

alumnos) intentaba leer las palabras basándose en su forma o tamaño y el 19 % de los alumnos (3 alumnos) aún presentaba dificultad para identificar elementos dentro de las palabras.

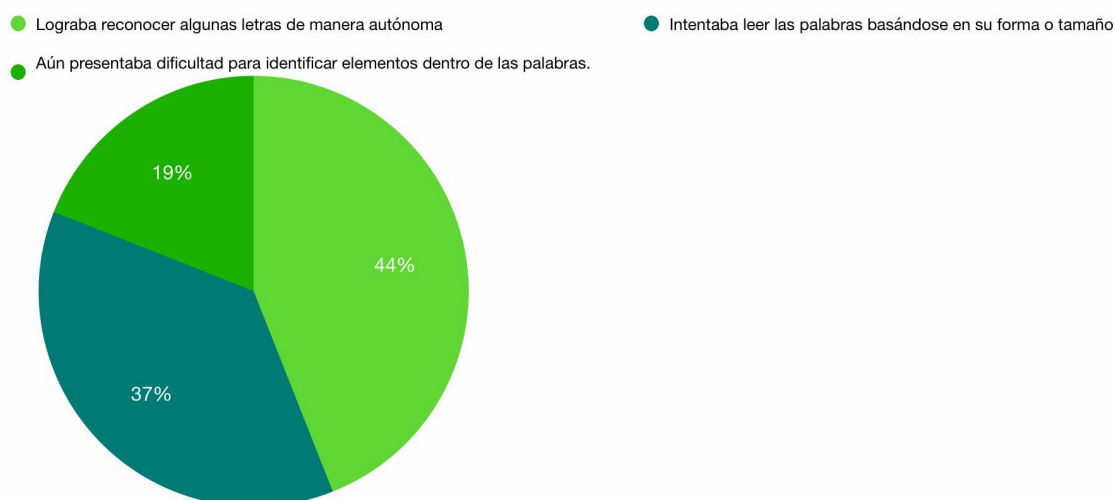


Figura 16. Resultados del primer momento de la actividad 4

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Por ejemplo, un alumno logró reconocer la letra inicial de la palabra “mamá”, mencionando que era “la misma de mi nombre”, lo cual evidenció que comienza a establecer relaciones entre letras conocidas y nuevas palabras. En contraste, otro alumno observaba las palabras sin lograr reconocer ninguna letra, centrando su atención únicamente en las imágenes de referencia.

Ante estas situaciones, mi intervención docente consistió en reforzar la observación mediante preguntas como: “¿qué otra letra reconoces?”, “¿esa palabra será larga o corta?” y “¿qué letras crees que siguen?”. Asimismo, con los alumnos que presentaban mayores dificultades, se brindó acompañamiento individual señalando algunas letras y comparándolas con las de su nombre para favorecer relaciones visuales más significativas.

Este momento inicial resultó fundamental, debido a que permitió recuperar conocimientos previos, identificar necesidades y ajustar la intervención docente conforme a las características y ritmos de aprendizaje del grupo.

Segundo momento: Exploración guiada y búsqueda de letras

Posteriormente, se explicó la consigna principal de la actividad, la cual consistía en buscar dentro del periódico las letras necesarias para formar las palabras que aparecían en la hoja de trabajo. Una vez localizadas, los alumnos debían recortarlas, organizarlas en el orden correcto y pegarlas para formar la palabra correspondiente.

La explicación se realizó de manera clara y gradual, utilizando ejemplos concretos para favorecer la comprensión de todos los alumnos. Para ello, se mostró una palabra modelo y se ejemplificó cómo podían localizar sus letras dentro del periódico.

Durante esta explicación algunos alumnos mostraron entusiasmo inmediato, mientras que otros requirieron escuchar nuevamente las indicaciones para comprender lo que debían realizar. Por ello, fue necesario repetir la consigna y realizar demostraciones visuales que facilitaran la comprensión.

Una vez comprendida la actividad, se proporcionó el material necesario: periódicos, tijeras, pegamento y hojas de trabajo. El periódico funcionó como recurso central, ya que permitió a los alumnos interactuar con un portador de texto real y reconocer que las letras forman parte de textos presentes dentro de su vida cotidiana.

Durante este proceso, algunos alumnos comenzaron buscando únicamente letras conocidas, principalmente aquellas que forman parte de su nombre. Conforme avanzaban, lograban identificar nuevas letras comparándolas constantemente con la hoja de trabajo.

Mi intervención docente se centró en orientar el aprendizaje mediante preguntas detonadoras como: “¿qué letra estás buscando?”, “¿esa letra se parece a la de tu hoja?”, “¿cuál sigue después?” y “¿tu palabra ya está completa?”. Estas preguntas favorecieron la reflexión y evitaron proporcionar respuestas directas.

Asimismo, se brindó acompañamiento individual a los alumnos que presentaban mayores dificultades, señalando algunas letras dentro del periódico y ayudándolos a comparar visualmente las grafías con las palabras de referencia.

Uno de los aspectos más significativos observados durante la actividad fue que algunos alumnos comenzaron a anticipar qué letra seguía dentro de la palabra, lo cual refleja avances importantes en la comprensión de la secuencia y organización del lenguaje escrito.

Tercer momento: Cierre reflexivo

Durante el momento de organización de letras, se observó que el 44 % de los alumnos (7 alumnos) logró formar palabras de manera autónoma; el 37 % de los alumnos (6 alumnos) necesitó apoyo parcial para ordenar las letras y el 19 % de los alumnos (3 alumnos) presenta dificultades para mantener la secuencia correcta.

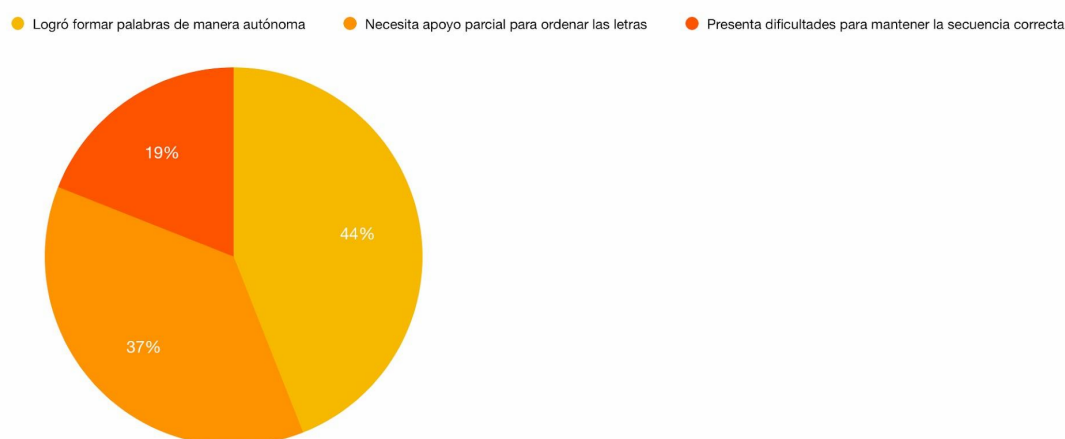


Figura 17. Resultados del tercer momento de la actividad 4

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Por ejemplo, un alumno logró identificar correctamente todas las letras de la palabra “oso”, aunque inicialmente las colocó en desorden. Ante ello, mi intervención consistió en realizar preguntas como: “¿así se ve igual que en tu hoja?”, “¿qué letra va primero?” y “¿qué pasa si cambias esta letra de lugar?”. Estas preguntas permitieron que el alumno reflexionara y reorganizara correctamente las letras.

Posteriormente, los alumnos pegaron las letras en sus hojas para formar las palabras completas. Este momento resultó altamente significativo, debido a que

permitió concretar visualmente el trabajo realizado y favoreció la consolidación del aprendizaje.

Las reacciones de los alumnos fueron diversas. Aquellos que lograron completar sus palabras mostraron entusiasmo, satisfacción y orgullo por su trabajo, compartiendo sus producciones con compañeros y docentes.

Durante el cierre de la actividad, se realizó un espacio de socialización en el cual algunos alumnos mostraron las palabras que lograron formar y explicaron cómo realizaron la búsqueda de letras dentro del periódico. Este momento permitió reforzar el aprendizaje, ya que los alumnos reflexionaron sobre el proceso realizado y observaron distintas estrategias utilizadas por sus compañeros.

