



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

TITULO: Potenciar la alfabetización emergente de niños de preescolar a través de la literatura infantil

AUTOR: Fernanda Valeria Aviles Rodriguez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Alfabetización emergente, Literatura infantil, Educación preescolar, Investigación-acción, Lenguaje escrito

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE 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

2022



2026

"Potenciar la alfabetización emergente de niños de preescolar a través de la literatura infantil "

**TESIS DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACION
PREESCOLAR**

PRESENTA:

FERNANDA VALERIA AVILES RODRIGUEZ

ASESORA:

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

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 Fernanda Valeria Aviles Rodriguez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"POTENCIAR LA ALFABETIZACION EMERGENTE DE NIÑOS DE PREESCOLAR A TRAVÉS DE LA
LITERATURA INFANTIL"**

en la modalidad de: Seleccione una opción

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 7 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Firma
Fernanda Valeria Aviles Rodriguez.

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05
Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 22 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. AVILES RODRIGUEZ FERNANDA VALERIA
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, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

POTENCIAR LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE DE NIÑOS DE PREESCOLAR A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL

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

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO



AGRADECIMIENTOS

Concluir esta etapa tan grata llena de aprendizajes durante largos cuatro años un sin fin de historias contadas y vividas, no es fácil de resumir, pero sí se agradecen profundamente. Estos años de estudio son el resultado de muchas manos, muchas palabras y muchas personas que dejaron huella en mí.

A mi escuela formadora Benemérita y centenaria escuela normal del estado de San Luis Potosí, por ser el espacio donde encontré personas invaluable, maestras, maestros profesionales, así como compañeros normalistas que me guiaron, me acompañaron y me aportaron a lo largo de estos cuatro años de licenciatura.

A mi asesora, la maestra Nayla Jimena Turrubiarres Cerino, con quien tuve la dicha de coincidir en un breve pero significativo lapso dentro de mi taller de lectura. Una mujer reconocida por su trabajo, valiosa en su entrega y un gran ejemplo a seguir profesionalmente.

Alguien que inspira y que, con sus palabras, su tiempo y paciencia, me guió en este último e importante paso acompañándome en la construcción de este trabajo que hoy me coloca a unos pasos del término de mi licenciatura. Gracias por su dedicación y por todo lo que me representa.

A mi mamá, Yadira Rodríguez Rojas, a esa mujer que todo lo da por mí, por mis hermanos, por cada uno de nosotros. Gracias a ti estoy aquí, gracias a ti estoy logrando una de mis primeras metas en la vida. Por tu esfuerzo, tu entrega de sacarnos adelante, por brindarnos las herramientas que siempre nos diste hubiera o no buscabas la manera en tener recursos para siempre darnos, y siempre darnos la mejor sonrisa en momentos difíciles. Este logro es tuyo también y se que aunque nunca pediste nada a cambio quiero que sepas que todo lo que has sembrado en mí, con el tiempo te lo voy a regresar. Que esto solo sea el principio de algo grande y exitoso.

Mi familia por estar siempre en los momentos más difíciles, por motivarnos a seguir a pesar de las circunstancias que como familia atravesamos en el trayecto de lograr esta meta. Gracias por estar. Gracias por estar unidos. Esto también es de ustedes.

A mi abues que ya no están en vida. Su paciencia, su amor y su ejemplo me acompañaron en los cimientos de lo que hoy soy. Se que desde donde están me cuidaron y guiaron, son mi ángeles. Este logro también lleva un pedacito de ustedes y se que están muy orgullosos de la mujer en que me estoy convirtiendo.

Dios y el universo por darme la vida y salud que hoy tengo, la fuerza de estar de pie en el día a día pesar a las pocas fuerzas que existían en días malos, por iluminarme en mi camino en momentos más oscuros, cuando no encontraba esa paz y tranquilidad, donde menos la esperaba mas la encontré. Gracias.

Y cada una de las personas que se cruzaron en estos cuatro años algo me aportaron, algo aprendí. Aún no soy la mujer que quiero ser, aun me queda mucho por recorrer, por aprender y mucho por crecer, pero en este proceso me llevó a cada una de ellas en mi memoria y corazón

Las palabras se quedan cortas cuando el agradecimiento es tan grande. Mi corazón está lleno. Gracias a la vida por permitirme estar aquí..

ÍNDICE

Introducción.....	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Justificación.....	9
1.3 Pregunta de investigación.....	13
1.4 Objetivos.....	13
1.4.1 Objetivo general.....	13
1.4.2 Objetivos específicos.....	13
1.5 Supuesto.....	13
CAPÍTULO II. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
2.1 Contexto de la investigación.....	14
CAPÍTULO III. ESTADO DEL ARTE.....	24
3.1 Investigaciones internacionales sobre alfabetización emergente y literatura infantil.....	24
3.2 Investigaciones nacionales sobre alfabetización emergente y lenguaje en preescolar.....	26
3.3 Investigaciones locales: aportes desde la BECENE San Luis Potosí.....	29

CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO.....	30
4.1 La alfabetización emergente: fundamentos y alcances del concepto.....	30
4.2 La literatura infantil: concepto, función pedagógica y potencial alfabetizador.....	33
4.3 El enfoque sociocultural: Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y el andamiaje.....	35
4.4 El papel del docente como mediador entre el niño y la cultura escrita.....	37
CAPÍTULO V.	
METODOLOGÍA.....	38
5.1 Enfoque de investigación.....	38
5.2 Metodología: la investigación-acción.....	39
5.3 Instrumentos de recopilación de información.....	41
5.4 Categorías de análisis.....	42
5.5 Participantes.....	43
5.6 Valoración diagnóstica inicial.....	44
CAPÍTULO VI. PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	46
6.1 Fundamento curricular y pedagógico del proyecto.....	47

6.2 Cronograma de actividades para la investigación.....	52
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS.....	58
7.1 Fase uno.....	58
7.2 Fase dos.....	69
7.3 Fase tres.....	79
7.4 Comparativa entre la valoración diagnóstica y los resultados de la intervención.....	88
7.5 Análisis de casos: trayectorias individuales en el proceso de alfabetización emergente.....	91
7.6 Implicaciones pedagógicas.....	100
7.7 Síntesis integradora de los hallazgos.....	102
Conclusión.....	105
Referencias.....	110
Anexos.....	114

Introducción

La alfabetización emergente constituye uno de los campos de mayor relevancia en la educación preescolar contemporánea, no solo por su impacto en el desarrollo cognitivo y lingüístico de las niñas y los niños, sino porque representa la puerta de entrada a una de las prácticas culturales más fundamentales de la vida humana: la lectura y la escritura. Comprender cómo los niños se aproximan al lenguaje escrito antes de recibir instrucción formal, qué conocimientos construyen a partir de sus experiencias cotidianas y cómo el docente puede acompañar ese proceso de manera intencionada y significativa, son preguntas que orientan este trabajo de investigación desde su origen hasta sus conclusiones.

El presente documento recepcional surge de la observación sistemática realizada durante las jornadas de práctica profesional en distintos jardines de niños de San Luis Potosí. A lo largo de esas jornadas se identificó de manera recurrente una brecha entre el interés genuino que los alumnos de preescolar manifiestan por los libros, las palabras y los textos escritos, y las oportunidades reales que el aula les ofrecía para explorar ese interés de manera significativa. Las actividades relacionadas con el lenguaje escrito tendían a reducirse a la copia de letras, el trazo de grafías o el reconocimiento mecánico de vocales, dejando de lado el componente más poderoso del proceso: el sentido comunicativo y social de la escritura.

Fue durante las prácticas de sexto y séptimo semestre, en el Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, donde esta observación se hizo más concreta y urgente. Los alumnos del grupo 3°B presentaban distintos niveles de apropiación del nombre propio: algunos lo reconocían con fluidez y establecían relaciones entre sus letras y las de sus compañeros; otros lo identificaban solo por la letra inicial o la extensión de la palabra; y algunos más no lograban localizarlo de manera autónoma en los distintos espacios del aula. Esta heterogeneidad, lejos de ser un problema, fue

reconocida como el punto de partida natural para diseñar una intervención pedagógica que respondiera a las necesidades reales del grupo.

Al mismo tiempo, se observó que cuando se colocaba un libro frente a los alumnos, su reacción era inmediata y genuina: señalaban las imágenes, preguntaban qué decían las palabras, pedían que se les leyera. Esta disposición natural hacia los textos literarios señaló el camino: la literatura infantil podía ser el puente entre el interés de los niños y el desarrollo sistemático de la alfabetización emergente. No como pretexto didáctico ni como motivación superficial, sino como el contexto real en el que el lenguaje escrito cobra sentido para los niños, porque les habla de mundos que les interesan y les genera preguntas que quieren responder.

A partir de estas observaciones se diseñó el proyecto de intervención titulado “Mi nombre y yo: acercamiento a la alfabetización en preescolar”, que constituye el núcleo de este documento recepcional. El proyecto se organizó en tres fases progresivas, cada una vinculada con un Proceso de Desarrollo de Aprendizaje del campo formativo Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana, y orientada por los planteamientos teóricos de Ferreiro y Teberosky (1979), Vygotsky (1979), Lerner (2001) y Colomer (2005). Su implementación se llevó a cabo durante los meses de febrero a mayo del ciclo escolar 2025-2026 con los catorce alumnos del grupo 3°B.

Estructura del documento. El presente trabajo se organiza en siete capítulos que recorren de manera lógica y progresiva el proceso de investigación e intervención.

El Capítulo I presenta el planteamiento del problema, en el que se expone con detalle el contexto que dio origen a esta investigación, la justificación social, pedagógica y formativa del trabajo, la pregunta de investigación que lo orientó, los objetivos que guiaron el proceso y el supuesto con el que se partió.

El Capítulo II describe el contexto de la investigación: el entorno comunitario del Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez, las características del plantel, la dinámica del grupo 3°B y las condiciones institucionales en las que se desarrolló la intervención. Este capítulo es fundamental para comprender las decisiones pedagógicas del proyecto, ya que estas respondieron siempre a las condiciones reales del contexto y no a un modelo abstracto de aula ideal.

El Capítulo III presenta el estado del arte, en el que se revisan investigaciones previas sobre alfabetización emergente y literatura infantil en tres escalas: internacional, nacional e institucional. Esta revisión permitió identificar los avances del campo, las estrategias que han demostrado ser efectivas en otros contextos y los vacíos que el presente trabajo buscó atender.

El Capítulo IV desarrolla el marco teórico que sustenta el trabajo, articulando los aportes de los principales referentes teóricos en torno a dos conceptos centrales: la alfabetización emergente y la literatura infantil. A ellos se suman las perspectivas de Vygotsky sobre la mediación y la zona de desarrollo próximo, y los planteamientos de Lerner sobre la función social de la escritura.

El Capítulo V describe la metodología de la investigación: el enfoque cualitativo adoptado, la investigación-acción como metodología de trabajo, los instrumentos de recopilación de información utilizados y las categorías de análisis que orientaron la observación y la interpretación de los resultados.

El Capítulo VI presenta el proyecto de intervención en su totalidad: su fundamento curricular y pedagógico, el cronograma de implementación, los objetivos de cada fase, los PDA correspondientes y la descripción detallada de las actividades diseñadas e implementadas.

El Capítulo VII constituye el corazón analítico del documento: la discusión de los hallazgos obtenidos a lo largo de las tres fases de intervención. Este capítulo no se limita a describir qué ocurrió, sino que interpreta el significado pedagógico de lo observado, analiza las trayectorias individuales de cinco casos

documentados, identifica las implicaciones pedagógicas del proceso y presenta una síntesis integradora que responde a la pregunta de investigación.

El documento cierra con las conclusiones, en las que se recogen los aprendizajes más significativos del proceso, se reconocen las limitaciones del estudio y se proponen líneas futuras de investigación que el presente trabajo abre pero no alcanza a desarrollar.

Una nota sobre el enfoque de este trabajo. Este documento recepcional no pretende ofrecer un modelo único ni una receta para trabajar la alfabetización emergente en preescolar. Lo que busca es documentar con rigor y honestidad un proceso de intervención situado en un contexto específico, analizar sus resultados desde referentes teóricos sólidos y extraer de esa experiencia orientaciones pedagógicas que puedan ser útiles para otros docentes en formación y en ejercicio. La certeza que sostiene este trabajo es simple y profunda al mismo tiempo: cuando los niños tienen razones reales para explorar el lenguaje escrito, cuando hay libros accesibles en el aula y un docente que sabe acompañar ese proceso, la alfabetización emergente no es un problema a resolver sino una posibilidad a construir.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

El lenguaje es una herramienta esencial para el desarrollo integral de los niños y niñas desde la primera infancia, ya que a través de él se construyen significados, se comunican y comprenden el mundo que los rodea. En la educación preescolar, su fortalecimiento es clave, ya que sienta las bases para los aprendizajes posteriores. Bajo este enfoque, la alfabetización en la primera infancia debe entenderse como un proceso gradual y significativo que resulta fundamental investigar sobre las prácticas educativas que se desarrollan y la influencia que tienen en los procesos de alfabetización emergente.

La apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 18).

Esta definición es relevante para el presente trabajo porque sitúa la alfabetización no como un logro puntual sino como un proceso continuo que abarca múltiples formas de expresión. Durante las jornadas de práctica en el Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez, se observó que los alumnos del grupo 3°B ya participaban de varias de estas formas señalando imágenes, narrando oralmente, trazando letras sin que esos saberes fueran siempre reconocidos como parte de su proceso de alfabetización emergente. Esa brecha entre lo que los niños ya sabían hacer y lo que la práctica docente reconocía como aprendizaje fue precisamente el punto de partida de esta investigación.

Sin embargo, en la práctica educativa suele abordarse de manera tardía o reducida a aspectos técnicos como la copia de letras y el trazo, dejando de lado la interacción, el juego con el lenguaje y las experiencias significativas de lectura que

son esenciales durante la primera infancia. Esta situación genera desafíos importantes que limitan el desarrollo del lenguaje escrito y plantean la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas que se utilizan en el nivel preescolar.

En el marco de la alfabetización emergente, se reconoce que los niños construyen saberes sobre leer y escribir antes de hacerlo de manera convencional. Según Muñoz y Anwandter (2019), “la alfabetización emergente tiene que ver con leer, pero también con escribir, mirar, escuchar y hablar, desarrollándose a través de la comunicación verbal y no verbal que establecemos con los niños desde que nacen” (p. 7). Este enfoque enfatiza que los pequeños no son receptores pasivos, sino sujetos capaces de explorar, experimentar y darle sentido al lenguaje en diversos contextos.

Durante las prácticas profesionales en jardines de niños se identificaron algunas situaciones que no permiten potenciar el interés de los niños hacia prácticas de lectura y escritura. La alfabetización emergente, como las lecturas en voz alta suelen ser poco interactivas, los materiales de lectura disponibles son escasos, los docentes carecen de formación en estrategias de mediación y, aunque los niños muestran gran interés por los libros, cuentan con pocas oportunidades para dialogar sobre ellos. Estas observaciones coinciden con lo señalado por Muñoz y Anwandter (2019), quienes sostienen que “no basta leerles todos los días; la conversación antes, durante y después de la lectura es tan importante como la lectura misma” (p. 25). Destacando así el valor de la lectura dialógica para enriquecer el vocabulario, la comprensión y la motivación.

En este sentido, la escuela se constituye como un espacio clave para formar lectores y escritores competentes desde los primeros años. Montes (2007) advierte que “la escuela se asuma como la gran ocasión para que ... lleguemos a ser lectores plenos, poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse” (p. 17). Esto subraya la responsabilidad de los docentes en la creación de experiencias significativas de lectura, más allá de los enfoques mecánicos de enseñanza. Los antecedentes revisados destacan la importancia de

promover experiencias lectoras significativas desde los primeros años de vida, reconociendo a los niños como participantes activos en la construcción de sentidos. En esta línea, López (2021) sostiene que el encuentro temprano con la lectura favorece la construcción de experiencias afectivas, culturales y simbólicas fundamentales en la infancia.

A pesar de que se han implementado programas nacionales de lectura, campañas escolares y proyectos institucionales, persiste la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas a la realidad de los jardines de niños. Estrategias como la lectura dialógica, la formación de mediadores y la creación de espacios de lectura accesibles han demostrado ser efectivas, pero requieren ser contextualizadas para garantizar su impacto. De no atenderse este problema, los alumnos corren el riesgo de llegar a la primaria con rezagos en su desarrollo escrito y lector, lo que afectaría no solo su trayectoria académica, sino también las posibilidades de equidad educativa.

Resulta una vía la alfabetización emergente como una oportunidad para favorecer el acercamiento significativo de las niñas y niños al lenguaje escrito desde edades tempranas, reconociéndolos como participantes activos en la construcción de saberes a partir de la interacción, el juego, la exploración de texto y la mediación intencionada, lo que contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, cognitiva y sociales necesarias para su trayectoria escolar.

La problemática identificada en el Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez no es un fenómeno aislado ni exclusivo de ese contexto. En México, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales han documentado de manera consistente que una proporción significativa de los alumnos que egresan de la educación primaria presentan dificultades para comprender textos escritos y para producir escritura con propósito comunicativo claro. Estas dificultades no emergen de manera repentina en la primaria: tienen sus raíces en los primeros años de escolaridad, cuando las oportunidades de interacción significativa con el lenguaje escrito son insuficientes o están mal orientadas pedagógicamente.

El Plan Nacional de Lectura y el Programa Nacional de Inglés, entre otras iniciativas gubernamentales, han buscado atender esta problemática desde distintos frentes. Sin embargo, su implementación en el nivel preescolar ha sido desigual, y en muchos jardines de niños persisten prácticas pedagógicas que privilegian la enseñanza directa de las letras sobre la exploración significativa del lenguaje escrito en contextos reales. Flores Cisneros y Acosta Pech (2025) documentaron esta situación al identificar que persisten concepciones tradicionales entre los docentes de preescolar sobre la enseñanza del lenguaje, lo que se refleja en actividades descontextualizadas que poco contribuyen al desarrollo genuino de la alfabetización emergente.

En el estado de San Luis Potosí, la situación no es diferente. Los indicadores de rezago educativo en lectura y escritura en los primeros grados de primaria señalan que el nivel preescolar no siempre logra sentar las bases que los alumnos necesitan para transitar con éxito a la educación formal de la lectura y la escritura. Esta realidad hace especialmente relevante el desarrollo de propuestas de intervención como la documentada en el presente trabajo, que buscan demostrar que es posible fortalecer la alfabetización emergente desde el preescolar cuando se cuenta con estrategias pedagógicas fundamentadas, contextualizadas y centradas en los intereses y las posibilidades reales de los niños.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí ha reconocido esta necesidad como una línea de trabajo prioritaria en la formación de sus estudiantes. Diversas investigaciones desarrolladas por estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en los últimos años han abordado el fortalecimiento del lenguaje y la alfabetización inicial como objeto de estudio, lo que evidencia que la preocupación por este tema no es reciente ni circunstancial, sino parte de una tradición institucional de investigación sobre la práctica docente en contextos de educación preescolar en la región.

El presente trabajo se inscribe en esa tradición y busca aportar a ella desde un enfoque específico: la articulación entre el nombre propio y la literatura infantil

como estrategia didáctica central para favorecer la alfabetización emergente. Esta articulación no había sido explorada de manera sistemática en el contexto institucional local, lo que otorga al presente trabajo un valor de originalidad que complementa los esfuerzos previos documentados en el estado del arte.

El Plan Nacional de Lectura y diversas iniciativas gubernamentales han buscado atender esta problemática desde distintos frentes. Sin embargo, su implementación en el nivel preescolar ha sido desigual, y en muchos jardines de niños persisten prácticas pedagógicas que privilegian la enseñanza directa de las letras sobre la exploración significativa del lenguaje escrito en contextos reales. Flores Cisneros y Acosta Pech (2025) documentaron esta situación al identificar que persisten concepciones tradicionales entre los docentes de preescolar sobre la enseñanza del lenguaje, lo que se refleja en actividades descontextualizadas que poco contribuyen al desarrollo genuino de la alfabetización emergente.

En el estado de San Luis Potosí, la situación no es diferente. Los indicadores de rezago educativo en lectura y escritura en los primeros grados de primaria señalan que el nivel preescolar no siempre logra sentar las bases que los alumnos necesitan para transitar con éxito a la educación formal de la lectura y la escritura. Esta realidad hace especialmente relevante el desarrollo de propuestas de intervención como la documentada en el presente trabajo, que buscan demostrar que es posible fortalecer la alfabetización emergente desde el preescolar cuando se cuenta con estrategias pedagógicas fundamentadas, contextualizadas y centradas en los intereses y las posibilidades reales de los niños.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí ha reconocido esta necesidad como una línea de trabajo prioritaria en la formación de sus estudiantes. Diversas investigaciones desarrolladas por estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar han abordado el fortalecimiento del lenguaje y la alfabetización inicial como objeto de estudio, lo que evidencia que la preocupación por este tema no es reciente ni circunstancial, sino parte de una

tradición institucional de investigación sobre la práctica docente en contextos de educación preescolar en la región.

El presente trabajo se inscribe en esa tradición y busca aportar a ella desde un enfoque específico: la articulación entre el nombre propio y la literatura infantil como estrategia didáctica central para favorecer la alfabetización emergente. Esta articulación no había sido explorada de manera sistemática en el contexto institucional local, lo que otorga al presente trabajo un valor de originalidad que complementa los esfuerzos previos documentados en el estado del arte.

1.2 Justificación

El desarrollo del lenguaje escrito en el nivel preescolar constituye uno de los pilares fundamentales de la educación básica, no porque en este nivel se espere que los niños aprendan a leer y escribir de manera convencional, sino porque es en estos primeros años donde se sientan las bases cognitivas, lingüísticas y afectivas que determinarán en gran medida la trayectoria lectora y escritora de cada niño a lo largo de toda su escolaridad. Atender este proceso con intención pedagógica clara, con estrategias fundamentadas teóricamente y con sensibilidad ante la diversidad de puntos de partida presentes en cualquier grupo de preescolar, es una responsabilidad que no puede postergarse ni delegarse.

La presente investigación se justifica desde tres dimensiones complementarias: la social, la pedagógica y la formativa.

Justificación social. México enfrenta un desafío estructural en materia de alfabetización que tiene sus raíces en los primeros años de escolaridad. Diversas evaluaciones nacionales e internacionales han documentado que una proporción significativa de alumnos que egresan de la educación primaria presentan dificultades para comprender textos escritos y para producir escritura con propósito comunicativo claro. Este rezago no comienza en la primaria: comienza en el preescolar, cuando las oportunidades de interacción significativa con el lenguaje escrito son escasas, cuando los docentes no cuentan con herramientas

suficientes para identificar el nivel de conceptualización de la escritura de sus alumnos, o cuando los contextos familiares no han podido ofrecer experiencias tempranas de literacidad. Intervenir en el preescolar, desde la alfabetización emergente y con estrategias pedagógicas fundamentadas, es intervenir en el momento más oportuno y con el mayor potencial de impacto.

Guevara-Benítez et al. (2010) demostraron que los niños provenientes de contextos de bajo nivel sociocultural presentan niveles significativamente más bajos en los componentes de la alfabetización emergente, pero también que la intervención pedagógica sistemática puede compensar en buena medida esas diferencias de origen. Esta evidencia empírica sustenta la pertinencia social del presente trabajo: no se trata de una intervención diseñada para los niños que ya tienen ventajas, sino precisamente para quienes más necesitan que el aula les ofrezca lo que el entorno familiar aún no ha podido darles.

Justificación pedagógica. Desde el enfoque de la alfabetización emergente, los niños no llegan al preescolar como receptores vacíos esperando ser llenados de conocimiento. Llegan con hipótesis propias sobre el funcionamiento del sistema de escritura, construidas a partir de sus experiencias cotidianas con textos, con adultos que leen y escriben, con etiquetas, letreros y libros presentes en su entorno. Reconocer y aprovechar pedagógicamente esas hipótesis previas es el punto de partida de una intervención didáctica pertinente en este nivel.

Sin embargo, las observaciones realizadas durante las jornadas de práctica profesional en distintos jardines de niños evidenciaron que esta perspectiva no siempre se traduce en práctica pedagógica concreta. Con frecuencia, las actividades relacionadas con el lenguaje escrito se reducen a la copia de grafías, al trazo de letras o a ejercicios de caligrafía desvinculados de cualquier propósito comunicativo real.

El presente trabajo responde a esta necesidad pedagógica con una propuesta concreta: utilizar el nombre propio y la literatura infantil como ejes articuladores de

una intervención didáctica sistemática y progresiva, fundamentada en los principios de la alfabetización emergente y diseñada para ser implementada en las condiciones reales de un aula de preescolar en San Luis Potosí. La pertinencia pedagógica de esta propuesta radica en que no requiere recursos extraordinarios ni condiciones excepcionales: requiere intencionalidad docente, conocimiento teórico y una comprensión genuina de cómo aprenden los niños de cuatro y cinco años.

Justificación formativa. Para la formación inicial de docentes de educación preescolar, este trabajo representa una oportunidad de articular teoría y práctica de manera genuina. La investigación-acción como metodología implica que la docente en formación no es una ejecutora de actividades diseñadas por otros, sino una investigadora de su propia práctica: planifica, implementa, observa, analiza y ajusta en un ciclo continuo que es, al mismo tiempo, un proceso de aprendizaje profesional. Este tipo de formación situada en contextos reales, orientada por referentes teóricos sólidos y anclada en la reflexión sobre lo que ocurre en el aula es precisamente la que la Nueva Escuela Mexicana demanda de los futuros docentes.

Asimismo, los resultados de este trabajo pueden ser de utilidad para otras docentes de preescolar que buscan estrategias concretas y teóricamente fundamentadas para favorecer la alfabetización emergente en sus grupos. La sistematización de las actividades implementadas, el análisis de los niveles de desempeño observados y las implicaciones pedagógicas identificadas ofrecen un conjunto de orientaciones prácticas que pueden adaptarse a distintos contextos y grupos, respetando siempre las particularidades de cada alumno y cada comunidad escolar.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo potenciar la alfabetización emergente a través de la literatura infantil para desarrollar su lenguaje escrito en los niños de preescolar?

1.4 Objetivos

Los objetivos en la investigación constituyen las metas que se pretenden alcanzar a partir del problema de investigación. Asimismo, permiten orientar el desarrollo del trabajo, tanto en el aspecto teórico como en la parte práctica del estudio.

1.4.1 Objetivo general

Potenciar la alfabetización emergente de niñas y niños de educación preescolar mediante el uso de la literatura infantil como recurso didáctico central, favoreciendo el desarrollo progresivo del lenguaje escrito a través de situaciones de aprendizaje significativas.

1.4.2 Objetivos específicos

1. explorar el nivel de alfabetización de los niños y niñas.
2. analizar/identificar qué actividades favorecen al proceso del desarrollo del lenguaje escrito a partir de sus necesidades
3. comparar los avances que se han obtenido tras la implementación de las actividades

1.5 Supuesto

El uso sistemático e intencionado de la literatura infantil como recurso didáctico principal favorece el desarrollo de la alfabetización emergente en niñas y niños de educación preescolar, al generar situaciones de aprendizaje significativas que promueven el interés por el lenguaje escrito y contribuyen al avance en su proceso de producción e interpretación textual.

CAPÍTULO II. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Contexto de la investigación

La investigación se llevará a cabo dentro de la escuela Juan Valentín Jiménez, nivel preescolar, siendo una escuela pública de calidad del estado, ubicada en Avenida Ricardo B Anaya, col. Jardines del valle, Soledad de Graciano Sánchez , San Luis Potosí. (Anexo 1)

La comunidad cuenta con servicios públicos básicos como agua, electricidad, drenaje y transporte. Está bien conectada con avenidas principales, lo cual facilita el acceso al plantel. En las inmediaciones se encuentran comercios, viviendas de tipo medio y algunos espacios comunitarios, lo cual brinda cierta estabilidad al entorno inmediato de la escuela.

La vialidad frente al jardín es muy transitada, a causa de la avenida, no existen señalamientos para indicar que es zona escolar, solo algunos topes, el camellón y conos que ubican cuando es la entrada y salida al igual que solo hay un semáforo, pero está a tres cuerdas del jardín. El cual presenta un factor de riesgo para la comunidad escolar y personas que transitan el área. Otro factor de riesgo es la entrada y salida de transporte donde transportan mercancía para la Bodega Aurrera, esto se encuentra a un lado del jardín.

La vialidad de la avenida como anteriormente se menciona es muy transitada por vehículos y transporte público (ruta 12 y 14) justo enfrente del jardín de niños, si bien existen otras rutas que permiten un acceso cercano. Asimismo, el servicio de Metrored representa una alternativa adicional para facilitar el traslado hacia el centro educativo.

La comunidad que rodea la institución es muy diversa, así como casa, locales, negocios, todo esto ya que se encuentra en plena avenida. Alrededor del jardín se ubican diferentes comercios como los son, papelerías, establecimiento de comida

rápida como gorditas, una bodega Aurrera, distribuidora automotriz, ferretería, un instituto de preparatoria “Rafael Nieto” y varias viviendas.

No se cuenta con áreas verdes, solo los camellones, pero está muy descuidada. No existe una convivencia comunitaria, los establecimientos no se relacionan con el jardín. Con respecto a la seguridad, es poco peligrosa, debido a la vialidad que se encuentra, la zona de seguridad es regular.

El jardín cuenta con lo necesario de recursos para desarrollar las actividades en el plantel, así como el apoyo de directivos para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado y que la enseñanza y el aprendizaje sea de impacto en el plantel.

El contexto en donde se desarrolla la presente investigación representa una oportunidad para trabajar el desarrollo de la lectura en los niños ya que ahora hay una oportunidad muy grande con estrategias y áreas de oportunidad diversas ya que este año la escuela inauguró biblioteca escolar ese es un punto de avanzar en mi investigación, los padres de familia son un apoyo importante desempeñando su rol de tutor y lo han demostrado que se vincula con el aprendizaje de sus hijos colaborando, interaccionando en las actividades impactando positivamente en el desarrollo del niño.

El Jardín de Niños es de organización completa, cuenta con personal docente para atender cada uno de los 5 grupos; opera en el ámbito urbano desde el año 1986, tiene una antigüedad de 31 a 40 años. el Jardín de niños Juan Valentin Jimenez es una institución pública que forma parte de la secretaria de educacion de gobierno del estado (SEGE) Su labor educativa está enfocada en promover el desarrollo integral de las niñas y los niños de 3 a 5 años, brindando una educación basada en los principios de equidad, inclusión, participación y respeto a los derechos de la infancia.

Actualmente, el plantel cuenta con una matrícula aproximadamente de 100 alumnos, distribuidos en un grupo de 1° grado, dos grupos de 2° y dos grupos

3º grado de preescolar, atendidos por un equipo docente conformado por 5 educadoras titulares, una directora, una docente en educación física, personal de apoyo y de intendencia. El personal docente posee experiencia profesional y compromiso con la mejora continua del proceso educativo.

El plantel está construido con una barda de ladrillos pintada de color morado pastel, dando una forma de castillo, ilustrado con dibujos de princesas, príncipes y un dragón. La entrada son barrotes de metal pintados de varios colores, cuenta con rampa de discapacitados a un costado y tres escalones para entrar al jardín. (Anexo 2)

El aula de 3B, es un salón muy amplio parecía ser que antes se ocupaba como salón de música pero después modificaron a que sería un salón más del jardín, está equipado con luces en el techo, varias ventanas, ventiladores también cuenta con mesitas y sillas para los niños, el escritorio, un pizarrón, la biblioteca áulica, material didáctico así como juguetes, bloques.

La enseñanza dentro del salón es diversa ya que se adapta a las necesidades del alumnado a trabajar en el mes, como son por proyecto, actividades lúdicas dirigidas, rincones, etc, dentro de la rutina diaria se incorporan las actividades fincas, el canto, los cuentos para favorecer el aprendizaje.

La dinámica de trabajo del grupo se caracteriza por una organización flexible que permite que los niños participen de manera activa en las actividades diarias. Estableciendo rutinas claras desde el inicio de la jornada, lo cual facilita que los alumnos sepan qué se espera de ellos y se integren con mayor seguridad a cada actividad. Las instrucciones suelen darse de forma sencilla y acompañadas de ejemplos visuales, lo que favorece la comprensión.

Durante el desarrollo de las actividades, los niños trabajan tanto en equipos como de manera individual, dependiendo del propósito de aprendizaje. En los momentos de trabajo colectivo, se fomenta la colaboración, el diálogo y la resolución conjunta de tareas, promoviendo que los alumnos expresen ideas,

compartan materiales y realicen acuerdos. Sin embargo, también se destinan tiempos para el trabajo autónomo, permitiendo que cada niño explore sus capacidades, avance a su propio ritmo y tome decisiones sobre su desempeño.

La participación del grupo generalmente es activa; La mayoría de los niños se muestran interesados y motivados ante propuestas lúdicas, experimentales o creativas. No obstante, algunos alumnos requieren apoyo adicional como en mi aula son tres, Ian con TDAH, neurodivergente. Milagros con problemas de comunicación que esto limita un poco al entendimiento del habla y Jonathan con adenoide que esto le dificulta su comunicación y la articulación del sonido de las letras pero ya en tratamiento y algunos otros condiciones que comparten como mantenerse concentrados o dificultad para integrarse a las actividades grupales pero que con estrategias se logran incorporar.(Anexo 3)

En el aula se observo un clima en general muy agradable y cercano. Se mantiene una relación afectuosa con los niños; Atenta a sus necesidades, escuchando y brindándoles seguridad, lo que hace que ellos se acerquen con confianza. Entre los alumnos también se nota una convivencia positiva: suelen compartir materiales, apoyar y participar juntos en las actividades. Claro que a veces surgen pequeños conflictos, como es normal a su edad, pero interviniendo con diálogo y paciencia para ayudarles a resolverlos. Esto ha permitido que el ambiente del grupo sea tranquilo, respetuoso y propicio para que los niños aprendan y se expresen libremente.

En el grupo se observó varios factores que influyen directamente en el aprendizaje de los niños. Por un lado, favorece mucho que el aula cuente con rutinas establecidas y que los alumnos estén familiarizados con ellas, ya que esto les da seguridad y les permite concentrarse mejor. También ayuda que la mayoría de los niños participa con entusiasmo y muestra disposición para realizar las actividades, especialmente cuando son lúdicas o creativas. Sin embargo, también se identificó algunos factores que llegan a limitar el proceso, como, la falta de ciertos materiales que serían de apoyo para desarrollar mejor algunas actividades.

Además, algunos niños requieren acompañamiento constante para mantener la atención o regular su conducta, lo cual a veces retrasa el ritmo del grupo. Aun así, con una buena organización y estrategias adecuadas, estos retos se van manejando dentro de la jornada.

En el aula son 14 alumnos en total, 7 niñas y 7 niños, el rango de edad es entre los 5 y 4 años, actualmente tres niños requieren apoyo en el lenguaje. La mayoría del alumnado entiende las actividades con el apoyo guiado, son niños motivados a trabajar participativos en las actividades del día aunque unos cuantos requieren motivación para integrarse más. Entre ellos mismo existe el compañerismo y se apoyan esto hace que entre ellos se motiven a trabajar unidos. Los estilos de aprendizaje varían, aunque unos niños aprenden mejor con el juego, la pintura, experimentación. El grupo muestra interés por la lectura y las estrategias nuevas de trabajar para conocer cuentos que son los libros y cómo se incorporan a la vida diaria, participan con interés. (Anexo 4)

“El campo formativo Lenguajes de la NEM define la apropiación del lenguaje como un proceso progresivo que integra oralidad, lectura, escritura y diversas formas de expresión con intención comunicativa” (SEP, 2024, p. 18). Esta definición orientó directamente el trabajo con el grupo de 3B se pretende enfocar la investigación hacia la alfabetización emergente trabajando de la mano el contenido del programa de educación actual en el campo de lenguajes.

Vinculación con el contenido: Producciones gráficas dirigidas a diversas destinatarias y diversos destinatarios, para establecer vínculos sociales y acercarse a la cultura escrita. El trabajo con los procesos de aprendizaje se desarrollará de manera progresiva, conforme cada alumno vaya mostrando avances en su desempeño.(Anexo 5)

Se llevaron a cabo actividades de acuerdo a los PDA desempeñándose con la identificación y representación de su nombre, poniéndolo en acción con un alfabeto con las letras del abecedario revueltas entre mayúsculas y minúsculas,

antes de comenzar la actividad les proporcione un mantel con su nombre por siguiente se pondrían a su disposición los alfabetos frente sus mesas de trabajo, por lo que ellos se pararon a tomar las letras identificadas de su nombre que pondrían las letras debajo de su nombre ya escrito en el mantel, ya teniéndolo listo se les proporcionó una hoja blanca en la cual escribirán su nombre tal cual lo habían formado con el alfabeto identificando correctamente las letras, mayúsculas y minúsculas. (Anexo 6)

Al término de la actividad, se identificaron distintos niveles de desempeño en el grupo. Cuatro alumnos lograron escribir su nombre de manera correcta; Fueron Renata, Cristian, Jessica y Mia, reconociendo el uso adecuado de la letra mayúscula inicial y manteniendo la direccionalidad convencional de la escritura. Siete alumnos presentaron únicamente una observación mínima, ya que invirtieron una letra al escribir su nombre; Como fue Santiago con la n, Sophia con la S, Matias con la s, Milagros con la s, Fernanda con la d y a, Jonathan con la a y Leonel con la n, sin embargo, lograron completar la palabra, lo que evidencia un avance significativo en el reconocimiento gráfico de las letras que la conforman. Por otra parte, dos alumnas escribieron su nombre de forma completa, aunque con una direccionalidad inversa; En este caso fue Alexis y Daenerys, lo que indica que se encuentran en proceso de consolidar la orientación espacial de la escritura.

Finalmente, un alumno no logró realizar la actividad; Ian mostró dificultad para identificar y reproducir su nombre escrito, al inicio de la actividad si se acerco a ver las tarjetas, metió las manos en la caja de fichas observandolas mostrando curiosidad, algunas se las llevó a su lugar, pero hasta ahí el empezó a jugar con ellas haciendo a un lado su actividad que tenía que hacer, por lo que requiere acompañamiento y apoyo pedagógico específico.



Gráfica 1: Niveles de desempeño en la escritura del nombre propio

Los resultados de esta actividad me permiten identificar las distintas etapas de aprendizaje del lenguaje y escritura del grupo; El hecho de que el 50 por ciento de los estudiantes lograra reconocer las letras de su nombre y ordenarlas correctamente evidencia que han iniciado la construcción del principio alfabético y la relación letra y sonido.

La escritura en sentido inverso o escritura espejo es una manifestación común en el desarrollo temprano de la lectoescritura, ya que los niños aún están consolidando la direccionalidad, la orientación espacial y el trazo adecuado. “El aprendizaje de la escritura no comienza cuando el niño toma un lápiz para trazar letras, sino cuando empieza a formular hipótesis acerca de cómo funciona el sistema de escritura.” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 23). Desde esta perspectiva, se reconoce que aprender a escribir no es una acción mecánica, sino un proceso progresivo de construcción de conocimientos que consiste en fortalecerlos mediante estrategias adecuadas a su desarrollo y contexto.

Asimismo, las diferencias desde quienes escribieron sin dificultad hasta quien no logró completar la actividad abre la necesidad de implementar estrategias diferenciadas que respondan al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante. Esto implica ofrecer métodos diversos, como ejercicios de discriminación visual, actividades con letras móviles, prácticas de reconocimiento del nombre en distintos contextos y acompañamiento más cercano para quienes presentan mayores retos.

La actividad ayudó a evidenciar avances significativos en la apropiación del nombre, por lo que se seguirá trabajando situaciones didácticas que permitan fortalecer y avanzar en su aprendizaje, garantizando una progresión coherente y accesible en las posibilidades para todo el grupo.

Con la evaluación realizada al grupo se identificaron fortalezas como la participación activa, el interés por actividades manipulativas y la disposición para explorar el reconocimiento de letras y palabras; También se observaron debilidades propias del proceso de adquisición de la escritura, como la inversión de grafías, la confusión entre mayúsculas y minúsculas y la dificultad para organizar las letras de manera normal.

Observé intereses en actividades que involucran materiales visuales y dinámicos, lo que ayuda a la motivación y al involucramiento durante las actividades planeadas. En cuanto a las necesidades, se reconoce la importancia de fortalecer la conciencia fonológica, la direccionalidad del trazo y la discriminación visual, así como proporcionar apoyos diferenciados para quienes requieren un acompañamiento más cercano.(Anexo 7)

Ciertas problemáticas pueden explicarse por diversos factores asociados al desarrollo evolutivo y al proceso de apropiación del sistema de escritura, generalmente presentes en etapas iniciales, ya que niñas y niños aún consolidan la lateralidad, la orientación espacial y la coordinación motriz fina.

Las diferencias en el avance individual pueden estar relacionadas con la exposición previa al lenguaje escrito en el hogar, la práctica frecuente de actividades de lectoescritura y la variabilidad en la madurez cognitiva y motriz. También influye la necesidad de fortalecer estrategias didácticas que promuevan la manipulación de letras, el reconocimiento visual y la relación sonido-grafía para favorecer aprendizajes más sólidos y significativos.

El contexto descrito a lo largo de este capítulo no es simplemente el escenario físico en el que se desarrolló la intervención: es una condición pedagógica que determinó de manera directa las decisiones de diseño del proyecto. Conocer el entorno comunitario del jardín, las características del plantel, la dinámica del grupo y los niveles de apropiación inicial de los alumnos permitió diseñar actividades que respondieran a una realidad concreta y no a un modelo abstracto de aula ideal.

Desde la perspectiva de la investigación-acción propuesta por Kemmis y McTaggart (1988), el contexto no es un dato neutral que se describe una vez y se deja de lado: es una variable activa que el docente investigador debe leer y releer a lo largo de todo el proceso, porque las condiciones del aula cambian, los alumnos avanzan a ritmos distintos y las situaciones imprevistas exigen ajustes que solo son posibles cuando se conoce bien el terreno en el que se trabaja. En ese sentido, la caracterización del contexto que aquí se presenta no es el resultado de una observación única y definitiva, sino de un proceso sostenido de observación y registro que acompañó toda la intervención.

Un elemento especialmente significativo del contexto fue la inauguración de la biblioteca escolar del Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez durante el ciclo escolar 2025-2026. Este hecho no fue un dato menor: representó una oportunidad pedagógica concreta para vincular el trabajo del aula con un espacio institucional dedicado a la lectura, y reforzó la pertinencia de elegir la literatura infantil como eje central del proyecto de intervención. La presencia de una biblioteca escolar en funcionamiento envía un mensaje simbólico a toda la comunidad educativa: los libros tienen un lugar en esta escuela, y ese lugar importa.

La participación de las familias constituyó otro elemento relevante del contexto. A lo largo de las jornadas de práctica se observó que las familias del grupo 3°B mostraban disposición para involucrarse en los procesos educativos de sus hijos, asistían a las reuniones convocadas por la docente titular y respondían positivamente a las propuestas de trabajo que se les comunicaban. Esta disposición familiar fue aprovechada durante la Fase 3 del proyecto, cuando las cartas elaboradas por los alumnos tuvieron como destinatarios a miembros de sus propias familias, quienes en varios casos enviaron respuestas escritas que fueron leídas y comentadas en el aula. Esta vinculación entre el trabajo escolar y el entorno familiar es precisamente la que Teale y Sulzby (1986) identifican como una de las condiciones más favorables para el desarrollo de la alfabetización emergente: cuando la escuela y el hogar comparten el propósito de acercar a los niños al lenguaje escrito, los avances son más consistentes y duraderos.