Durante este cierre se observó que el 62 % de los alumnos (10 alumnos) logró reconocer que las letras deben seguir un orden específico para formar palabras; el 25 % de los alumnos (4 alumnos) comprendió parcialmente esta relación y el 13 % de los alumnos (2 alumnos) aún requiere fortalecer la secuencia y organización de letras.

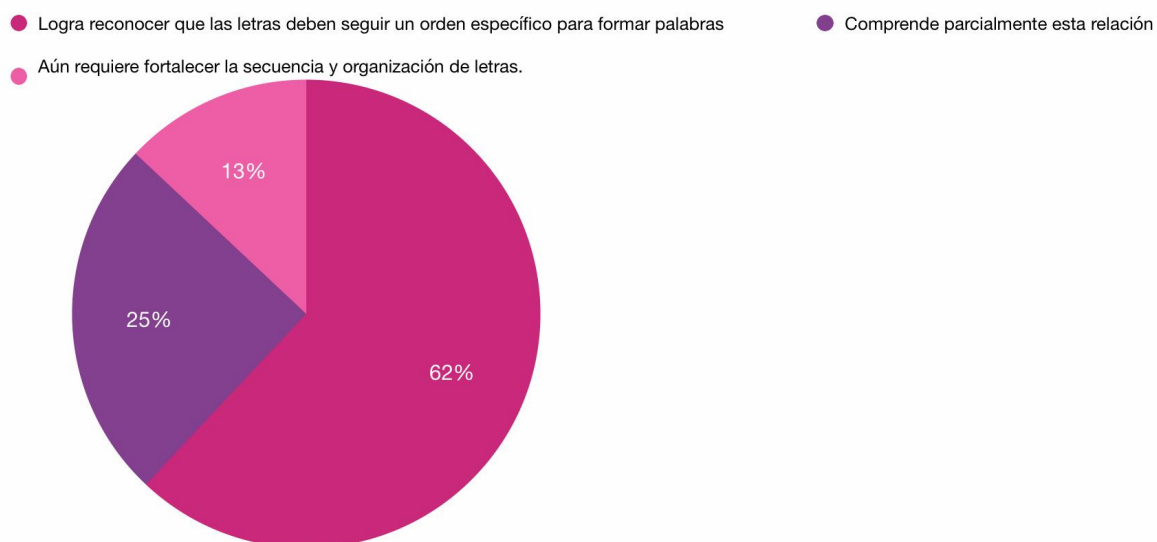


Figura 18. Resultados del cierre de la actividad 4

Nota. Elaboración propia con datos de la intervención.

Explicación y análisis de la práctica docente

Durante el desarrollo de la actividad, mi intervención docente se centró en la mediación del aprendizaje mediante preguntas detonadoras, modelado, acompañamiento individual y uso de ejemplos visuales. Asimismo, procuré generar un ambiente de confianza que favoreciera la participación activa y el aprendizaje significativo.

Una de las principales estrategias implementadas fue el uso del periódico como portador de texto auténtico, debido a que este permitió que los alumnos interactuaran con materiales reales y reconocieran la presencia del lenguaje escrito dentro de su entorno cotidiano.

Asimismo, el trabajo de formación de palabras favoreció procesos cognitivos relacionados con la observación, comparación, secuenciación y organización de letras, permitiendo que los alumnos avanzaran progresivamente en la comprensión del sistema de escritura.

A partir de las observaciones realizadas, fue posible identificar que el 50 % del grupo (8 alumnos) comienza a establecer relaciones más claras entre letras y palabras; el 31 % del grupo (5 alumnos) continúa en proceso de consolidar la secuencia de letras y el 19 % del grupo (3 alumnos) requiere fortalecer el reconocimiento visual y organización del lenguaje escrito.

Confrontación teórica

La actividad se sustenta principalmente en los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes señalan que los niños construyen hipótesis sobre la escritura mediante la interacción con textos y materiales reales. Durante la actividad fue posible observar cómo algunos alumnos pasaron del reconocimiento aislado de letras hacia la comprensión inicial de las palabras como unidades con significado.

Asimismo, Lev Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación docente, aspecto que se evidenció durante el acompañamiento brindado y las interacciones generadas dentro del aula.

Por su parte, Jean Piaget (1970) sostiene que el conocimiento se construye a través de la acción, lo cual se reflejó en la manipulación del periódico, búsqueda de letras y construcción de palabras.

Finalmente, David Ausubel (1983) enfatiza que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con experiencias previas y elementos cercanos al contexto del alumno.

Evaluación con base en el PDA

En el PDA de producción de mensajes, 50 % estableció relaciones más claras entre letras y palabras, 31 % continuó consolidando la secuencia escrita y 19 % necesitó apoyo específico.

Reconstrucción de la práctica

A partir del análisis realizado, se identificaron diversas fortalezas dentro de la actividad, entre las que destacan el uso de materiales reales, la participación activa de los alumnos, la implementación de estrategias significativas y la construcción progresiva de palabras mediante la manipulación directa de letras.

Sin embargo, también se identificaron áreas de oportunidad relacionadas con la organización del tiempo y la necesidad de diversificar estrategias para atender la diversidad del grupo, debido a que algunos alumnos requirieron mayor acompañamiento para concluir la actividad.

En futuras intervenciones se considera pertinente incorporar apoyos visuales adicionales, realizar demostraciones más amplias y organizar tiempos diferenciados que permitan atender las necesidades específicas de todos los alumnos.

Finalmente, considero que la actividad permitió favorecer avances importantes en la comprensión del lenguaje escrito, ya que los alumnos comenzaron a reconocer que las letras se organizan de manera específica para formar palabras con significado.

Con base en los resultados observados, se identifica que la mayoría de los alumnos se encuentra en un nivel de transición entre el reconocimiento aislado de

letras y la comprensión inicial de palabras completas. Asimismo, algunos alumnos comienzan a establecer relaciones entre sonidos, letras y secuencia escrita, mientras que otros aún requieren fortalecer la identificación visual y la organización espacial de las letras.

Como área de mejora, se reconoce la importancia de continuar implementando actividades que favorezcan la construcción progresiva de palabras, el uso de portadores de texto reales y la secuenciación del lenguaje escrito mediante estrategias más diversificadas y adaptadas a los distintos ritmos de aprendizaje.

En conclusión, esta experiencia reafirma la importancia de implementar estrategias didácticas significativas que promuevan la participación activa, la reflexión y el aprendizaje progresivo dentro del aula, favoreciendo así el desarrollo del lenguaje escrito en los alumnos.

Actividad 5. “Exploramos y creamos un tríptico informativo”

Descripción de la actividad

Como continuidad a las actividades anteriores, particularmente “¿Qué es el periódico?” y “Formando palabras”, se identificó que los alumnos comenzaban a reconocer que los textos tienen una función comunicativa dentro de su entorno. A partir de la observación realizada en dichas actividades, fue posible identificar que aproximadamente el 85 % de los alumnos lograba reconocer algunas letras y palabras de manera visual, mientras que cerca del 70 % comenzaba a relacionar los textos con la transmisión de información. Sin embargo, aún se observaban dificultades relacionadas con la organización de ideas, la comprensión de la estructura de algunos portadores de texto y la producción escrita con intención comunicativa.

Con base en estos resultados, surgió la necesidad de implementar una actividad que permitiera avanzar hacia un nivel más complejo dentro del proceso de adquisición del lenguaje escrito, en el cual los alumnos no reconocieran letras y

palabras, sino que también comprendieran las características y la función de otros portadores de texto. A partir de ello, se diseñó la actividad denominada “Exploramos y creamos un tríptico informativo”, la cual tuvo como propósito principal que los alumnos identificaran qué es un tríptico, reconocieran sus características y comprendieran su función como medio de difusión de información. Asimismo, se buscó que produjeran su propio tríptico integrando elementos escritos y visuales a partir de un tema significativo para ellos: las abejas, contenido trabajado previamente dentro del centro de interés semanal.