Finalmente, es importante señalar que el contexto descrito en este capítulo, con sus condiciones favorables y sus limitaciones, es representativo de una realidad ampliamente compartida por muchos jardines de niños urbanos en México. Las características del entorno comunitario, la heterogeneidad del grupo, la disponibilidad limitada de materiales y la diversidad de necesidades de aprendizaje presentes en el aula no son obstáculos excepcionales sino condiciones ordinarias de la práctica docente en el nivel preescolar. Reconocerlas como tales, y diseñar desde ellas en lugar de a pesar de ellas, es lo que define una intervención pedagógica genuinamente contextualizada. Esa fue, desde el inicio, la intención que orientó el presente trabajo.

CAPÍTULO III. ESTADO DEL ARTE

3.1 Investigaciones internacionales sobre alfabetización emergente y literatura infantil

El campo de la alfabetización emergente ha sido estudiado con amplitud en el ámbito internacional, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando los trabajos pioneros de Clay (1966) y Ferreiro y Teberosky (1979) establecieron que el aprendizaje de la escritura no comienza con la escolarización formal, sino mucho antes, en el hogar y en la comunidad. A partir de estos referentes fundacionales, diversas investigaciones han profundizado en los factores que favorecen u obstaculizan el desarrollo temprano del lenguaje escrito.

Teale y Sulzby (1986) realizaron investigaciones longitudinales en contextos anglosajones que demostraron que los niños criados en entornos con abundante exposición a textos escritos familias que leen, casas con libros, rutinas de lectura compartida llegan a la escuela con ventajas significativas en su comprensión del sistema de escritura. Lo relevante de este hallazgo no es su dimensión socioeconómica, sino su implicación pedagógica: si el entorno letrado favorece la alfabetización emergente, entonces el aula de preescolar tiene la responsabilidad de construir ese entorno para todos los niños, especialmente para quienes no lo tienen en casa. En el contexto del grupo 3°B, donde varios alumnos mostraron al inicio de la intervención un contacto limitado con textos escritos en su entorno familiar, esta idea adquirió una urgencia concreta: el aula debía convertirse en el espacio letrado que algunos niños no tenían fuera de la escuela.

Guevara-Benítez et al. (2010) realizaron una investigación en México sobre alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural, evaluando sus habilidades mediante instrumentos conductuales. Sus resultados mostraron que estos niños presentaban niveles más bajos en conciencia fonológica, reconocimiento de letras y comprensión narrativa en comparación con

grupos de mayor nivel socioeconómico, lo que confirma la influencia del entorno de literacidad en el desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente. Sin embargo, este estudio también evidencia que la intervención pedagógica sistemática puede compensar significativamente estas diferencias de origen. Este hallazgo es directamente relevante para el presente trabajo, ya que la mayoría de los alumnos del grupo 3°B provenían de contextos con acceso limitado a libros y prácticas de lectura en el hogar, lo que hace aún más necesaria y pertinente una intervención que coloque la literatura infantil y el trabajo con el nombre propio en el centro del trabajo pedagógico.

Vega-Pérez et al. (2016), en su estudio sobre prácticas docentes y procesos de aprendizaje en preescolar, encontraron que la calidad de la mediación docente es el factor más determinante en el desarrollo de la alfabetización emergente, por encima incluso de las condiciones familiares. Los docentes que planifican situaciones intencionadas de lectura compartida, que hacen preguntas abiertas durante la lectura en voz alta y que ofrecen múltiples oportunidades de escritura con propósito real, logran avances significativos en sus alumnos incluso cuando estos provienen de entornos con escasa literacidad. Este resultado pone de relieve que la actuación pedagógica del docente no es un factor secundario, sino el eje que articula todo el proceso de alfabetización emergente en el aula.

En conjunto, las investigaciones internacionales revisadas permiten afirmar que la alfabetización emergente es un proceso socialmente situado, que depende tanto del entorno familiar como de la calidad de la intervención pedagógica, y que la literatura infantil y el trabajo con textos significativos son estrategias ampliamente respaldadas para favorecer su desarrollo. El presente proyecto retoma estos hallazgos y los pone en diálogo con un contexto específico: el grupo 3°B del Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez, en San Luis Potosí.

3.2 Investigaciones nacionales sobre alfabetización emergente y lenguaje en preescolar

En el contexto mexicano, el campo de la alfabetización emergente ha ganado relevancia en la investigación educativa, especialmente a partir de los cambios curriculares impulsados por la Nueva Escuela Mexicana, que sitúan el desarrollo del lenguaje como un eje transversal de la formación en preescolar.

Flores Cisneros y Acosta Pech (2025) analizaron las representaciones que docentes directivos de preescolar tienen sobre el lenguaje y su enseñanza. Sus resultados evidencian que persisten concepciones tradicionales que conciben el lenguaje oral y escrito como habilidades técnicas que deben enseñarse de manera directa y secuencial, lo que influye directamente en las prácticas pedagógicas del aula. Este estudio es relevante para el presente trabajo porque señala un problema de fondo: cuando los docentes no han construido una comprensión profunda del enfoque de la alfabetización emergente, sus intervenciones tienden a reproducir prácticas descontextualizadas que poco contribuyen al desarrollo real del lenguaje escrito. La formación docente en este campo que es precisamente el propósito de la licenciatura en educación preescolar resulta, por tanto, una condición indispensable para transformar las prácticas de aula.

García Aldaco y Pedroza Zúñiga (2022) desarrollaron y validaron una rúbrica para evaluar el lenguaje en educación preescolar, alineada al currículo nacional. Su aporte es significativo porque propone instrumentos de evaluación formativa que permiten valorar el desarrollo del lenguaje oral y escrito de manera contextualizada, más allá de los criterios cuantitativos tradicionales. Este trabajo conecta con una de las necesidades identificadas en el presente proyecto: la evaluación del proceso de alfabetización emergente en el grupo 3°B no podía limitarse a medir cuántos alumnos reconocían las letras de su nombre, sino que requería instrumentos que permitieran comprender el nivel cualitativo de las hipótesis que cada niño construía sobre la escritura. En ese sentido, el marco de

Ferreiro y Teberosky (1979) funcionó como la herramienta interpretativa más pertinente para analizar las producciones de los alumnos.

Dávalos Ávila y Castillo Pineda (2023) implementaron actividades basadas en la literatura infantil como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje oral en niños de preescolar en San Luis Potosí. Sus hallazgos mostraron avances significativos en la expresión oral, la escucha y la interacción comunicativa cuando los textos literarios se usaban de manera intencionada y sistemática. Este estudio es especialmente relevante para el presente trabajo porque comparte no solo el contexto institucional sino también la convicción teórica de que la literatura infantil es mucho más que un recurso motivacional: es una herramienta pedagógica que transforma la relación del niño con el lenguaje. La diferencia entre ambos trabajos radica en el énfasis: mientras Dávalos y Castillo se centran en el lenguaje oral, el presente proyecto utiliza la literatura infantil como puente hacia la alfabetización emergente y el lenguaje escrito.

3.3 Investigaciones locales: aportes desde la BECENE San Luis Potosí

En el contexto de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, diversas investigaciones desarrolladas por estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar han abordado el fortalecimiento del lenguaje y la alfabetización inicial, lo que evidencia la relevancia y continuidad de esta línea de trabajo en la institución.

Farfán Álvarez y Turrubiarres Cerino (2022), en su investigación sobre la formación de niños lectores a través de la literatura infantil, analizaron la implementación de estrategias didácticas basadas en textos literarios para favorecer el acercamiento de los niños a la lectura desde edades tempranas. Sus resultados destacan que el uso intencionado de cuentos promueve el interés por la lectura, la comprensión narrativa y la interacción con el lenguaje escrito. Este trabajo antecede y en cierta medida orienta el presente proyecto: mientras Farfán

y Turrubiarres se enfocan en la formación lectora como proceso más amplio, el proyecto “Mi nombre y yo” concentra la mirada en el momento inicial de ese proceso la alfabetización emergente y propone la literatura infantil como el vehículo para llegar a él. Ambos trabajos comparten la premisa de Colomer (2005) de que los libros y los docentes construyen juntos los itinerarios lectores de los niños.

Ruiz Lara y Leyva Ortiz (2024), en su trabajo sobre literatura infantil para fortalecer el lenguaje oral en segundo grado de preescolar, demostraron que actividades lúdicas apoyadas en cuentos, poesía y dramatizaciones contribuyen significativamente al desarrollo de la expresión verbal y la escucha. Este estudio aporta evidencia de que la literatura infantil funciona como estrategia didáctica en distintos grados del nivel preescolar y con diferentes énfasis lingüísticos, lo que respalda la pertinencia de utilizarla también como eje del trabajo de alfabetización emergente. El presente proyecto va un paso más allá al vincular explícitamente la literatura infantil con el desarrollo del lenguaje escrito y al documentar los niveles de apropiación del sistema de escritura que los alumnos alcanzan a través de dicha estrategia.

Lugo Guzmán y García Zárate (2019), en su tesis sobre textos contextualizados para favorecer el lenguaje escrito en tercer grado de preescolar, demostraron que el uso de textos cercanos a la realidad y experiencias de los niños fortalece la producción escrita y el reconocimiento de la función social del lenguaje. Su hallazgo más relevante —que los niños avanzan en su comprensión de la escritura cuando esta tiene un propósito real y un contexto conocido— coincide plenamente con el principio teórico de Lerner (2001) que orientó el diseño del presente proyecto. La diferencia entre ambos trabajos radica en el recurso pedagógico empleado: mientras Lugo y García se centran en textos del entorno cotidiano, el presente proyecto utiliza la literatura infantil como el texto significativo por excelencia, reconociendo en ella no solo su función comunicativa sino también su dimensión estética y cultural.

En síntesis, las investigaciones locales revisadas permiten identificar una línea de trabajo institucional consistente en torno al lenguaje y la literatura en educación preescolar. El presente proyecto dialoga con esa tradición y la amplía al proponer explícitamente la articulación entre alfabetización emergente, nombre propio y literatura infantil como un enfoque integrado y teóricamente fundamentado para el aula de preescolar en el contexto de San Luis Potosí.

CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO

4.1 La alfabetización emergente: fundamentos y alcances del concepto

El marco teórico de este trabajo articula dos conceptos centrales que sostienen tanto el diseño como el análisis de la intervención realizada: la alfabetización emergente y la literatura infantil. Ambos no se abordan aquí como nociones aisladas, sino como categorías que se intersectan y se potencian mutuamente en el contexto del aula de preescolar. A ellos se suman los aportes del enfoque sociocultural, que permiten comprender el papel de la mediación docente como condición indispensable para que dichos procesos ocurran con intencionalidad pedagógica.

El concepto de alfabetización emergente fue introducido por Clay (1966) para referirse a los conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con el lenguaje escrito que los niños desarrollan antes de recibir instrucción formal. Lo más relevante de esta perspectiva es que desplaza la pregunta de “¿cuándo empieza el niño a aprender a leer y escribir?” hacia una comprensión radicalmente diferente: el aprendizaje de la escritura no comienza con la escuela, sino mucho antes, en el hogar, en la calle, en cada contacto cotidiano con textos escritos. El niño que observa cómo su madre escribe una lista, que reconoce el logotipo de su refresco favorito, que pide que le lean un cuento antes de dormir, ya está construyendo conocimiento sobre el lenguaje escrito. Este desplazamiento conceptual tiene consecuencias pedagógicas profundas: si los niños llegan al preescolar con conocimientos previos sobre la escritura, la tarea del docente no es iniciarlos desde cero, sino reconocer esos saberes y enriquecerlos.

Teale y Sulzby (1986) ampliaron este concepto al señalar que la alfabetización emergente no es una etapa preliminar separada de la lectura y escritura convencional, sino parte de un continuo que se desarrolla de manera integrada en contextos sociales y culturales. Estos autores insisten en que los niños aprenden sobre la escritura de la misma manera en que aprenden a hablar: por exposición,

participación y andamiaje en situaciones reales de uso. Esta idea es fundamental porque implica que la enseñanza de la escritura en preescolar no puede reducirse a ejercicios de trazado o copia de grafías; debe ocurrir en situaciones con sentido, en las que el niño comprenda para qué sirve lo que está haciendo. En el proyecto de intervención “Mi nombre y yo”, esta condición estuvo presente desde el diseño: cada actividad partió de un propósito comunicativo real —reconocerse en el aula, explorar su nombre, escribir para otros— precisamente porque se asume que la escritura solo adquiere significado cuando tiene un destinatario y un propósito auténticos.

Muñoz y Anwandter (2019) identifican los componentes específicos de la alfabetización emergente que la investigación empírica ha asociado con el éxito posterior en la lectura convencional: conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, vocabulario, comprensión narrativa y lectura compartida. Lo significativo de este aporte es que estos componentes no se desarrollan de manera secuencial ni aislada, sino de manera simultánea e integrada cuando el ambiente educativo ofrece experiencias ricas con el lenguaje. Esto explica por qué en el presente proyecto el trabajo con el nombre propio resultó tan productivo: al escribir y reconocer su nombre, el niño activa al mismo tiempo el reconocimiento de letras, la relación entre sonido y grafía, y la conciencia de que las palabras están compuestas por unidades menores. El nombre propio es, en este sentido, una síntesis de la alfabetización emergente en su forma más concentrada y significativa.

El aporte teórico más sólido en este campo sigue siendo el de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes desde una perspectiva constructivista demostraron que los niños construyen activamente hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura, las ponen a prueba y las reorganizan progresivamente. Para estas autoras, el niño “formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original” (p. 22). Este planteamiento transforma la

manera de interpretar las producciones escritas de los alumnos: lo que desde una mirada convencional podría parecer un error letras invertidas, escritura en espejo, grafías no convencionales es evidencia de un proceso activo de construcción de conocimiento.

Estas autoras identificaron niveles progresivos en la apropiación del sistema de escritura: del nivel presilábico, en el que el niño no establece correspondencias sistemáticas entre letras y sonidos, hasta el nivel alfabético, en el que comprende que cada letra representa un fonema. Conocer estos niveles no es un dato abstracto para el docente: es una herramienta de interpretación que permite comprender dónde está cada niño y qué tipo de situaciones pedagógicas pueden ayudarlo a avanzar. En el grupo 3°B, la identificación de los niveles de escritura de cada alumno fue el punto de partida del análisis de hallazgos, y sin este marco teórico no habría sido posible comprender el significado de lo que se observó.

Particularmente relevante para este trabajo es lo que Ferreiro y Teberosky (1979) señalan sobre el nombre propio: este “pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación” (p. 2). El nombre propio es el primer texto que pertenece al niño de manera absoluta, que lo representa, que tiene sentido porque habla de él mismo. Esta carga identitaria y afectiva lo convierte en el objeto de conocimiento escritural más potente disponible en el aula de preescolar, y es precisamente por eso que se eligió como eje didáctico central del proyecto de intervención.

El segundo concepto central de este trabajo es la literatura infantil, entendida no como un recurso de entretenimiento ni como un complemento decorativo de las actividades del aula, sino como una herramienta pedagógica de primer orden para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización emergente.

Colomer (2005) define la literatura infantil como el conjunto de textos narrativos, poéticos, dramáticos creados o apropiados para lectores en formación, que cumplen simultáneamente una función estética, cultural y lingüística. Su función no

es únicamente recreativa: los textos literarios ofrecen al niño modelos de lenguaje más elaborados que el habla cotidiana, estructuras narrativas que amplían su comprensión del mundo, y experiencias simbólicas que desarrollan su capacidad de representación. Colomer (2005) plantea que los libros y los docentes trabajan juntos para construir “un itinerario de lectura que permita a las nuevas generaciones transitar a las posibilidades de comprensión del mundo y disfrute de la vida que les abre la literatura” (p. 8). Esta imagen del itinerario es poderosa porque implica que el acceso a la literatura no es un evento aislado, sino un recorrido sostenido en el tiempo, construido con intención y con guía.

Esta perspectiva tiene una implicación directa para la práctica docente en preescolar: la literatura infantil no puede usarse de manera ocasional o como relleno de tiempo libre. Su potencial pedagógico se despliega cuando se convierte en una práctica cotidiana y sistemática del aula, cuando los libros están presentes y accesibles, cuando se lee en voz alta con regularidad, cuando se abre el diálogo en torno a los textos. En el contexto del presente proyecto, la creación de la biblioteca del aula “Arcoíris” respondió precisamente a esta necesidad: garantizar que los libros dejaran de ser objetos lejanos y se convirtieran en compañeros cotidianos de los alumnos del grupo 3°B. (Anexo 8)

La lectura en voz alta ocupa un lugar especialmente relevante dentro de la función pedagógica de la literatura infantil. Cuando el docente lee en voz alta, no solo comparte una historia: modela el comportamiento lector, muestra cómo se sostiene un libro, cómo se pasan las páginas, cómo la voz cambia para los distintos personajes, cómo el texto y las imágenes se complementan. Muñoz y Anwandter (2019) señalan que estos comportamientos son aprendizajes fundamentales de la alfabetización emergente: el niño interioriza la direccionalidad de la lectura, la relación entre texto e imagen, la estructura narrativa y el propósito comunicativo de los textos escritos. Dicho de otra manera, escuchar un cuento bien leído no es solo disfrutar de una historia: es aprender cómo funciona la escritura desde adentro.

Desde la perspectiva de Lerner (2001), la literatura infantil es además un vehículo privilegiado para preservar en el aula el sentido social de la escritura. Lerner plantea que “lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores” (p. 25). La literatura infantil cumple esta condición de manera natural: cuando un niño escucha un cuento, comprende que alguien lo escribió para que otros lo disfrutaran, que las palabras escritas sirven para comunicar historias, emociones e ideas. Esta comprensión que la escritura tiene destinatarios, propósitos y efectos reales es exactamente lo que la alfabetización emergente busca construir, y la literatura infantil la ofrece sin necesidad de explicaciones abstractas.

La articulación entre alfabetización emergente y literatura infantil no es, por tanto, una decisión metodológica arbitraria: está respaldada teóricamente por múltiples autores que coinciden en que el contacto cotidiano y significativo con textos literarios es una de las condiciones más poderosas para el desarrollo temprano del lenguaje escrito. Esta convicción teórica fue el fundamento del proyecto de intervención documentado en el presente trabajo.

4.3 El enfoque sociocultural: Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y el andamiaje

Desde el enfoque sociocultural desarrollado por Vygotsky (1979), el aprendizaje del lenguaje escrito es esencialmente un proceso que ocurre primero entre personas antes de internalizarse en el individuo. Para este autor, ningún proceso psicológico superior incluida la escritura se desarrolla en solitario: siempre emerge de la interacción social mediada por herramientas culturales, entre las cuales el lenguaje es la más fundamental.

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) describe el espacio entre lo que el niño puede hacer de manera autónoma y lo que puede hacer con el apoyo

de un par más capaz o de un adulto. Este concepto es pedagógicamente crucial porque desplaza la atención del docente de lo que el niño ya sabe hacia lo que está en proceso de construir con ayuda. Intervenir en la ZDP significa ofrecer el apoyo justo y necesario para que el niño avance, sin sustituir su proceso de construcción ni exigirle pasos que aún no está en condiciones de dar. En el contexto del presente proyecto, esta idea se tradujo en una práctica concreta: cuando se acompañaba a Ian en la búsqueda de las letras de su nombre en los libros del aula, o cuando se guiaba a Renata para identificar cuál tarjeta era la suya entre varias del salón, se estaba operando precisamente en esa zona, brindando el andamiaje necesario para que cada niño avanzara más allá de lo que lograría en solitario.

Bruner (1984) operacionalizó este concepto mediante la noción de andamiaje, refiriéndose al conjunto de apoyos temporales y graduales que el adulto ofrece al aprendiz y que se retiran de manera progresiva conforme el niño gana autonomía. El andamiaje no es una ayuda permanente ni una instrucción directiva: es una estructura de soporte que se adapta dinámicamente a las necesidades cambiantes del niño. En el presente proyecto, el andamiaje fue observable en cada sesión: en las preguntas que orientaban la reflexión sin dar la respuesta, en el señalamiento de una letra sin nombrarla para que el niño la reconociera por sí mismo, en la reducción gradual del apoyo conforme los alumnos ganaban seguridad en el reconocimiento y escritura de su nombre.

Vygotsky (1979) también señaló que el lenguaje escrito es cualitativamente diferente del oral, ya que requiere operar con representaciones abstractas en ausencia de la situación comunicativa inmediata. Por ello, su enseñanza en preescolar debe estar anclada en situaciones con sentido real, en las que el niño comprenda para qué escribe y para quién. Esta condición fue uno de los criterios centrales del diseño del proyecto “Mi nombre y yo”: cada fase estuvo vinculada a un propósito comunicativo concreto y situado en la vida real del aula.

4.4 El papel del docente como mediador entre el niño y la cultura escrita

La síntesis de los marcos teóricos revisados converge en un punto central: el papel determinante del docente como mediador entre el niño y la cultura escrita. Ninguno de los procesos descritos la construcción de hipótesis sobre la escritura, el tránsito por la zona de desarrollo próximo, el disfrute de la literatura, la comprensión del sentido social de la escritura, ocurre de manera espontánea. Todos requieren de un docente que los provoque, los reconozca y los acompañe con intencionalidad pedagógica.

Muñoz y Anwandter (2019) destacan que el docente de preescolar cumple una función especialmente crítica en la alfabetización emergente, porque es en este nivel donde se sientan las bases de las trayectorias lectoras y escritoras que los niños desarrollarán a lo largo de toda su escolaridad. Las decisiones pedagógicas del preescolar qué textos se ofrecen, cómo se lee en voz alta, qué oportunidades de escritura se generan, cómo se interpretan las producciones del niño, tienen consecuencias que se extienden mucho más allá de los tres años que dura el nivel.

Bruner (1984) añade que el docente que andamia el aprendizaje no solo brinda apoyo técnico, sino también afectivo: crea un ambiente en el que el niño se siente seguro para explorar, equivocarse y volver a intentarlo. En el contexto del presente trabajo, esto se tradujo en la creación de un clima de aula en el que los errores de escritura no se corregían de manera directiva, sino que se convertían en oportunidades de reflexión: ¿cómo crees que empieza tu nombre?, ¿esta letra y la tuya se parecen?, ¿qué pasa si cambiamos esta letra? Esas preguntas no son preguntas de evaluación: son preguntas de mediación, y su diferencia con las primeras es precisamente lo que define la calidad de la intervención pedagógica en alfabetización emergente.

Reconocer esta responsabilidad fue uno de los aprendizajes más significativos del proceso de intervención documentado en este trabajo. Cada sesión planificada fue, al mismo tiempo, una oportunidad de observar cómo los alumnos respondían, ajustar las estrategias en función de sus reacciones, y comprender que la

mediación docente no es una técnica que se aplica, sino una actitud de escucha y respuesta permanente ante el proceso de aprendizaje de cada niño.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

5.1 Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que tuvo como finalidad comprender e interpretar los procesos de acercamiento al lenguaje escrito en niñas y niños de educación preescolar, así como reflexionar sobre la práctica docente a partir de las experiencias observadas dentro del aula. Este enfoque resulta pertinente porque no busca medir ni cuantificar el aprendizaje de manera estandarizada, sino comprender el significado de lo que ocurre en el aula desde la perspectiva de los participantes y en el contexto específico en el que se desarrolla.

Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que la investigación cualitativa se orienta a explorar y comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural, considerando las múltiples realidades subjetivas que coexisten en un mismo contexto. En el caso del presente trabajo, esta orientación permitió recuperar no solo los resultados cuantificables de las actividades cuántos alumnos lograron tal o cual indicador sino también los procesos, las interacciones, los diálogos y los momentos de dificultad y avance que constituyen el núcleo real del aprendizaje en el aula de preescolar.

El enfoque cualitativo también resultó coherente con el objeto de estudio: la alfabetización emergente es un proceso que no puede comprenderse únicamente a través de datos numéricos, porque implica la construcción de hipótesis, la elaboración de significados y el desarrollo de actitudes ante la escritura que solo son visibles cuando se observa al niño en situación real de aprendizaje. Por ello, los registros de observación, los diálogos documentados en el diario de campo y el análisis de las producciones de los alumnos constituyeron las fuentes de información centrales de esta investigación.

5.2 Metodología: la investigación-acción

La investigación-acción fue adoptada como metodología de trabajo por ser la más adecuada para los propósitos de un documento recepcional de titulación en educación preescolar. Kemmis y McTaggart (1988) la definen como un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, orientado a la mejora de la práctica educativa desde adentro, es decir, desde la perspectiva del propio docente que investiga su práctica.

Lo que distingue a la investigación-acción de otros enfoques metodológicos es que el investigador no es un observador externo que estudia una realidad ajena, sino un participante activo que forma parte de la situación que investiga y que busca transformarla a través de su propia intervención. En el contexto de la formación docente inicial, esto significa que la docente en formación no solo ejecuta actividades diseñadas por otros, sino que asume la responsabilidad de identificar necesidades, diseñar respuestas pedagógicas, implementarlas, observar sus efectos y ajustarlas en función de lo que va aprendiendo. Este proceso es, al mismo tiempo, un proceso de investigación y un proceso de formación profesional.

El ciclo de la investigación-acción se desarrolló en el presente trabajo de la siguiente manera:

Planificación. A partir de la identificación del problema las dificultades de los alumnos del grupo 3°B para reconocer y producir su nombre escrito, así como el acceso limitado a experiencias significativas de lectura se diseñó el proyecto de intervención “Mi nombre y yo: acercamiento a la alfabetización en preescolar”, organizado en tres fases progresivas. La planificación de cada fase implicó la selección de actividades pertinentes, la preparación de materiales, la vinculación con los PDA del campo formativo Lenguajes y la definición de las categorías de análisis que orientarían la observación.

Acción. Cada fase fue implementada en el aula durante las jornadas de práctica profesional, con el grupo de 14 alumnos del 3°B. Durante la implementación se puso especial atención en crear condiciones para la participación activa de todos los alumnos, en ofrecer andamiaje diferenciado según las necesidades de cada niño y en mantener el propósito comunicativo real de las actividades como criterio central del diseño didáctico.

Observación. De manera simultánea a la acción, se realizó una observación sistemática del proceso mediante el registro en el diario de campo, la documentación de diálogos y reacciones de los alumnos, y la recopilación de sus producciones escritas. Esta observación no fue pasiva: implicó tomar decisiones en tiempo real sobre cómo ajustar las actividades, qué preguntas hacer, a quién ofrecer apoyo y de qué manera.

Reflexión. Al término de cada fase se realizó una reflexión sobre los resultados obtenidos, identificando avances, dificultades y áreas de oportunidad tanto en el aprendizaje de los alumnos como en la propia práctica docente. Esta reflexión orientó el diseño de la fase siguiente, cerrando el ciclo e iniciando uno nuevo con mayor información y comprensión del proceso.

5.3 Instrumentos de recopilación de información

La recopilación de información se realizó mediante tres instrumentos complementarios, seleccionados por su coherencia con el enfoque cualitativo y con la metodología de investigación-acción:

El diario de campo constituyó el instrumento central de registro a lo largo de toda la intervención. En él se documentaron de manera sistemática las observaciones realizadas durante cada sesión: los diálogos entre alumnos y con la practicante, las estrategias espontáneas que los niños desarrollaron para acercarse a la escritura, los momentos de dificultad y los avances observados, así como las reflexiones sobre la propia práctica docente. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que el diario de campo es uno de los instrumentos más valiosos en

la investigación cualitativa porque permite registrar no solo los hechos sino también las interpretaciones y los significados que el investigador va construyendo en el proceso.

El diario de campo utilizado en este trabajo se estructuró en torno al ciclo reflexivo de la investigación-acción, incorporando para cada sesión una descripción de lo ocurrido, una identificación de los elementos más significativos en relación con las categorías de análisis, y una reflexión sobre las implicaciones para la planeación de las sesiones siguientes. Este formato permitió que el registro no fuera una mera acumulación de datos, sino un proceso activo de construcción de conocimiento sobre la práctica.

La observación directa fue el procedimiento principal de recopilación de información durante las sesiones. A diferencia de la observación casual, la observación directa en el contexto de esta investigación fue sistemática e intencionada: se orientó por las categorías de análisis definidas para cada fase, se centró en las manifestaciones observables de los alumnos en relación con el lenguaje escrito, y se complementó con el registro inmediato en el diario de campo. La observación directa permitió capturar la riqueza y la complejidad de los procesos de aprendizaje en tiempo real, incluyendo aspectos que difícilmente habrían podido recogerse mediante otros instrumentos, como los gestos, las expresiones de duda o satisfacción, y las interacciones espontáneas entre compañeros.

Las producciones de los alumnos constituyeron el tercer instrumento de recopilación de información. A lo largo de las tres fases se recopilaron y analizaron las producciones escritas de los alumnos escrituras del nombre, organizaciones con letras móviles, modelados con plastilina, copias del mensaje como evidencias tangibles del nivel de conceptualización de la escritura alcanzado en cada momento del proceso. El análisis de estas producciones se realizó desde el marco interpretativo de Ferreiro y Teberosky (1979), identificando en cada una los indicadores del nivel de apropiación del sistema de escritura que evidenciaban.

5.4 Categorías de análisis

Las categorías de análisis constituyeron el eje articulador entre el marco teórico, el diseño de las actividades y la interpretación de los resultados. Cada categoría fue definida a partir de los PDA del campo formativo Lenguajes del Plan de Estudios vigente (SEP, 2022) y de los planteamientos teóricos sobre alfabetización emergente, y orientó tanto la observación durante las sesiones como el análisis de los hallazgos.

Categoría 1 — Fase 1: Identifica su nombre escrito y otras palabras en distintos objetos personales del aula o su casa. Esta categoría se orientó a observar si los alumnos reconocían su nombre escrito en distintos contextos y soportes, qué estrategias utilizaban para ese reconocimiento —letra inicial, extensión, comparación con otros nombres— y en qué medida ese reconocimiento era autónomo o requería mediación.

Categoría 2 — Fase 2: Representa su nombre y otras palabras comunes, con recursos propios y con distintos propósitos, tales como marcar sus producciones, registrar su asistencia, entre otros. Esta categoría se centró en observar el tránsito del reconocimiento a la producción activa del nombre, identificando qué recursos utilizaban los alumnos para representarlo —comparación con modelo, verificación letra por letra, autocorrección— y qué nivel de autonomía mostraban en ese proceso.

Categoría 3 — Fase 3: Recurre a diversos textos para copiar palabras, combinar letras del nombre propio, el de sus pares o dicta a alguna persona adulta, para establecer vínculos con las familias, la escuela y la comunidad. Esta categoría observó el uso de la escritura con propósito comunicativo real, identificando si los alumnos comprendían la función identificatoria y comunicativa del nombre dentro de un texto dirigido a un destinatario concreto.

La progresión de estas tres categorías refleja la lógica constructivista que orientó el diseño del proyecto: del reconocimiento visual a la representación activa,

y de esta a la producción con propósito comunicativo genuino. Esta progresión es coherente con los niveles de apropiación del sistema de escritura descritos por Ferreiro y Teberosky (1979) y con los componentes de la alfabetización emergente identificados por Muñoz y Anwandter (2019).

5.5 Participantes

La investigación se realizó con los alumnos del grupo de 3°B de educación preescolar del Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez, conformado por 7 niñas y 7 niños, con edades de entre cuatro y cinco años al inicio de la intervención. La selección de este grupo no fue aleatoria sino intencional: respondió a la identificación de necesidades específicas en el proceso de alfabetización emergente durante las jornadas de práctica profesional previas, particularmente en lo relacionado con el reconocimiento y la producción del nombre propio.

El grupo se caracterizó por una heterogeneidad significativa tanto en sus niveles de conceptualización de la escritura como en sus condiciones de aprendizaje. Tres alumnos presentaban condiciones específicas que implicaron adaptaciones en las estrategias de intervención: Ian con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Milagros con dificultades en la comunicación oral, y Jonathan con adenoides en tratamiento médico que afectaban su articulación. Estas condiciones fueron consideradas en el diseño de las actividades, buscando generar situaciones de participación accesibles para todos los alumnos desde sus propias posibilidades.

En términos generales, el grupo mostró interés y disposición hacia las actividades relacionadas con el lenguaje escrito, especialmente cuando estas incorporaban componentes lúdicos, manipulativos o comunicativos. La mayoría de los alumnos participaba activamente en las actividades colectivas y mostraba disposición para colaborar con sus compañeros, lo que favoreció el desarrollo de situaciones de aprendizaje entre pares que resultaron especialmente productivas a lo largo de la intervención.

5.6 Valoración diagnóstica inicial

Antes de diseñar las actividades de intervención, resultó indispensable conocer el nivel de conceptualización de la escritura en el que se encontraba cada alumno del grupo 3°B. Para ello se realizó una valoración diagnóstica inicial que tuvo como propósito identificar los conocimientos previos de los alumnos sobre el lenguaje escrito, particularmente en relación con el nombre propio, y determinar el punto de partida de cada niño dentro del proceso de alfabetización emergente.

Instrumentos utilizados. La valoración diagnóstica se llevó a cabo mediante dos instrumentos complementarios: la observación directa con registro en el diario de campo, y una actividad de escritura del nombre propio con alfabeto móvil. Esta actividad consistió en proporcionar a cada alumno un mantel con su nombre escrito y un conjunto de letras del alfabeto revueltas entre mayúsculas y minúsculas, solicitándoles que identificaran las letras de su nombre y las organizaran debajo del modelo. Posteriormente, se les pidió que escribieran su nombre en una hoja blanca a partir de lo que habían formado con el alfabeto.

La elección de estos instrumentos responde a los principios del enfoque de la alfabetización emergente: no se trata de evaluar si el niño sabe o no sabe escribir de manera convencional, sino de comprender cómo está pensando sobre la escritura, qué estrategias utiliza para acercarse a ella y en qué nivel de conceptualización se encuentra. Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que para conocer el nivel de conceptualización de un niño es necesario observarlo en situación, no solo revisar el producto final de su escritura, porque es en el proceso donde se hacen visibles las hipótesis que el niño está construyendo. (Anexo 9)

Resultados del diagnóstico. Al término de la actividad diagnóstica se identificaron los siguientes niveles de desempeño en el grupo:

Cuatro alumnos Renata, Cristian, Jessica y Mía lograron escribir su nombre de manera correcta, reconociendo el uso de la letra mayúscula inicial y manteniendo la direccionalidad convencional de la escritura. Este resultado indica que estos

alumnos habían construido ya una representación bastante consolidada de su nombre como secuencia de letras con un orden específico.

Siete alumnos lograron escribir su nombre de manera completa pero con la inversión de alguna letra: Santiago invirtió la “n”, Sophia la “S”, Matías la “s”, Milagros la “s”, Fernanda la “d” y la “a”, Jonathan la “a”, y Leonel la “n”. Estas inversiones son manifestaciones típicas de un proceso de apropiación en construcción. Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que este tipo de producciones no deben interpretarse como errores definitivos, sino como indicadores del nivel de hipótesis que el niño está construyendo sobre el sistema de escritura: el niño conoce las letras pero aún está consolidando su orientación espacial convencional.

Dos alumnas Alexis y Daenerys escribieron su nombre de forma completa pero con una direccionalidad inversa, es decir, de derecha a izquierda. Este fenómeno, conocido como escritura en espejo, es coherente con lo que la investigación sobre alfabetización emergente describe como parte del proceso de construcción de la direccionalidad convencional, que no es una convención evidente por sí misma sino una característica del sistema que debe ser comprendida a través de la interacción continua con textos reales.

Un alumno Ian no logró completar la actividad. Aunque se acercó con curiosidad a los materiales, tomó algunas letras y las observó, su atención se desvió hacia el juego con las piezas sin llegar a organizarlas para formar su nombre. Este resultado, analizado a la luz de su diagnóstico de TDAH, indica que las condiciones de la actividad trabajo individual sostenido, seguimiento de una consigna de varios pasos no eran las más adecuadas para movilizar sus conocimientos reales sobre la escritura, lo que implicó diseñar para él condiciones de participación específicas a lo largo de la intervención.

CAPÍTULO VI. PROYECTO DE INTERVENCIÓN

El presente capítulo expone el proyecto de intervención diseñado e implementado con los alumnos del grupo de 3° “B” del Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez, como respuesta a las necesidades identificadas en la valoración diagnóstica inicial. A partir de la observación del grupo se detectó que los alumnos se encontraban en distintos niveles de apropiación del nombre propio y del lenguaje escrito, lo que hizo necesario diseñar una propuesta didáctica organizada, progresiva y fundamentada teóricamente, que tomara como eje central el nombre propio y la literatura infantil como recursos para favorecer la alfabetización emergente.

El proyecto lleva por nombre “Mi nombre y yo: acercamiento a la alfabetización en preescolar” y se organizó en tres fases progresivas, cada una vinculada con un Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) del campo formativo Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana, y orientada por los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), Lerner (2001) y Colomer (2005). Su diseño respondió a una lógica constructivista que parte de lo más cercano y significativo para el niño, avanzando de manera gradual hacia niveles de mayor complejidad, respetando los distintos ritmos y niveles de apropiación presentes en el grupo. La intervención se llevó a cabo durante los meses de febrero a mayo del ciclo escolar 2025-2026.

La metodología que orientó el desarrollo del proyecto fue la investigación-acción, propuesta por Kemmis y McTaggart (1988), la cual permitió planificar, actuar, observar y reflexionar de manera continua sobre la práctica docente. Los instrumentos utilizados para la recopilación de información fueron el diario de campo, los registros de observación directa y las producciones de los alumnos. En este capítulo se presenta la organización general del proyecto, los objetivos de cada fase, los PDA correspondientes y las actividades diseñadas, con la finalidad de mostrar de manera clara y fundamentada el proceso de intervención que se llevó a cabo.

6.1 Fundamento curricular y pedagógico del proyecto

El proyecto de intervención “Mi nombre y yo: acercamiento a la alfabetización en preescolar” se sustenta en dos pilares complementarios: el marco curricular vigente establecido por la Nueva Escuela Mexicana, y los referentes teóricos sobre alfabetización emergente ya desarrollados en el Capítulo IV. Este apartado desarrolla específicamente el fundamento curricular, mostrando cómo el diseño del proyecto responde a los planteamientos del Plan de Estudios 2022 y del campo formativo Lenguajes.

El lenguaje en la Nueva Escuela Mexicana. De acuerdo con el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (SEP, 2022), el lenguaje se concibe como una práctica social que se construye a partir de la interacción y la experiencia de las niñas y los niños con su entorno cultural. Desde esta perspectiva, el lenguaje no es un contenido que se transmite de manera directa, sino una capacidad que se desarrolla en la medida en que los niños participan en situaciones comunicativas reales, diversas y significativas. Este planteamiento es coherente con el enfoque de la alfabetización emergente adoptado en el presente proyecto, que reconoce en las prácticas cotidianas de lectura y escritura el contexto más fértil para el desarrollo del lenguaje escrito en el nivel preescolar.

El campo formativo Lenguajes del Plan de Estudios 2022 plantea que la alfabetización inicial debe promoverse antes de la enseñanza formal de la lectura y la escritura, mediante situaciones significativas en las que el lenguaje escrito cumpla una función comunicativa auténtica (SEP, 2022). Este principio fue el eje rector del diseño de las tres fases del proyecto: en ninguna de ellas se buscó enseñar las letras de manera directa o secuencial, sino crear condiciones para que los alumnos interactuaran con el lenguaje escrito desde propósitos reales y reconocibles para ellos.

Los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje como guía de la intervención. El Plan de Estudios 2022 organiza los aprendizajes esperados en torno a los

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), que describen las trayectorias de aprendizaje que los alumnos recorren a lo largo de cada nivel educativo. Para el campo formativo Lenguajes en educación preescolar, los PDA seleccionados para este proyecto fueron los siguientes:

Para la Fase 1, el PDA orientador fue: Identifica su nombre escrito y otras palabras en distintos objetos personales del aula o su casa. Este proceso describe exactamente el tipo de reconocimiento que se buscó favorecer en las primeras actividades: que el alumno sea capaz de localizar su nombre en distintos contextos y soportes, comprendiendo que esa secuencia de letras lo representa y lo identifica dentro de la comunidad escolar.

Para la Fase 2, el PDA orientador fue: Representa su nombre y otras palabras comunes, con recursos propios y con distintos propósitos, tales como marcar sus producciones, registrar su asistencia, entre otros. Este proceso implica un avance cualitativo respecto al anterior: ya no se trata solo de reconocer el nombre, sino de producirlo activamente con distintos recursos y con conciencia de su función dentro de la vida del aula.

Para la Fase 3, el PDA orientador fue: Recurre a diversos textos para copiar palabras, combinar letras del nombre propio, el de sus pares o dicta a alguna persona adulta, para establecer vínculos con las familias, la escuela y la comunidad. Este proceso describe el nivel más complejo de los tres: el uso de la escritura como herramienta de comunicación con destinatarios reales fuera del propio alumno, que fue precisamente lo que se concretó en la elaboración de la carta dirigida al otro grupo de tercer grado.

La selección de estos tres PDA no fue arbitraria: respondió a una lógica de progresión que parte del reconocimiento, avanza hacia la representación y culmina en la producción comunicativa, recorriendo en tres fases el trayecto que los planteamientos teóricos de la alfabetización emergente describen como el núcleo del desarrollo del lenguaje escrito en el nivel preescolar.

Los ejes articuladores como marco transversal. El Plan de Estudios 2022 propone además un conjunto de ejes articuladores que deben estar presentes de manera transversal en el trabajo de todos los campos formativos. Para el presente proyecto, los ejes articuladores más directamente relacionados fueron la inclusión, la interculturalidad crítica y la vida saludable.

El eje de inclusión estuvo presente en el diseño de actividades accesibles para todos los alumnos, independientemente de su nivel de conceptualización de la escritura o de sus condiciones específicas de aprendizaje. La diversidad del grupo 3°B que incluía alumnos con TDAH, dificultades de comunicación y distintos niveles de experiencia previa con el lenguaje escrito fue tomada como punto de partida para diseñar situaciones abiertas que permitieran distintos niveles de participación y de producción.

El eje de interculturalidad crítica se vinculó con el reconocimiento del nombre propio como elemento de identidad cultural: cada nombre tiene una historia, una procedencia, un significado que lo conecta con la familia y la comunidad de cada niño. Al trabajar con los nombres del grupo, se abrieron conversaciones sobre las historias detrás de cada nombre, favoreciendo que los alumnos reconocieran y valoraran la diversidad de sus identidades dentro del aula.

Vinculación con el perfil de egreso de preescolar. El Plan de Estudios 2022 establece un perfil de egreso para la educación preescolar que describe las capacidades que los alumnos deben haber desarrollado al término de este nivel. En relación con el campo formativo Lenguajes, el perfil de egreso señala que los alumnos deben ser capaces de comunicarse oralmente con distintos propósitos y destinatarios, de identificar funciones del lenguaje escrito en su entorno, y de producir marcas gráficas con intención comunicativa. Los hallazgos del presente proyecto muestran que el trabajo sistemático con el nombre propio y la literatura infantil contribuyó al desarrollo de estas capacidades en los alumnos del grupo 3°B, aunque de manera diferenciada según el punto de partida de cada niño.