El desarrollo del lenguaje escrito requiere de estrategias que permitan a los alumnos interactuar con textos reales, comprendiendo que la escritura tiene una función social y comunicativa. Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que los niños construyen su conocimiento sobre la lengua escrita a partir de la interacción con distintos portadores de texto, lo cual favorece que comprendan que la escritura tiene sentido dentro de su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el trabajo con el tríptico resultó pertinente, ya que permitió que los alumnos reconocieran que la escritura sirve para informar, comunicar y compartir información con otras personas.

Primer momento: Exploración libre

Para dar inicio a la actividad, se generó un ambiente de interés mediante la proyección de un video interactivo relacionado con el tríptico. A través de este recurso, se explicó a los alumnos qué es un tríptico, cuáles son algunas de sus características y cuál es su función como medio para comunicar información. Durante este primer acercamiento, los alumnos observaron imágenes, colores y ejemplos visuales que despertaron su curiosidad y motivación.

Posteriormente, se realizó un diálogo grupal con la finalidad de recuperar los conocimientos previos de los alumnos. Se plantearon preguntas detonadoras como: “¿alguna vez han visto un tríptico?”, “¿dónde lo han observado?”, “¿para qué creen que sirve?” y “¿qué información creen que contiene?”. Las respuestas fueron diversas. Algunos alumnos relacionaron el tríptico con anuncios o folletos informativos, mientras que otros mencionaron que servía para “dar información” o

“explicar cosas”. Sin embargo, también hubo alumnos que mostraron desconocimiento sobre este portador de texto, lo cual permitió identificar distintos niveles de acercamiento al lenguaje escrito dentro del grupo.

Durante este momento, aproximadamente el 75 % de los alumnos mostró interés y participación activa, realizando comentarios y observaciones sobre el material presentado. Asimismo, se presentó un tríptico en tamaño grande para que los alumnos pudieran explorarlo visualmente, observar sus partes y manipularlo de manera libre. Algunos alumnos centraron su atención en las imágenes, mientras que otros señalaron palabras o letras conocidas, especialmente aquellas relacionadas con su nombre.

Mi intervención docente consistió en orientar la observación mediante preguntas y comentarios que promovieran la reflexión, procurando no proporcionar respuestas directas. Asimismo, se permitió que los alumnos exploraran libremente el material, favoreciendo un acercamiento significativo al portador de texto.

Segundo momento: Exploración guiada

Una vez realizado el acercamiento inicial al tríptico, se dio paso a una exploración más guiada. En este momento, se explicó de manera más concreta la estructura del tríptico, señalando que está dividido en tres partes y que en cada una de ellas se coloca información distinta. También se explicó que este tipo de texto sirve para informar a otras personas sobre un tema específico.

Posteriormente, se realizó una lluvia de ideas relacionada con las abejas, tema trabajado previamente dentro del centro de interés semanal. Los alumnos comenzaron a compartir información que recordaban acerca de este tema, mencionando aspectos como la miel, las flores y la importancia de las abejas dentro de la naturaleza. Este momento permitió recuperar conocimientos previos y organizar ideas de manera colectiva.

Después de ello, se explicó la consigna principal de la actividad: elaborar un tríptico sobre las abejas utilizando dibujos, imágenes y palabras. Se proporcionaron materiales como hojas, colores, pegamento e imágenes impresas para apoyar el trabajo de los alumnos.

Durante el desarrollo de la actividad, se observó que aproximadamente el 80 % de los alumnos logró identificar visualmente la estructura del tríptico y distribuir información dentro de las diferentes secciones. Algunos alumnos comenzaron escribiendo palabras relacionadas con las abejas y posteriormente agregaron dibujos, mientras que otros iniciaron realizando representaciones gráficas para después incorporar letras o palabras conocidas. Asimismo, cerca del 65 % logró escribir al menos una palabra relacionada con el tema, mientras que otros utilizaron principalmente dibujos como forma de representación.

Las reacciones fueron diversas. Algunos alumnos mostraron seguridad al organizar la información dentro del tríptico, mientras que otros presentaron dificultades para decidir qué colocar en cada espacio o cómo organizar sus ideas. Ante estas situaciones, mi intervención docente se centró en el acompañamiento individual y en la mediación del aprendizaje.

Por ejemplo, en el caso del Alumno 1, quien presentaba dificultades para organizar la información dentro del tríptico, se realizaron preguntas como: “¿qué quieres explicar primero?”, “¿dónde podrías colocar ese dibujo?” y “¿qué palabra podría acompañarlo?”. Estas preguntas permitieron que el alumno reflexionara sobre la organización de sus ideas y lograra distribuir la información de manera más clara.

Por otro lado, el Alumno 2 mostró mayor autonomía durante la actividad, logrando identificar rápidamente las partes del tríptico y organizar información relacionada con las abejas. En este caso, la intervención docente consistió en promover una reflexión más profunda mediante preguntas como: “¿qué otra información podrías agregar?” y “¿cómo podrías hacer que otras personas entiendan mejor tu tríptico?”.

Este momento resultó altamente significativo, ya que permitió que los alumnos comprendieran que el lenguaje escrito tiene una función comunicativa y que puede utilizarse para compartir información con otras personas.

Tercer momento: Cierre reflexivo

Una vez concluidos los trípticos, se realizó un espacio de socialización dentro del aula, en el cual los alumnos compartieron sus producciones con sus compañeros. Durante este momento, explicaron la información que habían incluido, señalaron sus dibujos y mencionaron algunas palabras relacionadas con las abejas.

Aproximadamente el 75 % de los alumnos participó oralmente durante la exposición, mostrando entusiasmo y seguridad al presentar su trabajo. Otros alumnos presentaron mayor dificultad para expresarse frente al grupo; sin embargo, lograron participar mediante apoyo docente o señalando elementos de su tríptico.

Posteriormente, se llevó a cabo la difusión de los trípticos en otros salones de la escuela. Esta actividad permitió que los alumnos comprendieran la función social del tríptico como medio para comunicar información. Durante este proceso, los estudiantes mostraron entusiasmo y orgullo al compartir sus producciones con otros compañeros, fortaleciendo así su confianza, autonomía e interacción social.

Para finalizar, se promovió una reflexión grupal mediante preguntas como: “¿qué aprendimos sobre el tríptico?”, “¿para qué sirve?”, “¿qué fue lo más fácil o difícil?” y “¿cómo podemos compartir información con otras personas?”. Estas preguntas permitieron que los alumnos expresaran sus experiencias y reconocieran sus propios aprendizajes.

Explicación y análisis de la práctica

La actividad permitió que los alumnos avanzaran en la comprensión del lenguaje escrito, reconociendo que los textos tienen una estructura y una función comunicativa dentro de la sociedad. Asimismo, favoreció el desarrollo de habilidades relacionadas con la organización de ideas, la expresión oral y la representación gráfica.

El uso de un tema significativo como las abejas favoreció el aprendizaje significativo, ya que permitió relacionar los nuevos conocimientos con experiencias previas de los alumnos. Además, el trabajo con un portador de texto real permitió que los estudiantes comprendieran que el lenguaje escrito tiene sentido dentro de situaciones reales y cotidianas.

La intervención docente resultó fundamental durante todo el proceso, ya que permitió orientar el aprendizaje mediante preguntas detonadoras, modelado y acompañamiento individual, favoreciendo así la participación activa y el desarrollo progresivo de los alumnos.

Confrontación con la teoría

Desde el punto de vista teórico, esta actividad se sustenta en los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes señalan que los niños construyen su conocimiento sobre la lengua escrita a partir de la interacción con textos reales. En este caso, el tríptico funcionó como un portador de texto auténtico que permitió a los alumnos comprender la función comunicativa de la escritura.

Asimismo, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación docente, aspectos que estuvieron presentes durante el trabajo colaborativo, las exposiciones y la difusión de los trípticos. Por su parte, Piaget (1970) señala que el conocimiento se construye a través de la acción, lo cual se reflejó en la manipulación de materiales, la organización de información y la construcción del producto final.

Ausubel también sustenta esta práctica mediante el aprendizaje significativo, ya que el tema de las abejas permitió relacionar los nuevos conocimientos con experiencias previas de los alumnos, favoreciendo la comprensión y apropiación de los contenidos.

Evaluación con base en el PDA

En el PDA de planificación de producciones gráficas, la mayoría identificó elementos del tríptico y organizó información mediante dibujos y palabras; quienes mostraron dificultad recibieron modelado y apoyos visuales.