Esta vinculación entre el diseño del proyecto, los PDA, los ejes articuladores y el perfil de egreso no es un requisito formal sino una condición de coherencia pedagógica: un proyecto de intervención en educación preescolar que no dialoga con el marco curricular vigente corre el riesgo de convertirse en una propuesta aislada, sin anclaje en la trayectoria formativa más amplia de los alumnos. El presente trabajo buscó evitar ese riesgo desde el diseño, asegurando que cada decisión didáctica tuviera sustento tanto en los referentes teóricos como en el marco curricular que orienta la educación preescolar en México.

6.2 Cronograma de actividades para la investigación

El proyecto de intervención denominado "Mi nombre y yo: acercamiento a la alfabetización en preescolar" fue diseñado con el propósito de potenciar la alfabetización emergente a través de la literatura infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito de los niños de preescolar. Su implementación se llevó a cabo de manera progresiva a lo largo de tres fases de intervención durante los meses de febrero a mayo del ciclo escolar 2025-2026 en el grupo 3°B del Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez.

Para alcanzar dicho propósito, el proyecto se orientó por cuatro objetivos específicos que guiaron el diseño y la secuencia de las actividades implementadas. En primer lugar, se buscó que los alumnos reconocieran el nombre propio como un elemento de identidad personal y social, comprendiendo que su nombre los representa, los identifica y los vincula con los demás dentro de la comunidad escolar. En segundo lugar, se planteó desarrollar la conciencia del lenguaje escrito a través de la exploración visual y sonora del nombre, favoreciendo que los alumnos establecieran relaciones entre las letras que lo componen, los sonidos que representan y las características gráficas que las distinguen entre sí.

El tercer objetivo se orientó a propiciar la producción oral y gráfica a partir del nombre propio en contextos significativos, promoviendo que los alumnos

avanzaran del simple reconocimiento hacia la representación activa mediante distintos recursos como letras móviles, plastilina, rompecabezas y escritura espontánea. Finalmente, el cuarto objetivo buscó favorecer interacciones comunicativas donde el lenguaje escrito tuviera una función real y compartida, lo que se concretó en la fase final del proyecto a través de la elaboración de una carta con destinatario concreto, situación en la que la escritura adquirió un propósito genuino y significativo para los alumnos.

El diseño del proyecto “Mi nombre y yo” se fundamentó en una perspectiva constructivista del aprendizaje de la lengua escrita, reconociendo que los niños no llegan a la escuela como receptores vacíos, sino como sujetos que han construido ideas propias sobre el sistema de escritura desde edades tempranas. Los trabajos pioneros de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) constituyen el referente central de esta propuesta, pues sus investigaciones demostraron que el proceso de adquisición de la escritura atraviesa una serie de niveles cualitativamente distintos: el presilábico, el silábico, el silábico-alfabético y el alfabético. Desde esta perspectiva, el error del niño no es interpretado como un fracaso, sino como evidencia de hipótesis activas que el sujeto construye para comprender el funcionamiento del sistema escrito.

En este marco, el nombre propio ocupa un lugar privilegiado como objeto de conocimiento lingüístico, dado que constituye la primera palabra que el niño reconoce y reproduce con sentido, antes incluso de haber comprendido la lógica del principio alfabético. Según Ferreiro (2001), el nombre propio funciona como una “escritura modelo” que el niño puede utilizar como referencia estable para explorar otras palabras, establecer comparaciones gráficas y avanzar en la comprensión de las correspondencias entre letras y sonidos. Esta particularidad lo convierte en un punto de entrada privilegiado para la alfabetización inicial, especialmente en el nivel preescolar.

Complementariamente, la perspectiva sociocultural propuesta por Lev Vygotsky aportó elementos fundamentales para el diseño de las situaciones didácticas del

proyecto. El concepto de zona de desarrollo próximo, entendida como el espacio entre lo que el niño puede hacer de manera autónoma y lo que puede lograr con la mediación de un par o de un adulto más experto, orientó la organización de las actividades en secuencias progresivas que partían del reconocimiento para avanzar hacia la producción. Asimismo, el enfoque vigotskiano permitió valorar el lenguaje como herramienta semiótica de primer orden, cuya función no se agota en la comunicación inmediata, sino que extiende las posibilidades del pensamiento y la representación simbólica.

Desde el campo de la didáctica de la lengua, los aportes de Delia Lerner (2001) resultaron igualmente pertinentes para comprender la importancia de crear situaciones en las que la escritura tenga un propósito real y comunicativo. Esta autora señala que uno de los desafíos centrales de la enseñanza de la lengua escrita consiste en preservar el sentido de las prácticas de lectura y escritura dentro del ámbito escolar, evitando que se conviertan en ejercicios mecánicos desvinculados de la vida social. En coherencia con este planteamiento, el proyecto incorporó situaciones donde la escritura tenía una función genuina para los alumnos, siendo la elaboración de cartas con destinatario concreto la actividad que mejor ejemplificó este principio durante la fase final.

Finalmente, los planteamientos sobre la literatura infantil como mediadora del aprendizaje inicial de la escritura, desarrollados por autores como Teresa Colomer (2005) y Ana María Machado, fundamentaron la decisión de incorporar textos literarios de calidad como detonadores de las actividades del proyecto. La literatura no fue utilizada como un mero pretexto didáctico, sino como un espacio de encuentro estético y afectivo que generó condiciones favorables para que los alumnos se aproximaran al lenguaje escrito con curiosidad, disfrute y voluntad de exploración.

El grupo 3°B del Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez estuvo conformado por dieciocho alumnos de entre cinco y seis años de edad, con características heterogéneas tanto en sus niveles de conceptualización de la escritura como en

sus experiencias previas con la cultura escrita. Al inicio del proyecto, a través de una evaluación diagnóstica centrada en la escritura del nombre propio y de otras palabras de uso frecuente, fue posible identificar que la mayoría de los alumnos se encontraba en un nivel presilábico, caracterizado por la producción de grafías sin correspondencia sistemática con los sonidos del habla. Un grupo menor mostraba indicios del avance hacia el nivel silábico, mientras que solo dos alumnos presentaban producciones con correspondencia silábica consistente.

Esta diversidad de puntos de partida representó tanto un reto como una oportunidad pedagógica. Lejos de ser concebida como un obstáculo para la planificación, la heterogeneidad del grupo fue tomada como un recurso didáctico que favorecería las interacciones entre pares, la confrontación de hipótesis y la construcción colectiva de conocimientos sobre la escritura. En este sentido, el diseño de las actividades procuró ofrecer distintos niveles de participación, de modo que tanto los alumnos con menor avance conceptual como aquellos con mayor experiencia en el sistema escrito pudieran involucrarse activamente y obtener aprendizajes significativos.

Las condiciones institucionales en las que se desarrolló el proyecto fueron favorables en términos generales. La institución cuenta con espacios amplios para el trabajo en pequeños grupos, materiales básicos de escritura y lectura disponibles en el aula, y una cultura escolar que valora la participación de las familias en los procesos educativos. Esta última condición resultó especialmente relevante durante la fase final del proyecto, dado que las cartas elaboradas por los alumnos tuvieron como destinatarios a miembros de sus propias familias, quienes respondieron positivamente a la propuesta y, en varios casos, enviaron respuestas escritas que fueron leídas y comentadas en el aula, enriqueciendo aún más la experiencia comunicativa.

La estructura del proyecto se organizó en tres fases progresivas e interconectadas, diseñadas de manera que cada una sentara las bases para el desarrollo de la siguiente. Esta organización no solo respondió a criterios

didácticos internos, sino también a la lógica de los aprendizajes esperados establecidos en el programa de estudios vigente, particularmente en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, donde se enfatiza la importancia de que los niños avancen de manera gradual en la comprensión y el uso del lenguaje escrito en situaciones con sentido.

La primera fase, denominada de exploración e identificación, tuvo como propósito central que los alumnos reconocieran su nombre propio como una representación escrita de su identidad. Para ello, se diseñaron actividades en torno a álbumes ilustrados y textos literarios que tenían al nombre como protagonista, situaciones de búsqueda y localización del nombre en distintos soportes del aula, y juegos de comparación entre los nombres de los compañeros a partir de sus características visuales y sonoras. Esta fase permitió que los alumnos comenzaran a prestar atención consciente a las letras que componen su nombre, a distinguirlas de otras marcas gráficas y a establecer las primeras relaciones entre la representación escrita y la oral.

La segunda fase, orientada a la exploración y producción, profundizó en el trabajo con las letras del nombre a través de materiales concretos y manipulables. Las actividades incluyeron la composición del nombre con letras móviles, la elaboración de rompecabezas con las letras que lo forman, el modelado con plastilina, la escritura espontánea en distintos soportes y la dictación al adulto. Estas situaciones promovieron que los alumnos avanzaran desde el reconocimiento pasivo hacia formas cada vez más activas de representación, confrontando sus hipótesis con las producciones de sus compañeros y con los modelos escritos disponibles en el entorno del aula.

La tercera fase, centrada en la comunicación con sentido, culminó el proceso al proponer a los alumnos una situación de escritura genuinamente comunicativa: la elaboración de una carta dirigida a una persona significativa. Esta actividad integró los aprendizajes desarrollados a lo largo del proyecto y permitió que la escritura adquiriera una dimensión social y afectiva que trascendió el trabajo escolar

rutinario. La producción de las cartas implicó la toma de decisiones sobre el contenido, la organización del mensaje y la forma gráfica de la escritura, poniendo en juego de manera simultánea los conocimientos lingüísticos, emocionales y sociales de los alumnos.

Tabla 1.

Fase	Objetivo	PDA del Campo Formativo Lenguajes	Componente del lenguaje	Periodi cidad
FASE 1	Que las niñas y niños reconozcan la escritura como una forma de comunicación y comiencen a identificar su nombre.	Identifica su nombre escrito y otras palabras en distintos objetos personales del aula o su casa.	Expresión y comunicación escrita	tres sesiones
FASE 2	Favorecer que el alumnado establezca relaciones entre sonidos y grafías, y reconozca semejanzas y diferencias entre nombres.	Encuentra semejanzas, ya sea por las grafías o los sonidos, con los nombres de sus pares.	Comprensión y producción de textos	tres sesiones
FASE 3	Producir el uso intencionado de la escritura para comunicar mensajes a distintos destinatarios.	Representa su nombre y otras palabras comunes, con recursos propios y con distintos propósitos, tales como marcar sus producciones, registrar su asistencia, entre otros.	Producción escrita. Prácticas comunicativas en contextos cotidianos	Una sesión

Nota: Fases de intervención, objetivos, PDA y componentes del lenguaje *Nota.* PDA recuperados del Plan de Estudios de Educación Preescolar vigente (SEP, 2022), Campo Formativo Lenguajes. Elaboración propia (2026)

La tabla anterior presenta la organización de las tres fases de intervención a partir de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) establecidos en el Plan de Estudios de Educación Preescolar vigente (SEP, 2022), correspondientes al

Campo Formativo Lenguajes. La selección de estos PDA responde a una progresión intencionada que parte del reconocimiento del lenguaje escrito y avanza de manera gradual hacia su producción con propósito comunicativo, lo cual es coherente con los principios de la alfabetización emergente.

En conjunto, las tres fases articulan una progresión didáctica que va del reconocimiento a la comparación y de esta a la producción con propósito comunicativo, respondiendo tanto a los planteamientos del Plan de Estudios vigente como a los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo de intervención.

La progresión descrita en la tabla anterior no fue arbitraria, sino que respondió a una lógica pedagógica sustentada en el principio de complejidad creciente. Partir del reconocimiento del nombre propio como primer acercamiento al lenguaje escrito resultó una decisión didáctica intencionada, pues el nombre constituye para el niño preescolar la escritura con mayor carga afectiva e identitaria, lo que favorece naturalmente la motivación y el involucramiento en las actividades. A medida que los alumnos avanzaron hacia la segunda fase, la demanda cognitiva se incrementó al requerirles no solo identificar su propio nombre, sino establecer comparaciones con los nombres de sus compañeros, identificando semejanzas sonoras y gráficas que los llevaron a reflexionar sobre el sistema de escritura de manera más sistemática.

Este tipo de reflexión interlingüística, es decir, pensar sobre el lenguaje escrito como objeto de conocimiento y no solo como herramienta de comunicación, es precisamente lo que caracteriza a la alfabetización emergente como proceso. Según Ferreiro y Teberosky (1979), los niños construyen hipótesis cada vez más complejas sobre la escritura cuando se enfrentan a situaciones que los desafían a ir más allá de la memorización, confrontando sus producciones con las de otros y con los textos del entorno. Las actividades de la segunda fase del proyecto buscaron generar exactamente ese tipo de conflicto cognitivo productivo.

La transición hacia la tercera fase representó el momento de mayor integración del proyecto, pues implicó que los alumnos pusieran en juego de manera simultánea todo lo aprendido: el reconocimiento de letras, las relaciones grafofónicas exploradas, y la comprensión de que la escritura sirve para comunicar algo a alguien. La elaboración de la carta como situación de cierre no fue una actividad aislada, sino la culminación natural de un proceso en el que los alumnos habían ido construyendo paulatinamente tanto los conocimientos como la confianza necesaria para producir un texto con propósito genuino. En este sentido, la carta funcionó como una situación de síntesis y de evaluación formativa, permitiendo al docente observar los avances individuales de cada alumno en un contexto significativo y no artificial.

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

El presente capítulo tiene como propósito analizar e interpretar los resultados obtenidos a lo largo de las tres fases de intervención del proyecto “Mi nombre y yo: acercamiento a la alfabetización en preescolar”, implementado con los catorce alumnos del grupo de 3° “B”. El análisis no se limita a la descripción de datos cuantitativos, sino que profundiza en el significado pedagógico de las manifestaciones observadas, relacionándolas con los referentes teóricos que sustentan este trabajo y con las categorías de análisis definidas para cada fase.

Los hallazgos que aquí se presentan fueron contruidos a partir del registro sistemático realizado durante cada sesión de intervención, mediante el diario de campo, la observación directa y las producciones de los alumnos. Esta información permitió identificar avances, dificultades y áreas de oportunidad en el proceso de apropiación del nombre propio y del lenguaje escrito, reconociendo que dicho proceso no es lineal ni homogéneo, sino que responde a los distintos ritmos, experiencias previas y niveles de desarrollo de cada niño, tal como lo plantean Ferreiro y Teberosky (1979) desde la perspectiva constructivista.

La discusión se organiza siguiendo la misma secuencia del proyecto: primero se analizan los hallazgos de la Fase 1, correspondiente al reconocimiento del nombre propio; después los de la Fase 2, enfocada en su representación activa mediante distintos recursos; y finalmente los de la Fase 3, en la que la escritura se utilizó dentro de una situación comunicativa real. Al cierre del capítulo se presenta una síntesis integradora que retoma los avances más significativos del grupo, los factores que los favorecieron y las reflexiones que emergen de este proceso para la práctica docente en el nivel preescolar

7.1 Fase uno

La primera fase de intervención se diseñó con el propósito de favorecer en las niñas y los niños el reconocimiento visual de su nombre propio en distintos contextos del aula, promoviendo su uso como un recurso funcional dentro de la

vida cotidiana escolar y como punto de partida en el proceso de alfabetización emergente.

Trabajando la categoría de análisis: Identifica su nombre escrito y otras palabras en distintos objetos personales del aula o su casa. El nombre propio constituye, de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), uno de los primeros objetos de conocimiento escritos con los que el niño establece una relación significativa, dado que representa algo concreto y cercano a su experiencia: su propia identidad.

El análisis de los resultados de la primera fase evidencia que los alumnos se encontraban en distintos niveles de apropiación del nombre propio. Ferreiro y Teberosky (1979) describieron este proceso al señalar que

si bien a los 4 años ambos grupos se parecen, puesto que la mayoría de los niños de esta edad no sabe aún escribir su nombre, independientemente del origen social, a los 5 años las diferencias son marcadas. (p. 4)

Esta observación es coherente con lo registrado en el grupo 3B, donde las diferencias entre alumnos no respondieron a capacidades fijas sino al nivel de exposición previa al lenguaje escrito que cada niño había tenido en su entorno familiar y escolar, lo que reafirma la importancia de diseñar estrategias diferenciadas que atiendan esos distintos puntos de partida.

Las tres actividades implementadas en esta fase compartieron este propósito central, aunque cada una lo abordó desde una perspectiva diferente: el reconocimiento en distintos espacios del aula, la comparación entre nombres a partir de características lingüísticas, y la organización de las letras mediante materiales manipulativos. A continuación se presentan los hallazgos correspondientes a cada actividad.

Durante el desarrollo de esta actividad, los alumnos debían localizar la tarjeta con su nombre colocada en distintos espacios del aula lista de asistencia,

materiales, mesas y pertenencias personales e identificarla a partir de la observación y comparación con otras tarjetas. Se registró que 10 de los 14 alumnos lograron identificar su nombre de manera autónoma, mientras que 4 requirieron apoyo de la practicante o de sus compañeros para localizarlo. (Anexo 10)

Los registros de observación evidencian que la estrategia predominante empleada por los niños para reconocer su nombre fue la identificación de la letra inicial, seguida de la comparación por extensión de la palabra. Esta forma de proceder es coherente con lo que Ferreiro y Teberosky (1979) describen como el uso de índices parciales en las etapas iniciales de acercamiento al sistema de escritura: los niños no leen convencionalmente, pero interpretan indicios del lenguaje escrito a partir de referentes visuales significativos. El nombre propio funciona como una unidad privilegiada en este proceso, precisamente porque condensa significado, identidad y familiaridad en una sola palabra.

Lo anterior se evidencia en el siguiente diálogo:

Practicante: ¿Cómo supiste que esa tarjeta era la tuya?(DF, 2026)

Matías: Ya vi mi nombre maestra, y también el de Milagros, que tiene la misma letra que yo.(DF, 2026)

Practicante: ¿Y cómo sabes que esa empieza igual?(DF, 2026)

Matías: Porque las dos tienen esa [señala la letra M]. (DF, 2026)

El análisis de este intercambio permite constatar que Matías no solo reconoce su propio nombre, sino que establece relaciones entre palabras a partir de una característica compartida: la letra inicial. En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los niños muestran que identifican su nombre a partir de indicadores gráficos parciales, principalmente la letra inicial, lo cual es consistente con un nivel inicial en la comprensión del sistema de escritura.

Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que este tipo de relaciones entre palabras es fundamental en la construcción del principio alfabético, pues permite a los niños comenzar a comprender que hay correspondencias entre las letras y los sonidos de las palabras. Por lo anterior, es posible recuperar que los alumnos se encuentran en una etapa de identificación por rasgos visuales, en la que el nombre propio funciona como anclaje para construir conocimientos iniciales sobre el sistema de escritura.

Asimismo, durante el recorrido por el aula se registraron intercambios espontáneos entre los alumnos que evidencian la comparación de nombres a partir de su extensión:(Anexo 11)

Sophia: Tu nombre es más largo, Daenerys.(DF, 2026)

Daenerys: [observa ambas tarjetas y asiente](DF, 2026)

Alumno: Allá está tu nombre, el mío está acá.(DF, 2026)

Estas expresiones evidencian que los niños comparan los nombres considerando características visibles como la longitud de la palabra. En relación con la categoría de análisis, los alumnos identifican su nombre escrito y lo distinguen de otros utilizando indicadores como la extensión, lo que representa un primer nivel de comprensión de que las palabras escritas se diferencian entre sí. Al respecto, Lerner (2001) señala que la comparación entre palabras en contextos reales y significativos favorece que los niños construyan nociones sobre el sistema de escritura de manera progresiva, sin necesidad de una enseñanza directa y fragmentada de las letras.

Por otro lado, se registraron situaciones que evidencian las dificultades que algunos alumnos presentaron durante la actividad:

Cristian: Maestra, es que el mío no lo encuentro.(DF, 2026)

Practicante: ¿Qué letra tiene tu nombre al inicio?(DF, 2026)

Cristian: [observa la tarjeta de un compañero y busca con la mirada en el aula, sin identificar su tarjeta](DF, 2026)

Las dificultades observadas en algunos alumnos para identificar su nombre en los distintos espacios del aula son parte natural del proceso de construcción del conocimiento sobre la escritura. Ferreiro y Teberosky (1979) explican que en las primeras etapas

"la única restricción que suele aparecer es que si sólo una letra queda visible, ya no se puede leer, por intervención de la hipótesis de cantidad mínima de grafismos." (p. 5)

Esto explica por qué alumnos como Cristian reconocían su nombre cuando lo veían completo pero tenían dificultades para identificarlo a partir de una sola letra o de partes de la palabra: se encontraban en una etapa en la que aún no habían construido la comprensión de que cada parte del nombre tiene un valor propio dentro del sistema de escritura.

El análisis de este resultado permite constatar que el reconocimiento del nombre propio no es un proceso homogéneo dentro del grupo. En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de Cristian indican que aún no cuenta con estrategias consolidadas para identificar su nombre escrito, lo que señala que se encuentra en un nivel previo al de sus compañeros respecto a esta categoría.

Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que estas diferencias son parte natural del proceso de construcción del conocimiento y no deben interpretarse como deficiencias, sino como indicadores del nivel de conceptualización de cada niño. Por lo anterior, es posible recuperar que Cristian requería mayor acompañamiento y más oportunidades de interacción con su nombre en diferentes contextos.

Un momento especialmente significativo fue el apoyo espontáneo que Matías brindó a su compañera Mía:

Matías: Mía mira, ven, yo ya vi tu nombre... camina más hacia la derecha y volteá ahí en la ventana.(DF, 2026)

Mía: [sigue las indicaciones, localiza su tarjeta] ¡Ya lo encontré maestra!(DF, 2026)

El análisis de este resultado permite constatar que la interacción entre pares constituyó una fuente importante de aprendizaje durante la actividad. En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los alumnos indican que quienes ya identifican su nombre escrito son capaces de orientar a quienes aún no lo logran, lo que enriquece el proceso del grupo.

Al respecto, Vygotsky (1979) señala que el aprendizaje se construye socialmente y que la mediación de un par con mayor dominio permite al alumno avanzar más allá de lo que lograría de manera individual, concepto que el autor denomina zona de desarrollo próximo. Por lo anterior, es posible recuperar que el diseño de actividades que propicien la interacción entre pares resulta fundamental para favorecer la alfabetización emergente en el aula de preescolar.

Durante el desarrollo de la siguiente actividad, los alumnos trabajaron primero en parejas comparando sus tarjetas de nombre y posteriormente en círculo, donde debían anticipar a quién pertenecía un nombre mostrado por la practicante a partir de pistas relacionadas con sus características: cantidad de letras, sonido inicial y extensión de la palabra. (Anexo 12)

Se observó que 11 de los 14 alumnos participaron activamente en las comparaciones y anticipaciones, mientras que 3 requirieron mayor orientación para expresar sus razonamientos de manera verbal.

En la primera parte de la actividad, el trabajo en parejas generó comparaciones espontáneas entre los alumnos, como se muestra en el siguiente diálogo:

Alumno 1: Yo tengo esta igual que mi compañera maestra [señala una letra compartida].(DF, 2026)

Alumno 2: Maestra, mi nombre está más corto.(DF, 2026)

Alumno 3: Mire maestra, tenemos casi todas las letras iguales.(DF, 2026)

El análisis de este resultado permite constatar que los alumnos comienzan a observar el lenguaje escrito con mayor detenimiento, identificando semejanzas y diferencias entre palabras a partir de sus características gráficas.

En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los niños muestran que identifican su nombre escrito y lo comparan con otras palabras considerando la cantidad de letras y las letras compartidas, lo que representa un avance respecto a la primera actividad. Al respecto, Lerner (2001) señala que la comparación entre palabras en situaciones auténticas favorece la comprensión del sistema de escritura, ya que permite a los niños construir nociones sobre su organización sin necesidad de aprenderlo de manera mecánica.

Posteriormente, durante la actividad en círculo, se presentó el nombre Jessica, ante lo cual se registró el siguiente intercambio:

Matías: Mi nombre tiene las mismas letras que el de Jessica.(DF, 2026)

Practicante: ¿Cómo podríamos verificarlo?(DF, 2026)

Alumnos: [comienzan a contar las letras con los dedos](DF, 2026)

Alumno: No, no son iguales, el de Matías tiene menos.(DF, 2026)

Practicante: ¿Cuántas tiene cada uno?(DF, 2026)

Matías: [cuenta señalando] Seis... y Jessica tiene más.(DF, 2026)

El análisis de este resultado permite constatar que los alumnos son capaces de confrontar una hipótesis inicial con la evidencia observable a través del conteo. En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los niños indican que identifican diferencias entre palabras a partir de la cantidad de letras y que son capaces de verificar sus interpretaciones. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que estos momentos de conflicto cognitivo, en los que el niño debe

revisar y ajustar sus interpretaciones a partir de la realidad del texto, son fundamentales en la construcción del conocimiento sobre el sistema de escritura. Por lo anterior, es posible recuperar que la confrontación entre pares y la verificación colectiva favorecen el avance de los alumnos en la comprensión del lenguaje escrito.

Asimismo, al analizar los sonidos de los nombres se registró el siguiente intercambio:

Practicante: ¿Qué sonido tiene la letra S?(DF, 2026)

Alumno: Como una serpiente, sssss.(DF, 2026)

Practicante: ¿En qué nombres del grupo escuchan ese sonido?(DF, 2026)

Alumnos: [buscan en sus tarjetas y señalan nombres que contienen la letra S](DF, 2026)

El análisis de este resultado permite constatar que algunos alumnos establecen de manera espontánea relaciones entre letras y sonidos. En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los niños indican que comienzan a identificar correspondencias entre el lenguaje oral y el escrito, lo que evidencia un primer acercamiento a la conciencia fonológica. Al finalizar la actividad, Renata expresó una reflexión especialmente significativa:

Practicante: ¿Para qué creen que sirve el nombre?(DF, 2026)

Renata: Sirve para que alguien me reconozca y sepa mi nombre.(DF, 2026)

A partir de este resultado se puede observar que Renata comprende el nombre propio no solo como una secuencia de letras, sino como un elemento con función comunicativa y social. En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los niños indican que identifican su nombre escrito y comienzan a reflexionar sobre su función dentro de contextos comunicativos. Al respecto, Lerner (2001) señala que el lenguaje escrito adquiere sentido para los niños cuando lo vinculan con propósitos reales de comunicación. Por lo anterior, es posible recuperar que

las actividades que promueven la reflexión sobre la función del nombre favorecen una comprensión más profunda del lenguaje escrito.

Siguiendo con el desarrollo de esta nueva actividad, cada alumno recibió un rompecabezas con las letras de su nombre y debió organizarlas en el orden correcto para formarlo, contando con la tarjeta de su nombre como modelo de referencia. Se registró que 9 de los 14 alumnos lograron armar su nombre de manera autónoma o con apoyo mínimo, mientras que 5 requirieron orientación más directa. Al repetir la actividad en una segunda ronda, 12 de los 14 alumnos lo lograron con mayor facilidad.

Al inicio de la actividad, algunos alumnos manifestaron inseguridad ante la tarea, como se muestra en el siguiente diálogo:

Mía: Maestra, yo no sé.(DF, 2026)

Practicante: ¿Qué letra tiene tu nombre al principio? Busca esa primero. (DF, 2026)

Mía: [observa las piezas, toma la letra inicial y la coloca en primer lugar](DF, 2026)

Practicante: Muy bien. ¿Y cuál crees que va después?(DF, 2026)

Mía: [observa la tarjeta y busca la siguiente letra entre las piezas] (DF, 2026)

El análisis de este resultado permite constatar que una pregunta orientadora puede funcionar como andamiaje, en términos de Bruner (1984), al reducir la complejidad de la tarea y ofrecer al alumno un punto de entrada desde donde avanzar progresivamente.

En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de Mía indican que, con mediación, comienza a identificar las letras de su nombre y a organizarlas en el orden correcto. Al respecto, Vygotsky (1979) señala que la mediación permite al alumno alcanzar un nivel de desempeño que no lograría de manera totalmente independiente, actuando en su zona de desarrollo próximo.

Por otro lado, alumnos como Matías y Jessica demostraron mayor dominio en la tarea:

Practicante: ¿Cómo sabes que ya está completo?(DF, 2026)

Matías: [compara las piezas con el modelo] Porque ya están todas y dice igual.(DF, 2026)

Practicante: ¿Qué revisaste para saber que decía igual?(DF, 2026)

Matías: Que las letras estuvieran en el mismo lugar que en la tarjeta.(DF, 2026)

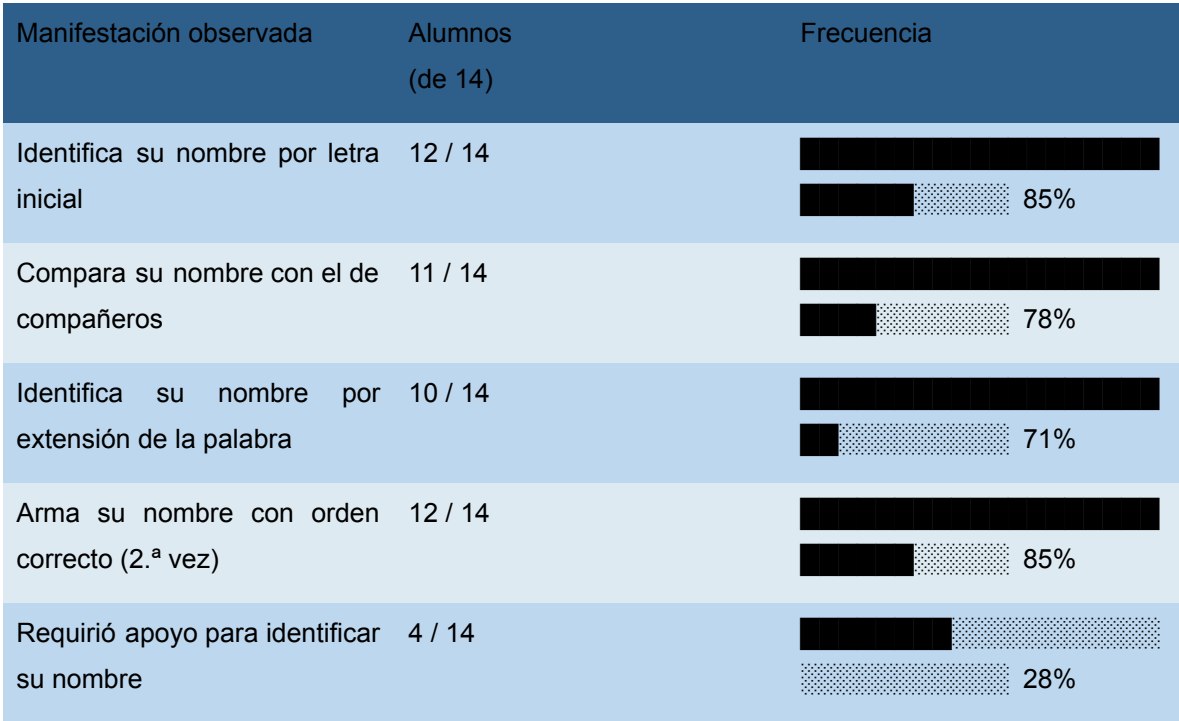
Este hallazgo confirma que Matías comprende que la escritura tiene un orden específico que puede verificarse comparando la producción con un referente. En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los alumnos indican que identifican que las letras de su nombre deben aparecer en un orden determinado, lo cual representa un avance cualitativo respecto a las actividades anteriores.

Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que la comprensión del orden de las letras dentro de las palabras representa un avance fundamental en la apropiación del sistema de escritura. Por lo anterior, es posible recuperar que la práctica reiterada con materiales manipulativos significativos favorece la consolidación del aprendizaje.

Los resultados obtenidos en esta primera fase respecto a la categoría de análisis son que de los 14 alumnos 9 de ellos identifica su nombre escrito a partir de indicadores gráficos parciales especialmente la letra inicial y la extensión de la palabra, lo cual es consistente con los niveles iniciales de la alfabetización emergente descritos por Ferreiro y Teberosky (1979). Asimismo, se observó que la interacción entre pares y el uso de materiales manipulativos favorecieron la participación activa y el avance progresivo en el reconocimiento del nombre propio, el cual comenzó a adquirir un sentido funcional dentro del aula como lo plantea Lerner (2001). En cuanto a las áreas de oportunidad, algunos alumnos

como Cristian aún requieren mayor acompañamiento para consolidar estrategias de reconocimiento visual de su nombre. La siguiente gráfica ilustra las manifestaciones registradas en los 14 alumnos durante esta fase:

Gráfica 2. Manifestaciones observadas en la Fase 1 (n=14)



Nota. Elaboración propia con base en los registros de observación (2026).

Los resultados de esta primera fase permiten reconocer que el grupo de 3°B cuenta con bases iniciales en la construcción del lenguaje escrito que, aunque se encuentran en diferentes niveles de consolidación, reflejan un proceso activo y en desarrollo. Las diferencias observadas entre los alumnos no representan obstáculos, sino la diversidad natural propia del aprendizaje en preescolar, y son precisamente esas diferencias las que orientan la necesidad de continuar diseñando estrategias variadas, accesibles y significativas que respondan a las particularidades de cada niño.

Un hallazgo especialmente valioso en esta fase fue comprobar que el ambiente del aula y la dinámica entre pares se convirtieron en recursos pedagógicos en sí mismos, pues la interacción espontánea entre compañeros enriqueció el proceso

más allá de lo planificado. Esto refleja que cuando las actividades se diseñan con un propósito claro y se sitúan en contextos significativos, los propios alumnos encuentran formas de apoyar y avanzar juntos, lo que fortalece tanto el aprendizaje individual como el colectivo.

El nombre propio demostró ser un recurso con alto valor pedagógico al despertar motivación, identidad y disposición genuina para explorar el lenguaje escrito desde un referente cercano y propio.

Los resultados de la primera fase permiten responder una pregunta central: ¿por qué unos alumnos reconocieron su nombre con facilidad y otros no? La respuesta no está en las capacidades individuales de los niños, sino en sus experiencias previas con el lenguaje escrito. Un aspecto que influye es la forma en que la educadora como mediadora, permite que la alfabetización emergente se desarrolle. Al respecto, Turrubiarres (2026) señala que:

La habilidad de preguntar de manera efectiva desempeña un papel importante en la formación de lectores, por supuesto que el rol de la mediadora es un proceso continuo, es cambio constante. Implica cambio, reflexión y acompañamiento para fomentar una interacción rica y enriquecedora entre lectores, la educadora como mediadora y la propia literatura (p.147).

Niños como Matías, que desde el inicio identificó su nombre y estableció relaciones entre letras, habían tenido mayor contacto con textos escritos en su entorno familiar libros, cuentos, escritura del nombre en casa, lo que les permitía llegar al aula con un repertorio de conocimientos sobre la escritura más desarrollado. En cambio, alumnos como Cristian, que requirió acompañamiento sostenido para localizar su tarjeta, presentaban un punto de partida diferente, no inferior, sino situado en un momento distinto del continuo de la alfabetización emergente que describen Teale y Sulzby (1986).

Esta diferencia tiene una implicación pedagógica directa: no es posible diseñar una sola actividad que responda simultáneamente a todos los niveles de desarrollo presentes en el grupo. Lo que sí es posible y lo que el proyecto buscó hacer es diseñar situaciones suficientemente abiertas para que cada niño pueda participar desde su propio nivel y avanzar a partir de él. La actividad del recorrido por el aula fue un ejemplo de eso: el niño que ya reconocía su nombre por todas sus letras buscó también el nombre de sus compañeros; el niño que aún no lo reconocía con fluidez encontró su tarjeta con el apoyo de un par. Ambos aprendieron, pero desde lugares distintos.

Un hallazgo que merece especial atención es el apoyo espontáneo que surgió entre compañeros. Que Matías guiara a Mía sin que nadie se lo pidiera, y que Mía aceptara esa orientación y la siguiera hasta encontrar su nombre, no es un dato menor: es evidencia de que el grupo había construido un clima de confianza en el que el error no generaba vergüenza sino colaboración. Vygotsky (1979) señala que la zona de desarrollo próximo puede ser activada tanto por el adulto como por un par con mayor dominio. En este caso, fue el par quien asumió ese rol de manera natural, lo que confirma que la mediación no es una función exclusiva del docente sino una posibilidad que el ambiente del aula puede provocar o inhibir. El diseño de situaciones que favorezcan la interacción entre alumnos de distintos niveles es, en este sentido, una decisión pedagógica tan importante como la selección de los contenidos.

7.2 Fase dos

La segunda fase de intervención retomó los avances observados en la primera y los profundizó a través de actividades orientadas a favorecer la representación del nombre propio mediante distintos recursos y con diferentes propósitos. Trabajando categoría de análisis: Representa su nombre y otras palabras comunes, con recursos propios y con distintos propósitos, tales como marcar sus producciones, registrar su asistencia, entre otros. Si en la primera fase el énfasis estuvo en el reconocimiento visual del nombre en distintos espacios del aula, en esta segunda

fase se buscó que los alumnos avanzaran hacia su representación activa: formar el nombre con letras móviles, moldear las letras con plastilina e identificarlas en textos impresos. Este tránsito del reconocimiento a la representación es fundamental en el proceso de alfabetización emergente, pues implica que el niño pasa de identificar el texto a producirlo de manera activa.(Anexo 13)

Durante el desarrollo de esta actividad, los alumnos utilizaron letras del alfabeto móvil para formar su nombre a partir de un modelo visual —la tarjeta con su nombre escrito—. Se registró que 10 de los 14 alumnos lograron formar su nombre con apoyo del modelo, mientras que 4 presentaron dificultades para identificar letras distintas a la inicial o para mantener el orden correcto.

Los registros muestran que los alumnos desarrollaron estrategias de búsqueda y verificación al trabajar con el alfabeto móvil, como se muestra en el siguiente diálogo:

Matías: Esta sí es la mía porque empieza igual que mi nombre [toma la letra M y la coloca primero].(DF, 2026)

Practicante: ¿Y cuál sigue después?(DF, 2026)

Matías: [observa la tarjeta detenidamente y busca entre las letras] Esta... [coloca la siguiente y vuelve a comparar].(DF, 2026)

Practicante: ¿Cómo sabes que esa va ahí?(DF, 2026)

Matías: Porque en la tarjeta también está así.(DF, 2026)

Los datos obtenidos indican que Matías ha desarrollado una estrategia de comparación sistemática entre su producción y el modelo: coloca una letra, verifica con la tarjeta, y continúa. En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los alumnos muestran que representan su nombre utilizando el modelo como referente y que comienzan a comprender que el orden de las letras es un elemento constitutivo de la palabra. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que este tipo de confrontación entre la producción propia y un referente

escrito favorece la reflexión sobre el sistema de escritura. Por lo anterior, es posible recuperar que el uso del alfabeto móvil resultó especialmente pertinente en esta etapa, pues permitió a los alumnos manipular las letras de manera concreta y establecer comparaciones visuales directas con el modelo.(Anexo 14)

Asimismo, se registraron situaciones que evidencian el proceso de verificación y autocorrección:

Mía: Me falta esta porque aquí dice otra [señala la tarjeta y reorganiza las letras ya colocadas].(DF, 2026)

Practicante: ¿Cómo te diste cuenta de que faltaba una?(DF, 2026)

Mía: Porque aquí hay más [señala la tarjeta] y yo solo tengo estas [señala las letras que colocó].(DF, 2026)

El trabajo con el alfabeto móvil en la segunda fase implicó un nivel de complejidad mayor, pues los alumnos debían no solo reconocer su nombre sino reproducirlo activamente. Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que en este proceso "en la dura tarea de encontrar un valor a las partes compatible con el valor del todo, nada es obvio ni inmediato" (p. 6).

Esta afirmación se corresponde directamente con lo observado en el aula: alumnos como Mía, que en la fase anterior habían logrado reconocer su nombre con apoyo, enfrentaron dificultades al intentar reproducirlo con letras móviles, lo que evidencia que el tránsito del reconocimiento a la representación activa implica un salto cualitativo que requiere mediación y práctica sostenida.

El análisis de este resultado permite constatar que Mía ha avanzado significativamente respecto a lo observado en la primera fase: es capaz de identificar que le falta una letra comparando la cantidad de elementos en el modelo con los de su propia producción.

En relación con la categoría de análisis, sus manifestaciones indican que representa su nombre con recursos propios utilizando el modelo como referente

de verificación. Por otro lado, también se registraron intercambios entre compañeros que evidencian la colaboración espontánea:

Cristian: No puedo encontrar esta [muestra una letra de su nombre].(DF, 2026)

Compañero: [señala una letra de su propia tarjeta] Es como la mía, busca esa.(DF, 2026)

El análisis de este resultado permite constatar que la dinámica de apoyo entre pares observada en la Fase 1 se mantiene y enriquece en esta segunda fase. En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los alumnos indican que avanzan en la representación de su nombre aunque a distintos ritmos, lo que es coherente con lo planteado por Ferreiro y Teberosky (1979), quienes señalan que los niños construyen conocimientos sobre la escritura de manera progresiva a partir de indicadores parciales que se van complejizando conforme interactúan con el lenguaje escrito.

Durante el desarrollo de esta actividad, los alumnos representaron con plastilina las letras que conforman su nombre, utilizando la tarjeta con su nombre como referente. Se registró que 11 de los 14 alumnos lograron representar con plastilina al menos tres letras de su nombre con características reconocibles, mientras que 3 presentaron dificultades para reproducir ciertos trazos. (Anexo 15)

Los registros evidencian que los alumnos prestaron especial atención a las características gráficas de las letras al intentar representarlas, como se muestra en el siguiente diálogo:

Sophia: Esta sí es la mía porque tiene un palito [muestra la letra que moldeó].(DF, 2026)

Practicante: ¿Se parece a la de tu tarjeta?(DF, 2026)

Sophia: [compara ambas detenidamente] Sí, las dos tienen eso [señala el rasgo de la letra].(DF, 2026)

Renata: Mira maestra, ya hice la de mi nombre [compara su producción con la tarjeta].(DF, 2026)

Practicante: ¿Qué parte de tu letra fue más difícil de hacer?(DF, 2026)

Renata: La de abajo, porque tiene una vuelta.(DF, 2026)

El análisis de este resultado permite constatar que la actividad de modelado favoreció una observación más detallada de las letras, pues al intentar reproducirlas los alumnos debieron identificar sus rasgos constitutivos.

En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los niños indican que representan las letras de su nombre identificando características gráficas específicas como la forma y el tamaño. Al respecto, Ferreiro (2006) señala que el contacto con distintas formas de representación de las letras favorece el acercamiento al sistema de escritura, ya que permite a los niños reconocer que cada letra posee rasgos propios que la distinguen de las demás. Por lo anterior, es posible recuperar que el modelado con plastilina constituyó una estrategia pertinente para favorecer la observación y representación de las letras. (Anexo 10)

Asimismo, se registraron momentos en que los alumnos revisaban y corregían sus producciones:

Mía: No me sale igual [deshace la letra y vuelve a intentarlo].(DF, 2026)

Compañero: [señala la tarjeta] Mira, así tiene que ser, como una luna.(DF, 2026)

Mía: [intenta nuevamente siguiendo la indicación del compañero](DF, 2026)

El análisis de este resultado permite constatar que los alumnos desarrollan una actitud de autoexigencia y revisión de su propia producción, comparándola sistemáticamente con el modelo. En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los alumnos evidencian que representan su nombre con recursos propios y que comprenden que dicha representación debe asemejarse al referente escrito. Por lo anterior, es posible recuperar que la combinación del

modelo visual con la producción táctil constituyó una estrategia que favoreció tanto el reconocimiento visual de las letras como el desarrollo de la motricidad fina.