Reconstrucción de la práctica

A partir del análisis de la práctica, se identificaron diversas fortalezas, entre las que destacan el uso de recursos visuales, la implementación de actividades significativas y la difusión de los productos elaborados. Estas estrategias

favorecieron la participación activa de los alumnos y permitieron que comprendieran la función social del lenguaje escrito.

Sin embargo, también se identificaron áreas de oportunidad. Algunos alumnos presentaron dificultades para organizar la información dentro del tríptico y expresar oralmente sus ideas durante la exposición, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer estrategias relacionadas con la organización textual y la expresión oral.

En cuanto a la reconstrucción de la práctica, se considera pertinente continuar implementando actividades relacionadas con portadores de texto reales, ya que favorecen el aprendizaje significativo. Asimismo, se propone incorporar apoyos visuales más estructurados y destinar mayor tiempo para la exposición y socialización de los trabajos.

Finalmente, al realizar una autoevaluación de mi intervención docente, considero que la actividad permitió generar un ambiente participativo, dinámico y significativo, en el cual los alumnos lograron construir aprendizajes relacionados con el lenguaje escrito. No obstante, reconozco la importancia de continuar fortaleciendo mi práctica docente mediante estrategias que respondan a las necesidades y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos.

Actividad 6: El cartel informativo

Como continuidad de las actividades anteriores enfocadas en el reconocimiento de letras, formación de palabras y comprensión de distintos portadores de texto, se diseñó la actividad denominada “El cartel informativo”. Esta actividad representó una fase de cierre dentro del proceso de intervención, ya que permitió identificar los avances que los alumnos habían logrado en relación con el lenguaje escrito y la función comunicativa de los textos.

A partir de las actividades previas, se pudo observar que los alumnos ya comenzaban a reconocer letras de manera más autónoma, identificar palabras significativas y comprender que la escritura tiene una función dentro de distintos contextos. Por ejemplo, durante la actividad “Formando palabras”, aproximadamente el 68 % de los alumnos logró organizar letras para construir

palabras con sentido, mientras que en “Exploramos y creamos un tríptico informativo”, cerca del 74 % logró integrar imágenes y palabras para comunicar información relacionada con las abejas. Estos avances permitieron identificar que los alumnos ya no solo reconocían elementos aislados del sistema de escritura, sino que comenzaban a utilizarlos con una intención comunicativa.

Con base en estos resultados, se consideró pertinente implementar la actividad “El cartel informativo”, debido a que este portador de texto permite integrar imágenes, palabras y mensajes breves con una finalidad social clara: informar. Asimismo, esta actividad permitió recuperar los aprendizajes adquiridos durante las experiencias anteriores y valorar el nivel de apropiación que los alumnos habían alcanzado respecto al lenguaje escrito.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), esta actividad resulta significativa porque favorece que los alumnos comprendan que la escritura tiene una función real dentro de la vida cotidiana. Del mismo modo, la Nueva Escuela Mexicana enfatiza la importancia de generar experiencias contextualizadas y significativas, en las cuales los alumnos participen activamente en la construcción de su aprendizaje.

Descripción de la actividad

La actividad denominada “El cartel informativo” se desarrolló con el propósito de que los alumnos reconocieran las características principales de este portador de texto y comprendieran su función como medio para comunicar información relevante a otras personas. Asimismo, se buscó fortalecer el reconocimiento del lenguaje escrito mediante la producción de un cartel relacionado con el tema de las abejas, contenido trabajado previamente como centro de interés.

La actividad inició en el patio de la escuela, espacio que fue seleccionado de manera intencionada con la finalidad de generar un ambiente diferente al aula habitual. Este cambio de contexto permitió captar la atención de los alumnos y favorecer una mayor disposición para participar. En este espacio se realizó la lectura de un cuento relacionado con el cartel informativo, mediante el cual se

explicaban algunas de sus características, como el uso de imágenes, letras grandes y mensajes breves.

Durante la lectura, los alumnos permanecieron atentos, observando las ilustraciones y realizando comentarios relacionados con lo que escuchaban. Algunos alumnos identificaron que los carteles sirven “para decir algo” o “para avisar”, mientras que otros relacionaron el cuento con anuncios que habían observado en la calle o dentro de la escuela. Este momento permitió recuperar conocimientos previos y establecer un punto de partida para el desarrollo de la actividad.

Posteriormente, se realizó un diálogo grupal mediante preguntas detonadoras como: ¿qué es un cartel?, ¿para qué sirve?, ¿qué observaste en el cuento?, ¿dónde has visto carteles? Estas preguntas permitieron promover la reflexión y favorecer la participación activa de los alumnos.

Después del diálogo inicial, los alumnos regresaron al aula para continuar con el desarrollo de la actividad. En este espacio se explicó la consigna principal: elaborar un cartel informativo sobre las abejas. Para hacer más dinámica la actividad, se incorporó una estrategia lúdica que consistía en detener el trabajo cada vez que sonara una alarma. En ese momento, los alumnos debían responder preguntas relacionadas con las abejas; quien conociera la respuesta corría al frente para tomar una pelota y participar.

Esta estrategia permitió mantener el interés y evaluar de manera formativa los aprendizajes adquiridos sobre el tema. Asimismo, favoreció la participación, la atención y el trabajo colaborativo dentro del grupo.

Primer momento: Exploración guiada

Durante el primer momento de la actividad, los alumnos observaron ejemplos de carteles y escucharon la lectura del cuento relacionado con este portador de texto. A partir de ello, comenzaron a identificar algunas de sus características principales, como las imágenes llamativas, las letras grandes y los mensajes breves.

En esta fase se observó que aproximadamente el 82 % de los alumnos logró reconocer que el cartel tiene la función de informar algo a otras personas. Asimismo, cerca del 70 % identificó visualmente algunos elementos del cartel, principalmente imágenes y títulos.

Durante este momento, mi intervención docente consistió en orientar la observación mediante preguntas detonadoras que favorecieran la reflexión de los alumnos. Expresiones como: “¿qué observas en este cartel?”, “¿qué crees que quiere comunicar?”, “¿por qué tiene dibujos grandes?” permitieron que los alumnos analizaran el contenido y establecieran relaciones con experiencias previas.

Por ejemplo, el Alumno 1 mencionó que los carteles “sirven para avisar”, relacionándolo con anuncios observados dentro de la escuela. Ante esta respuesta, se reforzó su participación mediante preguntas como: “¿qué tipo de avisos has visto?” o “¿qué información tenía?”. Esta intervención permitió ampliar su reflexión y favorecer la construcción del aprendizaje.

En contraste, el Alumno 2 centró principalmente su atención en las imágenes, señalando dibujos relacionados con las abejas, pero sin identificar todavía la función del texto. En este caso, fue necesario brindar mayor acompañamiento mediante señalamientos directos y explicaciones más concretas.

Segundo momento: Producción del cartel informativo

Una vez identificadas las características principales del cartel, los alumnos comenzaron la elaboración de su propio producto. Para ello, utilizaron hojas, colores, imágenes y palabras relacionadas con las abejas.

Durante este momento, se observó que aproximadamente el 76 % de los alumnos logró integrar dibujos y algunas palabras dentro de su cartel, mientras que el 58 % consiguió organizar la información de manera más estructurada. Asimismo, el 64 % mostró avances en el reconocimiento y uso de letras dentro de un contexto significativo.

Las estrategias utilizadas por los alumnos fueron diversas. Algunos comenzaron escribiendo palabras relacionadas con las abejas, mientras que otros

iniciaron mediante dibujos y posteriormente agregaron texto. Este proceso evidencia que los alumnos se encuentran en diferentes niveles dentro del proceso de adquisición del lenguaje escrito.

Mi intervención docente durante esta fase se centró en la mediación y el acompañamiento individual. Se realizaron preguntas como: “¿qué quieres comunicar en tu cartel?”, “¿qué palabra podrías escribir?”, “¿qué imagen representa mejor tu idea?” Estas intervenciones permitieron orientar el pensamiento de los alumnos sin proporcionar respuestas directas.