Durante el desarrollo de esta actividad, los alumnos exploraron libremente libros de la biblioteca del aula con el propósito de identificar letras que formaran parte de su nombre, comparando lo encontrado en los textos con las letras de su tarjeta. Se registró que 12 de los 14 alumnos lograron identificar al menos una letra de su nombre en los libros explorados, mientras que 2 presentaron dificultades para reconocer letras distintas a la inicial fuera del contexto de la tarjeta personal. (Anexo 16)

Los registros de observación muestran que la exploración de libros favoreció el reconocimiento de las letras en un contexto diferente, como se evidencia en los siguientes intercambios:

Cristian: Maestra, aquí está la mía [señala una letra dentro del texto].(DF, 2026)

Practicante: ¿Cómo sabes que es la tuya?(DF, 2026)

Cristian: Porque mi nombre empieza así [señala la tarjeta y compara].(DF, 2026)

Sophia: Mira, encontré otra igual [compara una letra del libro con la de su tarjeta].(DF, 2026)

Matías: Está también la tiene mi nombre [señala distintas letras dentro de una palabra].(DF, 2026)

La exploración de los libros de la biblioteca de aula en la segunda fase permitió que los alumnos transfirieran el reconocimiento de las letras de su nombre hacia un contexto diferente al de la tarjeta personal. Esta experiencia es coherente con lo que plantea Colomer (2005) al describir que “la lectura de libros crea un itinerario prolongado a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. No se lee libremente en unos cursos y se aprende literatura en otros” (p. 9). Este principio orientó una de las decisiones pedagógicas centrales del proyecto: la creación de la biblioteca áulica “Arcoíris” como espacio permanente dentro del aula, partiendo de

la convicción de que el contacto con los libros no puede ser ocasional ni depender del tiempo libre, sino que debe estar integrado en la vida cotidiana del grupo desde preescolar.

El momento en que Cristian identificó la letra inicial de su nombre en un texto impreso y justificó ese reconocimiento comparándolo con su tarjeta personal representa exactamente el inicio de ese itinerario: el niño comenzó a comprender que las letras no pertenecen solo a su tarjeta sino que forman parte de un sistema presente en todos los textos escritos que lo rodean.

El análisis de este resultado permite constatar que Cristian, quien en la Fase 1 presentó dificultades para localizar su tarjeta, ahora es capaz de identificar la letra inicial de su nombre en un texto impreso diferente y de justificar ese reconocimiento.

En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los alumnos indican que identifican letras de su nombre en distintos contextos escritos, lo que evidencia un avance en la transferencia del reconocimiento hacia otros espacios. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que el contacto constante con materiales escritos favorece la construcción de conocimientos relacionados con el lenguaje escrito y permite que los niños comprendan su función dentro de distintos contextos sociales.

Por otro lado, se registraron también situaciones de dificultad:

Mía: No sé si esta es [observa una palabra del libro y compara varias veces con su tarjeta].

Compañero: [señala la tarjeta de Mía] Sí, mira, es igualita.

Mía: [observa con mayor detenimiento] Ah sí, es la misma.

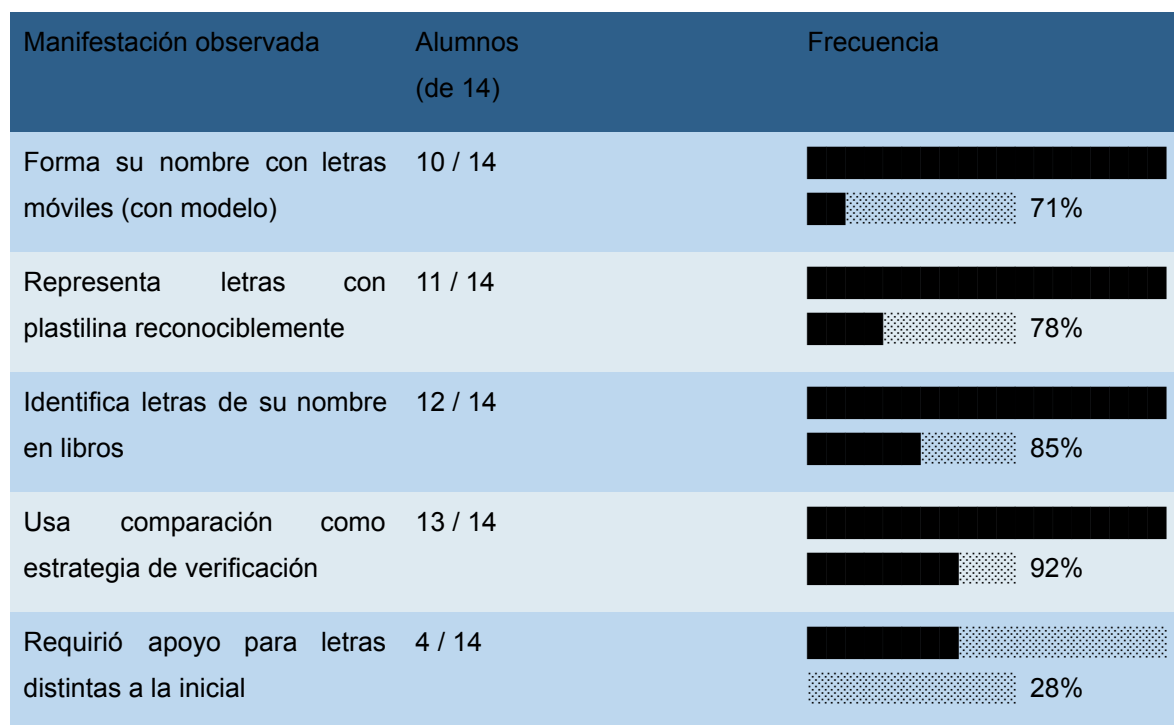
El análisis de este resultado permite constatar que, si bien Mía ha avanzado en el reconocimiento de la letra inicial de su nombre, aún requiere apoyo para identificar letras distintas a la inicial en contextos diferentes al de la tarjeta

personal. En relación con la categoría de análisis, sus manifestaciones indican que se encuentra en proceso de consolidar la representación de su nombre y el reconocimiento de sus letras en distintos contextos. Por lo anterior, es posible recuperar que será necesario continuar ofreciéndole oportunidades de interacción con textos impresos para fortalecer este proceso.

Los resultados obtenidos en esta segunda fase respecto a la categoría de análisis son que los alumnos avanzan de manera progresiva en la representación de su nombre propio mediante distintos recursos —letras móviles, plastilina y exploración de textos—, recurriendo de manera sistemática a la comparación visual entre su producción y el modelo escrito como estrategia de verificación y autocorrección.

Las manifestaciones observadas evidencian que los niños comienzan a comprender que la escritura posee una organización específica que debe respetarse, lo que es coherente con lo planteado por Ferreiro y Teberosky (1979). Asimismo, se identificó que el avance no es homogéneo: mientras algunos alumnos como Matías demuestran mayor dominio, otros como Mía y Cristian muestran avances más graduales que requieren mayor acompañamiento. La siguiente gráfica ilustra las manifestaciones registradas durante esta fase:

Gráfica 3. Manifestaciones observadas en la Fase 2 (n=14)



Nota. Elaboración propia con base en los registros de observación (2026).

Los avances registrados en esta fase confirman que cuando los alumnos tienen oportunidades concretas de manipular, explorar y representar el lenguaje escrito a través de distintos recursos, su comprensión sobre el sistema de escritura se profundiza de manera progresiva y significativa. La diversificación de materiales y actividades no solo amplió las formas de acercamiento al nombre propio, sino que favoreció que cada alumno encontrara una vía accesible para avanzar desde su propio nivel, lo que reafirma la importancia de ofrecer experiencias variadas que atiendan los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el grupo.

El proceso de verificación y autocorrección que emergió de manera espontánea refleja una actitud reflexiva ante la escritura que resulta fundamental sostener y enriquecer. Que los alumnos hayan comenzado a comparar su producción con el modelo de manera autónoma indica que están construyendo una conciencia sobre el lenguaje escrito que va más allá de la reproducción mecánica, acercándose a una comprensión real de su organización y sus reglas. Este avance cualitativo

sienta una base sólida para enfrentar situaciones de mayor complejidad donde la escritura cumpla una función comunicativa concreta.

El tránsito de la Fase 1 a la Fase 2 evidenció un fenómeno que la teoría predice pero que resulta especialmente significativo al observarlo en tiempo real: reconocer no equivale a producir. Varios alumnos que en la primera fase identificaban su nombre con fluidez enfrentaron dificultades cuando debieron reproducirlo activamente con letras móviles o con plastilina. Esta asimetría entre reconocimiento y producción es explicada por Ferreiro y Teberosky (1979) como parte natural del proceso constructivo: el niño puede reconocer una escritura porque la ha visto suficientes veces para memorizarla como imagen visual, pero reproducirla implica un conocimiento diferente, saber qué letras la componen, en qué orden van, y cómo se representa gráficamente cada una de ellas.

Lo que resultó particularmente relevante en esta fase fue la estrategia de verificación que los alumnos desarrollaron de manera espontánea: comparar su producción con la tarjeta modelo, identificar diferencias, y corregirlas. Esta actitud reflexiva ante la propia escritura es uno de los indicadores más significativos del avance en la alfabetización emergente, porque implica que el niño ya no produce letras de manera azarosa sino que tiene una representación mental de cómo debe verse su nombre y usa esa representación como criterio de evaluación. Que Mía quien en la Fase 1 necesitó ayuda para encontrar su tarjeta llegara a identificar de manera autónoma que le faltaba una letra porque “en la tarjeta hay más” es un avance cualitativo que no puede medirse solo con datos cuantitativos: habla de un cambio en la manera en que la niña comprende la escritura.

La exploración de libros como última actividad de esta fase cumplió una función que podría pasar desapercibida pero que es teóricamente muy relevante: trasladar el reconocimiento de las letras desde el contexto conocido de la tarjeta personal hacia un contexto nuevo y menos predecible, el texto impreso. Este traslado es lo que Muñoz y Anwandter (2019) denominan transferencia del conocimiento, y su aparición espontánea Cristian identificando la letra inicial de su nombre en un libro

y justificando ese reconocimiento indica que el aprendizaje ya no está anclado únicamente al objeto tarjeta sino que comienza a generalizarse hacia el sistema de escritura en sentido más amplio.

7.3 Fase tres

La tercera fase de intervención representó el momento de mayor complejidad dentro de la secuencia didáctica implementada, pues implicó que los alumnos utilizaran la escritura dentro de una situación comunicativa real y con un destinatario concreto: la elaboración de una carta dirigida al otro grupo de tercer grado de preescolar. Trabajando como Categoría de análisis: Recurre a diversos textos para copiar palabras, combinar letras del nombre propio, el de sus pares o dicta a alguna persona adulta, para establecer vínculos con las familias, la escuela y la comunidad.

Esta actividad integró los aprendizajes construidos a lo largo de las dos fases anteriores y los puso en juego en un contexto auténtico, en el que la escritura adquirió un propósito comunicativo claro y significativo para los niños. Lerner (2001) señala que la escritura adquiere sentido para los niños cuando se utiliza con un propósito real dentro del aula, y que es en estas situaciones donde los aprendizajes se consolidan de manera más profunda y duradera.(Anexo 17)

Para el desarrollo de la actividad, la practicante escribió en el pizarrón el mensaje: "Hola, espero tengas un buen día", dejando al final únicamente la palabra "saluda", con la intención de que cada alumno agregara su nombre de manera autónoma. Se indicó a los alumnos que debían copiar el mensaje observando la dirección de la escritura, el tamaño de las letras y los espacios entre palabras. Se registró que 12 de los 14 alumnos lograron copiar el mensaje y escribir su nombre al finalizar, mientras que 2 requirieron apoyo para respetar el tamaño de las letras y los espacios entre palabras. (Anexo 18)

Desde el inicio de la actividad, algunos alumnos comenzaron a identificar palabras conocidas dentro del mensaje, como se muestra en el siguiente diálogo:

Matías: Aquí dice hola [señala el inicio de la carta en el pizarrón].(DF, 2026)

Practicante: Así es. ¿Puedes encontrar esa misma palabra en tu hoja cuando la copies?(DF, 2026)

Matías: [copia la palabra y señala] Aquí.(DF, 2026)

Practicante: ¿Cómo supiste que esa era la palabra hola?(DF, 2026)

Matías: Porque empieza con la h, así [señala la letra en el pizarrón y en su hoja].(DF, 2026)

El análisis de este resultado permite constatar que Matías ha avanzado de manera notable: no solo reconoce la letra inicial, sino que identifica una palabra completa dentro de un texto y justifica ese reconocimiento. En relación con la categoría de análisis, sus manifestaciones indican que recurre a un texto modelo para copiar palabras, estableciendo relaciones entre el texto del pizarrón y su propia producción. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que este tipo de lectura por anticipación constituye un avance significativo en la comprensión del sistema de escritura. Por lo anterior, es posible recuperar que la situación de escritura con un propósito comunicativo real favoreció que los alumnos pusieran en juego sus conocimientos sobre el lenguaje escrito de manera integrada. (Anexo 19)

Asimismo, se observó que los alumnos comprendieron de manera autónoma la función del nombre dentro del texto:

Sophia: Ya sé dónde va mi nombre [señala el espacio final del mensaje antes de comenzar a escribirlo].(DF, 2026)

Practicante: ¿Por qué crees que va ahí?(DF, 2026)

Sophia: Para que sepan que yo lo mandé.(DF, 2026).

El análisis de este resultado permite constatar que Sophia comprende la función identificatoria y comunicativa del nombre dentro de un texto. En relación con la categoría de análisis, sus manifestaciones indican que escribe su nombre

con un propósito comunicativo concreto, lo que representa el nivel más alto de apropiación observado a lo largo de la intervención. Al respecto, Lerner (2001) señala que la comprensión de las funciones del lenguaje escrito es fundamental en el proceso de alfabetización inicial, pues permite a los niños atribuir sentido a sus producciones y orientarlas hacia un destinatario real. Por lo anterior, es posible recuperar que el diseño de situaciones de escritura con destinatarios reales favorece que los alumnos comprendan la función social del lenguaje escrito. (Anexo 20)

Se registraron también momentos de dificultad y apoyo entre pares:

Mía: Ya no me cabe [observa el espacio restante en su hoja].(DF, 2026)

Compañero: Hazla más chiquita.(DF, 2026)

Practicante: Recuerda que las letras no deben ser muy grandes para que todo quepa. ¿Puedes intentarlo más pequeño?(DF, 2026)

Mía: [intenta nuevamente con letras de menor tamaño] Ahora sí cabe.(DF, 2026)

El análisis de este resultado permite constatar que Mía es capaz de ajustar su producción cuando recibe orientación, lo que indica que cuenta con los recursos necesarios para avanzar con el acompañamiento adecuado. En relación con la categoría de análisis, sus manifestaciones indican que recurre al texto modelo para copiar palabras y que escribe su nombre con propósito comunicativo, aunque aún requiere apoyo para regular aspectos formales como el tamaño de las letras.

Al finalizar la actividad, el grupo realizó una lectura colectiva del mensaje escrito, durante la cual se reflexionó sobre la importancia de los espacios entre palabras:

Practicante: ¿Qué pasaría si no dejamos espacio entre las palabras?(DF, 2026)

Alumno: No se entendería.(DF, 2026)

Practicante: ¿Por qué es importante que quien reciba la carta pueda leerla bien?(DF, 2026)

Renata: Para que sepa quién la mandó y qué le dijimos.(DF, 2026)

Practicante: ¿Y quién va a recibir esta carta?(DF, 2026)

Alumnos: ¡Los niños del otro salón!(DF, 2026)

La elaboración de la carta dirigida al otro grupo de tercer grado representó el momento de mayor integración de los aprendizajes construidos a lo largo del proyecto, pues la escritura adquirió un propósito comunicativo genuino. Lerner (2001) sostiene que la lectura y la escritura deben ser

"prácticas vivas y vitales, e instrumentos para reorganizar el mundo y los propios pensamientos." (p. 20)

El hecho de que 12 de los 14 alumnos lograran escribir su nombre de manera autónoma en este contexto, cuando en la primera fase solo 4 lo hacían sin dificultad, confirma que cuando la escritura tiene un destinatario real y un propósito concreto los alumnos movilizan sus conocimientos con mayor seguridad y efectividad.

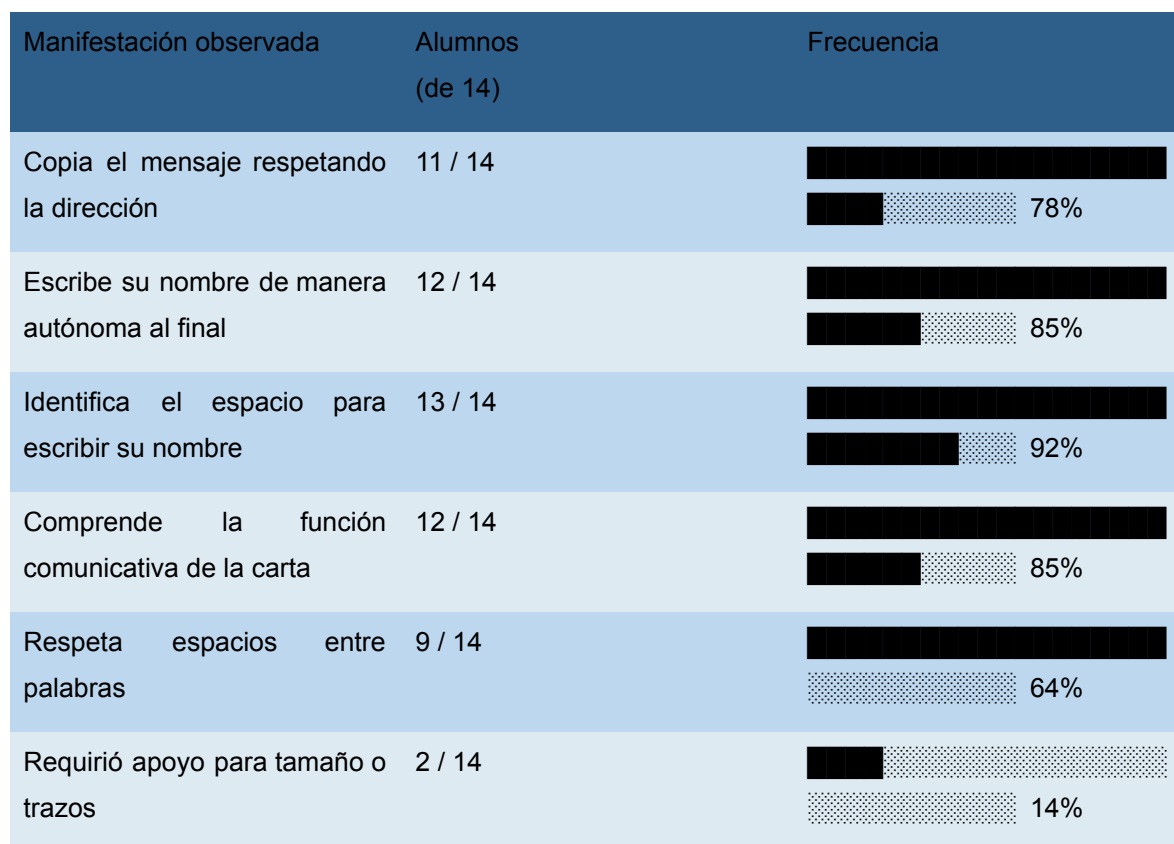
El análisis de este resultado permite constatar que los alumnos comienzan a comprender que la escritura debe organizarse de cierta manera para que la comunicación sea posible.

En relación con la categoría de análisis, las manifestaciones de los niños indican que recurren a la escritura para establecer un vínculo concreto con otra comunidad escolar, comprendiendo que el mensaje va dirigido a un destinatario real. Al respecto, Lerner (2001) señala que este tipo de reflexión sobre la escritura en el marco de situaciones comunicativas auténticas favorece una comprensión más profunda y significativa del lenguaje escrito. Por lo anterior, es posible recuperar que las actividades de escritura con intención comunicativa real son las

que favorecen de manera más significativa el avance en el proceso de alfabetización emergente.

Los resultados obtenidos en esta tercera fase respecto a la categoría de análisis son que los alumnos recurren a un texto modelo para copiar palabras y agregan su nombre propio con propósito comunicativo, estableciendo así un vínculo concreto entre la escritura y la comunidad escolar. Las manifestaciones observadas evidencian que la mayoría de los alumnos logra escribir su nombre de manera autónoma y con mayor seguridad que en las fases anteriores, comprende la función identificatoria del nombre dentro de un texto, y comienza a reflexionar sobre elementos básicos de la organización de la escritura como los espacios entre palabras y la dirección del texto. Como área de oportunidad, algunos alumnos aún requieren apoyo para respetar la direccionalidad de la escritura, mantener el tamaño adecuado de las letras y reproducir ciertos trazos. La siguiente gráfica sintetiza las manifestaciones registradas durante esta fase:

Gráfica 4. Manifestaciones observadas en la Fase 3 (n=14)



Nota. Elaboración propia con base en los registros de observación (2026).

Los resultados de esta fase evidencian que el proceso de alfabetización emergente alcanza su mayor significado cuando la escritura se vincula con propósitos reales y destinatarios concretos, pues es en esos contextos donde los alumnos movilizan de manera integrada todos los aprendizajes construidos a lo largo de la intervención. La carta como situación comunicativa auténtica permitió que el nombre propio trascendiera el ejercicio individual para convertirse en un vínculo real con otros, dotando a la escritura de un sentido social que los niños comprendieron y valoraron de manera genuina.