Asimismo, la estrategia de la alarma favoreció la motivación y permitió reforzar conocimientos de manera dinámica. Cada vez que sonaba, los alumnos detenían su trabajo y respondían preguntas relacionadas con las abejas. Este momento permitió identificar que aproximadamente el 80 % recordaba información relevante sobre el tema trabajado.

Tercer momento: Socialización y difusión

Una vez concluidos los carteles, se realizó una fase de socialización y difusión dentro de la escuela. Los alumnos colocaron sus producciones en distintos espacios del jardín y explicaron a otros compañeros la información contenida en sus carteles.

Este momento resultó altamente significativo, ya que permitió que los alumnos comprendieran que el lenguaje escrito tiene una función social y comunicativa. Asimismo, favoreció el desarrollo de la expresión oral, la seguridad y la autonomía.

Durante esta fase, aproximadamente el 72 % de los alumnos logró explicar parcialmente el contenido de su cartel, mientras que el 48 % mostró mayor seguridad al expresarse frente a otros compañeros.

Las reacciones de los alumnos evidenciaron satisfacción y orgullo por sus producciones. Algunos señalaban sus dibujos y palabras mientras explicaban la información relacionada con las abejas. Estas acciones reflejan avances importantes en la apropiación del lenguaje escrito y en la comprensión de su función dentro de un contexto real.

Explicación y análisis de la práctica

A partir del análisis de la práctica, se considera que la actividad permitió consolidar diversos aprendizajes relacionados con el lenguaje escrito. En comparación con las primeras actividades, se identificó un avance significativo en el reconocimiento de letras, la organización de palabras y la comprensión de distintos portadores de texto.

De manera general, se observó que aproximadamente el 78 % de los alumnos logró reconocer que el cartel tiene una función informativa, mientras que el 65 % consiguió integrar elementos escritos dentro de su producción. Estos resultados evidencian un progreso en relación con las primeras actividades, donde gran parte de los alumnos se centraba únicamente en el reconocimiento visual de letras aisladas.

Asimismo, se identificó que los alumnos comenzaron a comprender que la escritura tiene una intención comunicativa y que puede utilizarse para compartir información con otras personas. Este avance representa un aspecto fundamental dentro del proceso de adquisición del lenguaje escrito.

Confrontación con la teoría

Los resultados obtenidos durante la actividad coinciden con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes señalan que los niños construyen progresivamente su conocimiento sobre el sistema de escritura mediante la interacción con textos reales y significativos.

Asimismo, Vygotsky (1978) destaca la importancia de la interacción social y la mediación docente dentro del aprendizaje, aspecto que se evidenció durante las actividades grupales, las preguntas detonadoras y la difusión de los carteles.

Por su parte, Piaget (1970) plantea que el conocimiento se construye a través de la acción, lo cual se refleja en la elaboración concreta de los carteles y en la manipulación de materiales por parte de los alumnos.

Del mismo modo, Ausubel (1983) señala que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con experiencias previas. En este caso, trabajar el tema de las abejas permitió que los alumnos retomaran

conocimientos ya abordados anteriormente, facilitando la construcción del aprendizaje.

Evaluación con base en el PDA

En el PDA de producción de textos con intención comunicativa, 78 % reconoció la función informativa del cartel y 65 % incorporó elementos escritos en su producción.

Reconstrucción de la práctica y cierre de la intervención

A partir de la reconstrucción de la práctica, se identifican diversas fortalezas dentro de la intervención. Una de las principales fue el uso de actividades dinámicas y significativas que permitieron a los alumnos interactuar con distintos portadores de texto de manera funcional. Asimismo, el uso del juego como estrategia didáctica favoreció la motivación y la participación activa.

Sin embargo, también se identifican áreas de oportunidad. Algunos alumnos aún presentan dificultades en la organización de la información y en la escritura de palabras completas, lo cual evidencia la necesidad de continuar implementando estrategias que fortalezcan estos aspectos.

En cuanto a los niveles de desarrollo observados, se identificó que aproximadamente el 38 % de los alumnos se encuentra en transición del nivel presilábico al silábico, ya que comienzan a establecer relaciones entre letras y sonidos. Asimismo, el 44 % se ubica en un nivel silábico, debido a que ya logra identificar algunas correspondencias sonoras y escribir palabras sencillas con apoyo visual. Finalmente, cerca del 18 % muestra avances hacia un nivel silábico-alfabético, logrando escribir palabras más completas y organizadas.

Estos resultados evidencian un avance significativo en comparación con las primeras actividades implementadas, donde la mayoría de los alumnos únicamente reconocía letras de manera aislada.

Finalmente, al realizar una autoevaluación de mi intervención docente, considero que las actividades implementadas favorecieron el acercamiento de los alumnos al lenguaje escrito mediante experiencias significativas, dinámicas y

contextualizadas. Asimismo, reconozco la importancia de continuar fortaleciendo estrategias diferenciadas que respondan a las necesidades del grupo y favorezcan el avance progresivo de todos los alumnos dentro de su proceso de alfabetización inicial.

3.19 Pertinencia en el uso de diferentes recursos

El uso de recursos didácticos fue pertinente, ya que se seleccionaron en función de los intereses, características y necesidades del grupo, así como de los propósitos de aprendizaje establecidos.

Se utilizaron recursos como libros de la biblioteca, periódicos, hojas blancas, imágenes, materiales impresos, colores y elementos visuales, los cuales favorecieron la exploración del lenguaje escrito de manera concreta y significativa. Estos recursos permitieron que los alumnos interactuaran con textos reales, reconociendo sus características y funciones.

Asimismo, el uso de recursos visuales y manipulables resultó especialmente adecuado, considerando que la mayoría del grupo presenta un estilo de aprendizaje kinestésico. Esto facilitó la comprensión de las actividades y promovió una mayor participación.

En general, los recursos utilizados no solo apoyaron el desarrollo de las actividades, sino que también contribuyeron a crear un ambiente de aprendizaje dinámico, accesible y motivador.

3.20 Procedimiento realizado para el seguimiento de las propuestas de mejora

El seguimiento de las propuestas de mejora se llevó a cabo mediante un proceso sistemático de observación, registro y análisis de las actividades implementadas.

En primer lugar, se realizó una observación directa durante el desarrollo de las actividades, lo que permitió identificar el nivel de participación, interés y desempeño de los alumnos. Posteriormente, se llevó a cabo el registro de

evidencias, como producciones escritas, fotografías y anotaciones, las cuales sirvieron para documentar los avances.

Asimismo, se utilizaron instrumentos como listas de cotejo y registros anecdóticos, que facilitaron el análisis del progreso de los alumnos en relación con el lenguaje escrito. Estos instrumentos permitieron identificar patrones, dificultades recurrentes y avances significativos.

Finalmente, se realizó una reflexión continua sobre la práctica, lo que permitió ajustar las estrategias y mejorar la intervención pedagógica en función de los resultados obtenidos.

3.21 Evaluación de las propuestas de mejora y transformación de la práctica profesional

El proceso de evaluación de las propuestas de mejora implementadas durante las jornadas de práctica profesional permitió analizar los avances, dificultades y resultados obtenidos a partir de cada una de las actividades diseñadas dentro del plan de acción. Asimismo, favoreció la reflexión sobre la intervención docente, permitiendo reconocer aquellas estrategias que contribuyeron significativamente al desarrollo del lenguaje escrito en los alumnos y aquellas que requieren fortalecerse para futuras intervenciones.

Las actividades implementadas tuvieron como propósito principal favorecer el acercamiento de los alumnos al lenguaje escrito mediante experiencias significativas, contextualizadas y relacionadas con portadores de texto reales. A partir de la observación, los registros de evaluación, las producciones de los alumnos y el análisis de la práctica docente, fue posible identificar avances importantes tanto en los procesos de aprendizaje de los alumnos como en la transformación de la práctica profesional.

Actividad 1. “Buscando las letras”

La actividad “Buscando las letras” representó el primer acercamiento formal de los alumnos hacia la exploración del lenguaje escrito mediante libros de la biblioteca

escolar. Esta propuesta de mejora sí funcionó, debido a que permitió generar interés y curiosidad en los alumnos a través de la exploración libre de materiales auténticos y significativos.

Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos tuvieron la oportunidad de manipular libros, observar imágenes, identificar letras conocidas y compartir comentarios relacionados con los textos observados. Esto permitió favorecer un ambiente de confianza y participación activa dentro del aula. Asimismo, el uso de preguntas detonadoras permitió recuperar conocimientos previos y promover procesos de observación y reflexión sobre el lenguaje escrito.

Uno de los principales avances observados fue que algunos alumnos comenzaron a reconocer letras relacionadas con su nombre propio y a identificar que las letras aparecen dentro de cuentos, anuncios y otros materiales impresos. Además, se fortaleció el interés por explorar textos escritos y compartir ideas con sus compañeros.

Sin embargo, también se identificó que varios alumnos continuaban centrando principalmente su atención en las imágenes, mostrando dificultad para reconocer letras o establecer relaciones entre grafías y sonidos. Esto evidenció que aún era necesario fortalecer el reconocimiento visual de letras y diseñar estrategias más específicas que favorecieran la comprensión progresiva del sistema de escritura.

La actividad impactó de manera significativa en la práctica profesional, ya que permitió comprender la importancia de utilizar materiales reales y significativos dentro del aula para favorecer aprendizajes auténticos. Asimismo, permitió reconocer que el lenguaje escrito no debe enseñarse mediante actividades repetitivas y descontextualizadas, sino a través de experiencias donde los alumnos puedan explorar, interactuar y construir conocimientos de manera activa.

Actividad 2. “Las letras de mi nombre”

La actividad “Las letras de mi nombre” permitió dar continuidad al trabajo realizado anteriormente, fortaleciendo el reconocimiento de letras mediante el uso del nombre propio como referente principal de aprendizaje. La propuesta de mejora

funcionó favorablemente, debido a que los alumnos mostraron entusiasmo e interés al participar en la búsqueda y organización de las letras de su nombre dentro de la biblioteca escolar.

Uno de los aspectos más significativos fue que varios alumnos lograron identificar de manera autónoma la primera letra de su nombre y comenzaron a reconocer que las letras tienen un orden específico dentro de las palabras. Asimismo, el uso del gafete permitió que los alumnos compararan letras, verificaran respuestas y corrigieran algunos errores de manera más autónoma.

También se observó que la actividad favoreció la seguridad, confianza y participación de los alumnos, debido a que trabajar con su nombre generó un vínculo emocional y significativo con las letras. Algunos alumnos incluso comenzaron a identificar letras de su nombre en otros contextos, como cuentos, anuncios y nombres de compañeros.

A pesar de los avances obtenidos, algunos alumnos aún presentaron dificultades para diferenciar letras visualmente similares y organizar correctamente la secuencia de su nombre. Esto permitió reconocer la necesidad de continuar implementando estrategias de apoyo visual y acompañamiento individual para aquellos alumnos que requerían mayor orientación durante el desarrollo de la actividad.

En relación con la práctica profesional, esta actividad permitió comprender la importancia del nombre propio como herramienta significativa dentro del proceso de adquisición del lenguaje escrito. Asimismo, favoreció la reflexión sobre la necesidad de diseñar estrategias flexibles y adaptadas a los distintos ritmos de aprendizaje presentes dentro del grupo.

Actividad 3. “¿Qué es el periódico?”

La actividad “¿Qué es el periódico?” permitió que los alumnos se acercaran a un portador de texto auténtico y comprendieran progresivamente que el lenguaje escrito tiene una función comunicativa dentro de la vida cotidiana. La propuesta de mejora sí funcionó, debido a que favoreció la exploración, el diálogo grupal y la interacción con materiales reales.

Durante la actividad, los alumnos observaron periódicos, identificaron imágenes, títulos, letras y anuncios, además de compartir ideas sobre el uso del periódico dentro de distintos contextos. Algunos alumnos comenzaron a relacionar el periódico con noticias e información, mientras que otros identificaron que sirve para comunicar mensajes a otras personas.

Uno de los principales avances fue que los alumnos comenzaron a comprender que los textos escritos tienen una intención comunicativa y que pueden utilizarse para transmitir información. Asimismo, la elaboración de periódicos en equipo permitió fortalecer el trabajo colaborativo, la participación oral y la expresión de ideas mediante dibujos y producciones gráficas.

Sin embargo, también se observó que algunos alumnos continuaban centrando su atención principalmente en las imágenes y presentaban dificultad para interpretar el contenido escrito del periódico. Además, ciertos alumnos requirieron mayor acompañamiento para integrarse al trabajo colaborativo y participar activamente dentro de la actividad.

Esta experiencia impactó de manera importante en la transformación de la práctica profesional, ya que permitió reconocer el valor de utilizar portadores de texto reales dentro del aula y comprender que los alumnos construyen aprendizajes más significativos cuando las actividades se relacionan con situaciones cercanas a su contexto.

Actividad 4. “Formando palabras”

La actividad “Formando palabras” tuvo como propósito favorecer la comprensión de que las letras se organizan de manera específica para formar palabras con significado. Esta propuesta de mejora funcionó positivamente, debido a que permitió que los alumnos comenzaran a establecer relaciones entre letras, sonidos y secuencia escrita.

Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos buscaron letras dentro del periódico, las recortaron y organizaron para formar palabras conocidas. Esta dinámica favoreció la observación, la comparación y la toma de decisiones respecto al orden correcto de las letras.

Uno de los principales avances observados fue que varios alumnos comenzaron a reconocer que cambiar el orden de las letras modifica el significado de las palabras. Asimismo, se fortaleció el reconocimiento visual de letras y la construcción progresiva de palabras completas.

No obstante, algunos alumnos aún presentaron dificultades para organizar correctamente las letras y reconocer secuencias escritas. Esto permitió identificar la necesidad de continuar fortaleciendo actividades relacionadas con la construcción de palabras, la secuenciación y el reconocimiento visual de grafías.

En relación con la práctica profesional, esta actividad permitió reconocer la importancia de implementar estrategias lúdicas y manipulativas que favorezcan la construcción progresiva del lenguaje escrito. Asimismo, permitió comprender que los alumnos requieren experiencias constantes y significativas para avanzar dentro de sus procesos de aprendizaje.

Actividad 5. “Exploramos y creamos un tríptico informativo”

La actividad “Exploramos y creamos un tríptico informativo” permitió avanzar hacia un nivel más complejo dentro del proceso de adquisición del lenguaje escrito, debido a que los alumnos no solo interactuaron con textos, sino que también produjeron un portador de información propio relacionado con las abejas.

La propuesta de mejora funcionó favorablemente, debido a que los alumnos lograron reconocer algunas características del tríptico, identificar que sirve para comunicar información y participar en la organización de ideas dentro de cada sección.

Uno de los aspectos que más mejoró fue la capacidad de los alumnos para expresar información mediante dibujos, palabras conocidas e intentos de escritura. Asimismo, la actividad fortaleció la creatividad, el trabajo individual y la organización de información dentro de un formato específico.

Sin embargo, también se identificó que algunos alumnos aún presentaban dificultades para organizar ideas dentro de los espacios del tríptico y requerían acompañamiento constante para comprender la estructura del material.

Esta actividad impactó significativamente en la práctica profesional, ya que permitió comprender la importancia de promover actividades donde los alumnos produzcan materiales propios y utilicen el lenguaje escrito con una intención comunicativa real. Además, favoreció la reflexión sobre la necesidad de continuar diseñando experiencias contextualizadas y relacionadas con temas significativos para los alumnos.

Actividad 6. “El cartel informativo”

La actividad “El cartel informativo” permitió consolidar diversos aprendizajes relacionados con la función comunicativa del lenguaje escrito y el uso de portadores de texto para transmitir información. La propuesta de mejora sí funcionó, debido a que los alumnos lograron identificar algunas características principales del cartel y participaron activamente en la elaboración de producciones gráficas relacionadas con las abejas.

Durante la actividad, los alumnos observaron ejemplos de carteles, escucharon lecturas relacionadas con este portador de texto y posteriormente elaboraron sus propios carteles utilizando dibujos, imágenes y mensajes breves. Esto permitió fortalecer la creatividad, la participación y la expresión de ideas dentro del aula.

Uno de los principales avances fue que varios alumnos comenzaron a reconocer que los carteles sirven para informar o comunicar mensajes a otras personas. Asimismo, se fortaleció el trabajo colaborativo y la participación activa mediante estrategias lúdicas implementadas durante la actividad.

A pesar de los avances observados, algunos alumnos continuaron centrando principalmente su atención en las imágenes y requirieron apoyo para comprender la función del texto dentro del cartel. También se identificó la necesidad de continuar fortaleciendo la producción escrita con intención comunicativa.

Finalmente, esta actividad permitió transformar la práctica profesional al reafirmar la importancia de implementar experiencias significativas, dinámicas y relacionadas con la realidad de los alumnos. Asimismo, permitió reconocer que el

aprendizaje del lenguaje escrito se fortalece cuando los niños participan activamente, interactúan con materiales reales y encuentran sentido a las actividades desarrolladas dentro del aula.

3.22 Replanteamiento de las propuestas de mejora

A partir del análisis y evaluación de las actividades implementadas, fue necesario realizar un replanteamiento de algunas propuestas de mejora, con el fin de ajustarlas a las necesidades reales del grupo.

Este replanteamiento consideró diversos elementos, como las competencias docentes, el contexto del aula, los enfoques curriculares, los referentes teóricos y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Se realizaron ajustes en las consignas, haciéndolas más claras y accesibles, así como en los tiempos y en el uso de materiales.

Asimismo, se incorporaron estrategias más dinámicas y lúdicas, que permitieran mantener el interés de los alumnos y favorecer su participación. También se reforzó el acompañamiento individual en aquellos alumnos que presentaban mayores dificultades.

Este proceso de replanteamiento evidenció la importancia de una práctica docente flexible y reflexiva, capaz de adaptarse a las necesidades del contexto y de los alumnos, con el objetivo de mejorar continuamente la intervención educativa.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La elaboración del presente informe de prácticas profesionales permitió reconocer que el lenguaje escrito representa mucho más que el aprendizaje de letras o palabras; constituye una herramienta que brinda a las niñas y los niños la posibilidad de expresarse, comunicar sus ideas, compartir emociones y acercarse al mundo que los rodea. A lo largo de este proceso fue posible comprender que cada experiencia dentro del aula deja aprendizajes significativos no solo en los alumnos, sino también en quien ejerce la práctica docente.

Desde el inicio de la intervención se identificó la necesidad de generar estrategias que despertaran el interés de los alumnos hacia el lenguaje escrito, debido a que varios de ellos mostraban inseguridad, poca participación o desinterés ante actividades relacionadas con la lectura y la escritura. Esta situación permitió reflexionar sobre la importancia de diseñar experiencias cercanas a su realidad, donde los niños pudieran encontrar un sentido auténtico al uso del lenguaje escrito dentro de su vida cotidiana.

Durante las jornadas de práctica se observó que cuando las actividades partían de situaciones significativas, de juegos, cuentos, conversaciones, nombres propios, periódicos o materiales cercanos a su contexto, los alumnos respondían con mayor entusiasmo, curiosidad y participación. Poco a poco comenzaron a reconocer letras, identificar palabras conocidas, expresar ideas mediante dibujos y escrituras espontáneas, así como mostrar mayor seguridad al interactuar con textos impresos. Estos avances permitieron comprender que el aprendizaje se fortalece cuando el niño se siente motivado, escuchado y acompañado dentro del aula.

Asimismo, este proceso permitió valorar la importancia de la observación y la reflexión constante dentro de la práctica docente. Cada actividad realizada evidenció que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, por lo que fue necesario adaptar estrategias, reorganizar actividades y buscar nuevas formas de intervención que favorecieran la participación de todos. Esto llevó a reconocer que la labor docente implica sensibilidad, compromiso y disposición permanente para mejorar.

El desarrollo de este informe también permitió fortalecer habilidades personales y profesionales. A través de la planeación, implementación y evaluación de las actividades se logró comprender que enseñar implica asumir una gran responsabilidad, pues cada acción dentro del aula influye en la manera en que los niños perciben el aprendizaje y construyen confianza en sí mismos. Ser docente no solo significa transmitir conocimientos, sino crear ambientes seguros donde los alumnos puedan explorar, equivocarse, participar y aprender de manera libre y significativa.

Otro aspecto importante que dejó esta experiencia fue reconocer el valor de la creatividad dentro de la enseñanza. Muchas de las actividades que generaron mejores resultados fueron aquellas donde se incorporó el juego, la exploración y la participación activa de los alumnos. Esto demuestra que el aprendizaje en preescolar debe partir de experiencias dinámicas y atractivas que despierten el interés natural de los niños, permitiéndoles construir conocimientos a partir de lo que viven y experimentan día con día.

De igual manera, fue posible identificar que el acompañamiento emocional tiene un papel fundamental dentro del proceso educativo. Algunos alumnos requerían sentirse escuchados, motivados y reconocidos para participar con mayor seguridad. A través de palabras de apoyo, espacios de diálogo y actividades colaborativas se fortaleció la confianza de varios niños, permitiendo que poco a poco se involucraran con mayor interés en las actividades relacionadas con el lenguaje escrito.

La experiencia dentro del jardín de niños también permitió comprender la relevancia del contexto escolar y familiar en el aprendizaje de los alumnos. Cada niño llega al aula con diferentes experiencias, conocimientos previos y formas de comunicación, por lo que resulta indispensable reconocer y valorar la diversidad presente en el grupo. Esto ayudó a entender que el aprendizaje no puede desarrollarse de manera uniforme, sino que requiere estrategias flexibles que respondan a las necesidades y características particulares de cada estudiante.

A lo largo del proceso se fortaleció la capacidad de análisis y reflexión sobre el propio quehacer docente. Cada intervención, cada acierto y cada dificultad representaron una oportunidad para aprender y mejorar. Hubo momentos de incertidumbre, cambios inesperados y actividades que necesitaron ser modificadas, sin embargo, estas experiencias permitieron comprender que la práctica educativa es un proceso en constante construcción que exige disposición para aprender continuamente.

También se reconoce que el trabajo docente requiere paciencia, empatía y compromiso. Los avances observados en los alumnos, aunque en ocasiones pequeños, representaron logros importantes dentro de su proceso de aprendizaje.

Ver cómo algunos niños comenzaron a interesarse por identificar letras, escribir su nombre, participar en lecturas o expresar sus ideas mediante dibujos y palabras, permitió confirmar que cada esfuerzo realizado dentro del aula tiene un impacto significativo en su desarrollo.

El desarrollo de este informe no solo representó un requisito académico, sino una experiencia profundamente formativa y personal. Permitió reafirmar la vocación hacia la educación preescolar y comprender la importancia de asumir el papel docente con responsabilidad, sensibilidad y compromiso. Cada actividad implementada, cada reflexión realizada y cada aprendizaje obtenido contribuyeron al crecimiento profesional y humano durante el proceso de formación.

Finalmente, se concluye que el lenguaje escrito debe trabajarse desde edades tempranas mediante experiencias significativas que permitan a las niñas y los niños descubrir su utilidad dentro de la vida diaria. Más allá de memorizar letras o repetir trazos, resulta fundamental ofrecer oportunidades para que los alumnos exploren, se expresen, imaginen y construyan aprendizajes a partir de situaciones reales y cercanas a su entorno. De esta manera, el aprendizaje adquiere sentido y se convierte en una experiencia enriquecedora tanto para los alumnos como para el docente.

El presente informe deja como principal aprendizaje la importancia de creer en las capacidades de cada niño y reconocer que todos pueden aprender cuando se les brinda un ambiente de confianza, motivación y acompañamiento. Asimismo, reafirma que la educación preescolar tiene un papel fundamental en la formación integral de las niñas y los niños, ya que es en esta etapa donde comienzan a construir las bases de su desarrollo personal, social y académico.

Recomendaciones

A partir de las experiencias vividas durante las jornadas de práctica profesional, se considera importante continuar promoviendo actividades relacionadas con el lenguaje escrito que partan de los intereses, necesidades y experiencias cotidianas de las niñas y los niños, ya que esto favorece aprendizajes más significativos y motivadores dentro del aula. Cuando los alumnos encuentran

sentido a lo que realizan, muestran mayor disposición para participar, expresarse y construir nuevos conocimientos.

Asimismo, resulta fundamental evitar prácticas mecánicas y repetitivas centradas únicamente en la copia o el trazo, debido a que estas pueden generar desinterés e inseguridad en los alumnos. En su lugar, es recomendable implementar estrategias dinámicas, lúdicas y creativas que permitan a los niños acercarse al lenguaje escrito de manera natural, mediante juegos, cuentos, conversaciones, exploración de textos y actividades que despierten su curiosidad.

También se recomienda utilizar materiales auténticos y cercanos a la realidad de los alumnos, como periódicos, carteles, cuentos, listas, revistas o mensajes, para que comprendan que la lectura y la escritura forman parte de su vida diaria y tienen una función social importante. Este tipo de experiencias favorecen no solo el aprendizaje del lenguaje escrito, sino también la participación activa y la interacción con su entorno.

De igual manera, es necesario reconocer y respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje presentes dentro del grupo. Cada alumno aprende de manera distinta y requiere acompañamiento específico según sus necesidades, por lo que el docente debe mantener una actitud flexible, empática y atenta a las particularidades de cada niño, brindando apoyo y motivación constante durante el proceso educativo.

Se considera importante continuar fortaleciendo ambientes de aprendizaje seguros y afectivos donde los alumnos se sientan escuchados, valorados y con la confianza suficiente para participar sin miedo a equivocarse. El acompañamiento emocional influye de manera significativa en la seguridad y disposición de los niños para aprender, especialmente en actividades relacionadas con la expresión oral y escrita.

Por otra parte, se recomienda mantener una práctica docente reflexiva, donde constantemente se analicen los resultados de las actividades implementadas con la finalidad de identificar fortalezas, áreas de mejora y nuevas oportunidades de aprendizaje. La reflexión permite transformar la práctica

educativa y construir estrategias cada vez más acordes a las necesidades reales de los alumnos.

También es conveniente fortalecer la relación y comunicación con las familias, promoviendo su participación dentro del proceso educativo. El apoyo desde casa puede contribuir significativamente al acercamiento de los niños hacia el lenguaje escrito mediante actividades sencillas como la lectura de cuentos, la identificación de palabras o la escritura de mensajes cotidianos.

Finalmente, se recomienda continuar desarrollando experiencias innovadoras y significativas que permitan a las niñas y los niños descubrir que el lenguaje escrito es una herramienta útil para comunicarse, expresar emociones, compartir ideas y comprender el mundo que los rodea. Más allá de enseñar letras o palabras, la educación preescolar debe brindar oportunidades para que los alumnos aprendan de manera integral, fortaleciendo su confianza, creatividad y participación dentro de su comunidad escolar.

V. REFERENCIAS

- Ajuriaguerra, J. de, & Auzias, M. (1977). *La escritura del niño*. Laia.
- Arteaga, M., & Carrión, G. (2022). Modelo de lectoescritura: Percepciones y retos desde la pedagogía conceptual. *Conrado*, 18(84), 84–91.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.
<http://udlguidelines.cast.org>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chávez Mena, R. R. (2021). *La grafomotricidad para la iniciación a la lectoescritura en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N.º 012–Santa María del Valle–Huánuco–2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].
<https://hdl.handle.net/20.500.13032/22638>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un caleidoscopio*. Graó.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Luchetti, E. L., & Berlanda, O. G. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Magisterio del Río de la Plata.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Paidós.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2–9.
<https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.^a ed.). Pearson.

VI. ANEXOS

Anexo 2. Alumna identificando letras



Nota. Evidencia fotográfica de elaboración propia.

Anexo 3. Alumno graficando las letras de su nombre



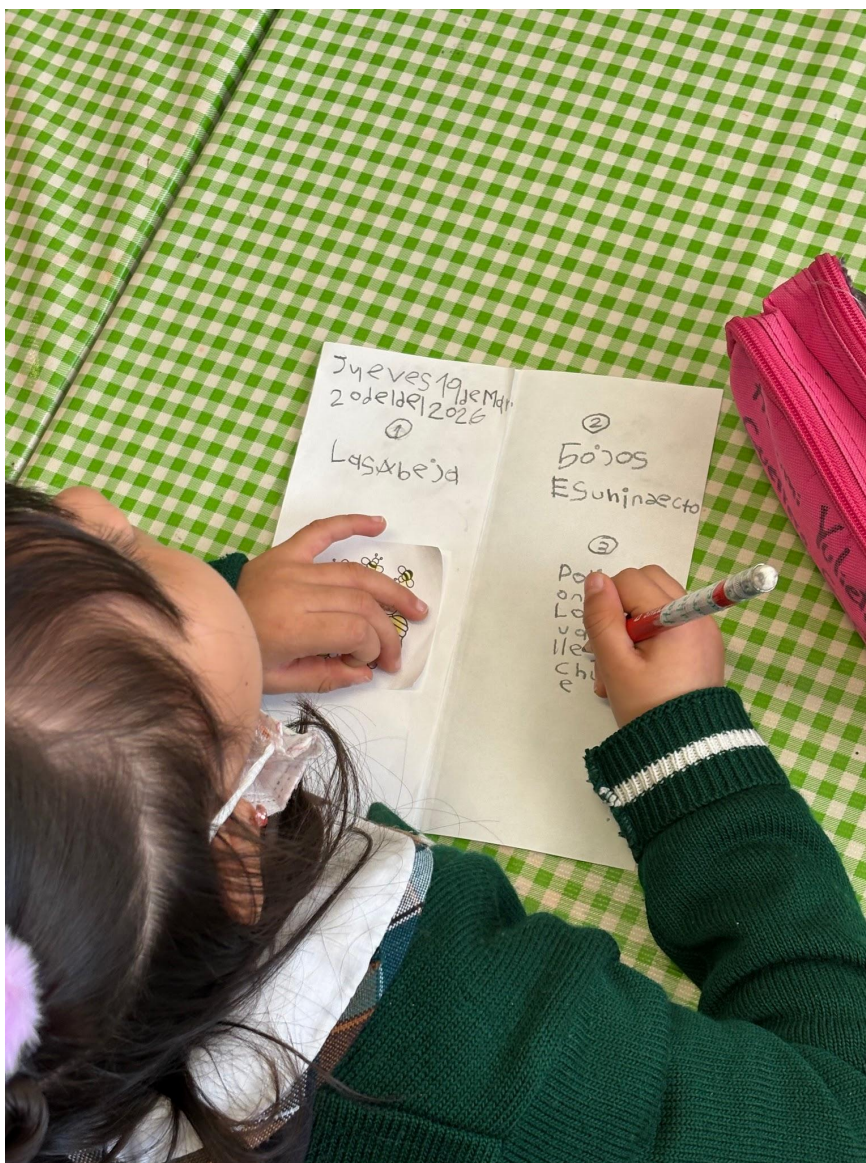
Nota. Evidencia fotográfica de elaboración propia.

Anexo 4. Elaboración del periódico de su comunidad



Nota. Evidencia fotográfica de elaboración propia.

Anexo 5. Registro gráfico de información relevante sobre las abejas



Nota. Evidencia fotográfica de elaboración propia.

Anexo 6. Carteles informativos sobre las abejas



Nota. Evidencia fotográfica de elaboración propia.

Anexo 7. Formato de registro de observación

Instrumento empleado para documentar participación, desempeño, apoyos requeridos y avances.

Campo o indicador	Registro
Fecha y actividad	
Situación observada	
Evidencia del aprendizaje	
Intervención docente	
Ajustes para la siguiente sesión	

Anexo 8. Lista de cotejo para el seguimiento del lenguaje escrito

Indicadores vinculados con los propósitos y los PDA de la intervención.

Campo o indicador	Registro
Reconoce letras de su nombre	Sí / En proceso / Requiere apoyo
Distingue imagen y texto	Sí / En proceso / Requiere apoyo
Relaciona letras con palabras conocidas	Sí / En proceso / Requiere apoyo
Produce marcas o textos con intención comunicativa	Sí / En proceso / Requiere apoyo
Explica el propósito de su producción	Sí / En proceso / Requiere apoyo

Anexo 9. Formato de diario de campo

Guía de reflexión utilizada para analizar y reconstruir la intervención docente.

Campo o indicador	Registro
Descripción de lo ocurrido	
Interpretación de la situación	
Relación con referentes teóricos	
Logros y dificultades	
Decisiones para reconstruir la práctica	