Esta fase también permitió constatar el avance acumulado del grupo a lo largo de toda la secuencia didáctica, pues las habilidades trabajadas en las fases anteriores se pusieron en juego de forma integrada y con mayor seguridad. Los alumnos no solo escribieron su nombre con mayor autonomía, sino que

reflexionaron sobre la escritura como sistema, comprendiendo que su organización responde a convenciones necesarias para que la comunicación sea posible.

Este cierre reafirma que la alfabetización emergente se fortalece cuando se sitúa en experiencias significativas, respetuosas del ritmo de cada alumno y orientadas por una mediación docente intencionada que coloca el lenguaje escrito en el centro de la vida del aula.

A lo largo de las tres fases de intervención, los hallazgos obtenidos permiten identificar un avance progresivo en el proceso de alfabetización emergente de los alumnos del grupo 3°B, particularmente en lo que refiere a la apropiación del nombre propio como punto de partida para la construcción del lenguaje escrito. Este avance no fue lineal ni homogéneo, sino que respondió a los distintos ritmos y niveles de apropiación de cada alumno, lo cual es coherente con la perspectiva constructivista que sustenta este trabajo y con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979) respecto a la naturaleza del proceso de alfabetización.

En la primera fase, los alumnos mostraron un nivel de reconocimiento del nombre propio basado principalmente en indicadores gráficos parciales letra inicial y extensión de la palabra. En la segunda fase, avanzaron hacia la representación activa del nombre mediante distintos recursos, desarrollando estrategias de comparación y verificación que evidencian una comprensión más profunda de la organización del sistema de escritura. En la tercera fase, utilizaron la escritura dentro de una situación comunicativa real, lo que les permitió comprender su función social y avanzar en la escritura autónoma del nombre con un propósito concreto.

A lo largo del desarrollo de cada fase de intervención se observó un avance progresivo que no fue homogéneo sino que respondió a los distintos ritmos de cada alumno. Lerner (2001) recuerda que el verdadero desafío de la escuela es

el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. (p. 25)

Los resultados obtenidos muestran que este desafío se puede atender desde el preescolar cuando las actividades parten de textos significativos para los niños, se diseñan con propósitos comunicativos reales y se sostienen en una mediación docente intencionada y sensible a los distintos niveles de apropiación del grupo.

A lo largo de las tres fases se observó de manera consistente que la interacción entre pares constituyó una fuente importante de aprendizaje. En múltiples ocasiones, los alumnos con mayor dominio orientaron a sus compañeros con dificultades, lo que es coherente con lo planteado por Vygotsky (1979) respecto al papel de la interacción social en la construcción del conocimiento. Esta dinámica de apoyo mutuo enriqueció el ambiente de aprendizaje del aula y favoreció que todos los alumnos avanzaran en su proceso de alfabetización emergente, aunque a distintos ritmos.

El uso de materiales manipulativos tarjetas de nombres, rompecabezas, letras móviles, plastilina y la exploración de textos impresos también resultaron estrategias pertinentes y efectivas para favorecer el acercamiento de los alumnos al lenguaje escrito. Ferreiro (2006) señala que el contacto con distintas formas de representación de las letras y palabras favorece la construcción del conocimiento sobre el sistema de escritura, y los hallazgos de esta intervención son coherentes con ese planteamiento.

En relación con los PDA que orientaron cada fase, se identifican avances graduales en el reconocimiento del nombre escrito, su representación con recursos propios y su uso en situaciones comunicativas reales. Sin embargo, algunos alumnos aún requieren mayor acompañamiento y más oportunidades de interacción con el lenguaje escrito en distintos contextos para consolidar estos aprendizajes, lo que evidencia la importancia de continuar diversificando las

estrategias didácticas atendiendo los diferentes niveles y ritmos presentes en el grupo.

Finalmente, la intervención realizada permite concluir que el nombre propio constituye un recurso didáctico de gran valor para favorecer la alfabetización emergente en el nivel preescolar, no solo porque resulta significativo y cercano para los niños, sino porque permite abordar de manera integrada distintos aspectos del lenguaje escrito: el reconocimiento visual, la conciencia fonológica inicial, la comprensión de la organización del sistema de escritura y la función comunicativa del lenguaje.

Por ello, se considera pertinente continuar diseñando situaciones de aprendizaje que pongan al nombre propio y a otros textos significativos para los niños en el centro de las experiencias de alfabetización emergente en el aula de preescolar.

La tercera fase fue la más reveladora del proceso, precisamente porque puso a los alumnos frente a una situación en la que la escritura tenía consecuencias reales: había alguien esperando recibir esa carta. Este detalle aparentemente menor desde una lógica adulta transformó la actitud de los niños de manera observable. La mayoría prestó más atención al tamaño de las letras, al espacio entre palabras, a que su nombre quedara legible. Algunos pidieron borrar y volver a hacer una parte porque “no se veía bien”. Este nivel de autoexigencia no había aparecido con la misma intensidad en las fases anteriores, y su presencia aquí confirma lo que Lerner (2001) sostiene: cuando la escritura tiene un destinatario real, el niño comprende intuitivamente que debe ser legible para otro, y esa comprensión genera una demanda de calidad que ninguna instrucción directa podría provocar con la misma eficacia.

La comparación entre el desempeño inicial de los alumnos y lo observado en esta fase muestra avances concretos y diferenciados. Cristian, que en la Fase 1 no lograba localizar su tarjeta de manera autónoma, escribió su nombre al final de la carta con todas sus letras en el orden correcto, apoyándose en la tarjeta como

modelo. Mía, que en la Fase 2 necesitó ayuda para identificar letras distintas a la inicial, copió el mensaje del pizarrón respetando la direccionalidad y los espacios, y escribió su nombre de manera autónoma. Matías, que desde la Fase 1 mostraba un dominio más consolidado, identificó palabras conocidas dentro del mensaje antes de copiarlo y ayudó espontáneamente a un compañero a localizar el inicio de la escritura en su hoja. Estos tres casos ilustran trayectorias distintas dentro del mismo proceso: puntos de partida diferentes, ritmos diferentes, y avances que solo son comprensibles si se conoce de dónde venía cada niño.

¿Por qué sucedieron estos avances? La respuesta está en la articulación de tres condiciones que la intervención buscó sostener de manera consistente a lo largo de las tres fases: propósito comunicativo real, mediación docente intencionada, e interacción entre pares. Ninguna de estas condiciones actuó de manera aislada; fue su combinación la que generó un ambiente en el que los niños tuvieron razones genuinas para explorar la escritura, apoyos oportunos cuando los necesitaron, y compañeros con quienes construir el conocimiento de manera colaborativa. Esta articulación es precisamente lo que los referentes teóricos de la alfabetización emergente Clay (1966), Teale y Sulzby (1986), Ferreiro y Teberosky (1979), Vygotsky (1979) señalan como condición indispensable para que el desarrollo del lenguaje escrito en preescolar ocurra de manera significativa y no como ejercicio mecánico desvinculado de la vida del niño.

7.4 Comparativa diagnóstico inicial vs. resultados finales

Una de las formas más reveladoras de valorar el impacto de la intervención es comparar el punto de partida de cada alumno con el nivel de apropiación alcanzado al cierre de las tres fases. Esta comparativa no solo permite identificar los avances cuantitativos del grupo, sino comprender el significado pedagógico de esos avances en términos del proceso de alfabetización emergente.

En la valoración diagnóstica inicial, solo 4 de los 14 alumnos lograron escribir su nombre de manera correcta y autónoma. Siete presentaron inversiones mínimas de letras. Dos escribieron su nombre con direccionalidad inversa. Y un

alumno no logró completar la actividad. Al término de la intervención, en la Fase 3, 12 de los 14 alumnos escribieron su nombre de manera autónoma en el contexto de la carta, 13 identificaron correctamente el espacio para escribir su nombre dentro del texto, y 12 demostraron comprender la función comunicativa de la escritura.

Este avance global del grupo es coherente con lo planteado por Ferreiro y Teberosky (1979): los niños avanzan en su comprensión del sistema de escritura cuando se les ofrecen situaciones significativas que los desafían a construir nuevas hipótesis. Sin embargo, el análisis por caso revela matices importantes que los datos globales no alcanzan a mostrar.

Matías inició la intervención identificando su nombre por la letra inicial y estableciendo comparaciones espontáneas con los nombres de sus compañeros. Al cierre, no solo escribe su nombre con autonomía sino que identifica palabras conocidas dentro de textos y justifica ese reconocimiento conectando letra y sonido. Su avance indica un tránsito cualitativo del nivel presilábico hacia indicios del nivel silábico-alfabético. Lo más valioso no es solo el avance individual, sino el papel que cumplió como mediador del aprendizaje de sus compañeros: su disposición natural para orientar a otros enriqueció el proceso del grupo completo.

Cristian inició la intervención sin poder localizar su tarjeta en el aula. Al cierre, escribió su nombre con autonomía en la carta, tomándose el tiempo necesario y revisando cada letra con cuidado. Su avance es el que mejor ilustra la importancia de no interpretar el ritmo personal como un indicador de capacidad: Cristian tenía los recursos cognitivos necesarios para avanzar; lo que necesitaba era tiempo, acompañamiento y situaciones que le dieran un propósito genuino para esforzarse. La carta fue ese propósito.

Mía inició la intervención reconociendo su nombre con ayuda externa. Al cierre, ajustó de manera autónoma el tamaño de sus letras al identificar que no cabían en el espacio disponible, comprendiendo que la carta tenía un destinatario

real. Su avance muestra que cuando la motivación y el propósito están presentes, los recursos que Mía tiene se activan con mayor facilidad.

Renata fue consistentemente la alumna que mostró mayor nivel de apropiación a lo largo de toda la intervención. Desde la Fase 1 comprendió la función social del nombre; en la Fase 2 realizó producciones con plastilina que demostraban una observación analítica de los rasgos gráficos; en la Fase 3 sintetizó el aprendizaje más profundo del proyecto al señalar que la carta servía para que el destinatario supiera quién la mandó y qué le dijeron. Su recorrido confirma que cuando una alumna llega con actitud positiva, disposición para el trabajo y hábitos de atención consolidados, la intervención didáctica puede llevarla a niveles de comprensión notablemente más elaborados.

Ian representó el mayor desafío de la intervención en términos de diferenciación pedagógica. Sus características particulares TDAH y el aislamiento que a veces esto genera en el aprendizaje requirieron estrategias específicas que no siempre fue posible implementar con la profundidad que merecían. Sin embargo, en todos los momentos de la intervención mostró interés genuino al inicio de las actividades e intentó llevarlas a cabo dentro de sus posibilidades. Ese interés es, en sí mismo, un avance respecto al punto de partida, y confirma lo que señalan Muñoz y Anwandter (2019) la alfabetización emergente se construye también a través del deseo de comunicarse, y ese deseo estaba presente en Ian.

En síntesis, la comparativa entre el diagnóstico inicial y los resultados finales confirma que la intervención logró favorecer avances significativos en el proceso de alfabetización emergente del grupo 3°B. Estos avances no fueron homogéneos ni debían serlo sino que respondieron a los distintos ritmos, experiencias previas y características individuales de cada alumno. Lo que unifica todos los casos es que el nombre propio, trabajado en contextos progresivamente más complejos y comunicativos, funcionó como el eje que articuló el reconocimiento, la representación y el uso social de la escritura, en coherencia con los planteamientos teóricos que sustentaron este trabajo.

7.5 Análisis de casos: trayectorias individuales en el proceso de alfabetización emergente

El análisis por fases presentado en los apartados anteriores permite comprender el proceso del grupo de manera global. Sin embargo, la alfabetización emergente es fundamentalmente un proceso individual: cada niño llega con una historia propia, avanza a su propio ritmo y construye el conocimiento sobre la escritura desde su experiencia particular. Por ello, este apartado presenta el análisis de cinco casos documentados a lo largo de las tres fases de intervención, con el propósito de mostrar las trayectorias individuales de aprendizaje y comprender qué factores explican los avances y las dificultades de cada alumno.

Los casos seleccionados no representan los extremos del grupo, sino la diversidad de trayectorias presentes en él: desde el alumno con mayor dominio inicial hasta el que requirió acompañamiento más sostenido, pasando por quienes mostraron avances graduales pero consistentes. Esta diversidad es, en sí misma, uno de los hallazgos más relevantes de la intervención, pues confirma que la alfabetización emergente no sigue un camino único ni predecible, sino que se construye de maneras distintas en función de las experiencias previas, el contexto familiar, el nivel de desarrollo cognitivo y la calidad del acompañamiento pedagógico recibido.

Caso 1: Matías — El alumno que ya tenía un camino trazado

Punto de partida. Desde la valoración diagnóstica inicial, Matías se distinguió del resto del grupo por mostrar un nivel de conceptualización de la escritura más avanzado. En la actividad de escritura del nombre propio con alfabeto móvil, Matías logró identificar y organizar correctamente todas las letras de su nombre, aunque invirtió la letra “s”. Este dato inicial es revelador: no se trataba de un niño que desconocía su nombre, sino de uno que ya había construido una representación mental bastante consolidada del mismo y que estaba en proceso de ajustar los detalles de la convencionalidad.

Esta situación es coherente con lo que Ferreiro y Teberosky (1979) describen al señalar que los niños con mayor exposición previa al lenguaje escrito llegan a la escuela con hipótesis más elaboradas sobre el sistema de escritura. En el caso de Matías, todo indica que su entorno familiar le había ofrecido experiencias frecuentes con libros, escritura y lectura compartida, lo que le permitía llegar al aula con un capital simbólico más desarrollado que el de la mayoría de sus compañeros.

Trayectoria durante la intervención. En la Fase 1, Matías no solo identificó su nombre con fluidez y rapidez, sino que estableció de manera espontánea relaciones entre su nombre y el de su compañera Milagros, identificando que ambos compartían la letra inicial “M”. Este comportamiento es significativo porque va más allá del reconocimiento: implica que Matías ya estaba pensando en el lenguaje escrito como un sistema con regularidades, en el que las letras tienen valores que se repiten en distintas palabras. Ferreiro y Teberosky (1979) describen este tipo de razonamiento como propio de los niños que se encuentran en transición hacia niveles más avanzados de conceptualización de la escritura.

En la Fase 2, Matías demostró una estrategia de verificación sistemática especialmente notable: al formar su nombre con letras móviles, comparaba cada pieza con la tarjeta modelo antes de colocarla, y al finalizar verificaba que el resultado coincidiera con el referente. Cuando se le preguntó cómo sabía que su nombre estaba completo, respondió: “Porque ya están todas y dice igual”. Esta afirmación revela una comprensión cualitativa importante: Matías entendía que la escritura tiene un orden específico que puede verificarse comparando la producción con un modelo, lo que implica que ya había internalizado la idea de que la escritura es un sistema con reglas, no una producción arbitraria.

En la Fase 3, Matías identificó la palabra “hola” en el mensaje del pizarrón antes de copiarlo y justificó ese reconocimiento señalando la letra inicial. Este comportamiento muestra que la transferencia del conocimiento ya había ocurrido: Matías no solo reconocía las letras de su nombre, sino que usaba ese

conocimiento para leer otras palabras en contextos nuevos. Además, de manera espontánea ayudó a un compañero a localizar el inicio de la escritura en su hoja, asumiendo el rol de mediador que Vygotsky (1979) describe como fundamental en la zona de desarrollo próximo.

¿Qué explica su trayectoria? El avance de Matías se explica por la combinación de tres factores: un punto de partida más consolidado, una actitud activa y reflexiva ante las actividades, y un entorno que le había ofrecido experiencias previas ricas con el lenguaje escrito. Su caso ilustra que cuando un alumno llega al preescolar con bases sólidas en alfabetización emergente, las actividades didácticas intencionadas no solo confirman lo que ya sabe, sino que le permiten avanzar hacia niveles de mayor complejidad: del reconocimiento de letras hacia la lectura de palabras completas, y de la reproducción del nombre hacia la producción con propósito comunicativo real.

Caso 2: Mía — El avance que se construye paso a paso

Punto de partida. En la valoración diagnóstica, Mía logró escribir su nombre correctamente, lo que inicialmente podría interpretarse como un nivel de dominio consolidado. Sin embargo, el análisis más detallado de sus producciones durante la Fase 1 reveló que ese logro era más frágil de lo que parecía: Mía reconocía su nombre cuando lo veía completo y en el contexto conocido de la tarjeta, pero tenía dificultades para localizarlo de manera autónoma en otros espacios del aula y no podía identificar con facilidad letras distintas a la inicial.

Esta situación ilustra un fenómeno que Ferreiro y Teberosky (1979) describen con precisión: hay una diferencia importante entre reconocer una escritura como imagen visual memorizada y comprender la lógica del sistema que la produce. Mía había memorizado la imagen de su nombre, pero aún no había construido una comprensión analítica de sus componentes. Por ello, cuando las actividades le pedían ir más allá de ese reconocimiento global, sus limitaciones se hacían evidentes.

Trayectoria durante la intervención. En la Fase 1, Mía requirió el apoyo de Matías para localizar su tarjeta en el recorrido por el aula. Este momento, que podría interpretarse como un indicador de dificultad, fue en realidad pedagógicamente significativo: Mía aceptó la orientación de su compañero, siguió sus instrucciones y encontró su tarjeta de manera exitosa. Vygotsky (1979) señala que la zona de desarrollo próximo puede ser activada tanto por el adulto como por un par con mayor dominio, y el caso de Mía en este momento es un ejemplo claro de ello. Lo que Mía no podía hacer sola, lo logró con apoyo, y ese logro fue el punto de partida de su avance posterior.

En la Fase 2, el tránsito hacia la representación activa del nombre resultó especialmente desafiante para Mía. Al trabajar con el alfabeto móvil, mostró inseguridad inicial pero respondió de manera muy positiva al andamiaje ofrecido: cuando se le preguntó qué letra tenía su nombre al principio, tomó la letra inicial y la colocó en primer lugar, luego continuó de manera progresiva comparando con la tarjeta. Lo más significativo de esta fase fue el momento en que Mía identificó de manera autónoma que le faltaba una letra en su producción, comparando la cantidad de elementos de su escritura con los del modelo: “Porque aquí hay más y yo solo tengo estas”. Esta afirmación muestra un salto cualitativo importante: Mía ya no estaba copiando mecánicamente, sino razonando sobre su propia producción.

Durante la actividad de modelado con plastilina, Mía mostró una actitud de autoexigencia notable: deshizo una letra varias veces hasta que consideró que se parecía suficientemente al modelo. Este comportamiento refleja que había internalizado un criterio de calidad para su propia producción, lo que es un indicador de avance en la comprensión del sistema de escritura.

En la Fase 3, Mía enfrentó una dificultad práctica: las letras que estaba escribiendo eran demasiado grandes y no le cabía el nombre en el espacio disponible. Ante la orientación de su compañero y la practicante, ajustó el tamaño de sus letras y logró completar el mensaje. Este episodio revela que Mía contaba

ya con los recursos cognitivos necesarios para autorregular su producción cuando recibía la orientación adecuada.

¿Qué explica su trayectoria? El avance de Mía se explica fundamentalmente por su disposición para aceptar el acompañamiento y actuar a partir de él. Su punto de partida era aparentemente sólido pero en realidad frágil, y las actividades de la intervención le permitieron construir una comprensión más profunda y analítica de su nombre. Su caso ilustra que el avance en alfabetización emergente no depende únicamente del punto de partida, sino de la calidad del andamiaje recibido y de la disposición del alumno para trabajar desde sus posibilidades reales.

Caso 3: Renata — La alumna que comprendió el para qué

Punto de partida. En la valoración diagnóstica, Renata se ubicó entre los alumnos que lograron escribir su nombre de manera correcta, reconociendo el uso adecuado de la letra mayúscula inicial y manteniendo la direccionalidad convencional de la escritura. Este punto de partida favorable no fue, sin embargo, lo más significativo de su trayectoria: lo que distinguió a Renata a lo largo de la intervención no fue la precisión técnica de sus producciones, sino su capacidad para reflexionar sobre la función social de la escritura.

Trayectoria durante la intervención. En la Fase 1, Renata participó activamente en las comparaciones entre nombres, identificando semejanzas y diferencias entre las palabras. Sin embargo, el momento más revelador de esta fase fue su respuesta a la pregunta sobre para qué sirve el nombre: “Sirve para que alguien me reconozca y sepa mi nombre”. Esta afirmación, aparentemente simple, muestra una comprensión que va más allá del reconocimiento técnico: Renata entendía el nombre como un elemento con función comunicativa y social, como un texto que dice algo a alguien. Lerner (2001) señala que esta comprensión de la función social de la escritura es precisamente la que permite a los niños apropiarse de ella de manera genuina, y en Renata esa comprensión estaba presente desde el inicio de la intervención.

En la Fase 2, Renata trabajó con concentración y detalle en la actividad de modelado con plastilina, prestando especial atención a los rasgos constitutivos de cada letra. Cuando la practicante le preguntó qué parte de su letra había sido más difícil de hacer, respondió: “La de abajo, porque tiene una vuelta”. Esta observación muestra que Renata analizaba las letras como objetos gráficos con características específicas, no como formas genéricas, lo que es coherente con el nivel de conceptualización que había mostrado desde el diagnóstico.

En la Fase 3, Renata demostró la comprensión más elaborada del grupo sobre la función comunicativa de la carta. Cuando se reflexionó colectivamente sobre los espacios entre palabras, Renata explicó: “Para que sepa quién la mandó y qué le dijimos”. Esta afirmación integra dos dimensiones fundamentales de la escritura: la identificación del emisor y la transmisión de un mensaje al receptor. Es exactamente la comprensión que Lerner (2001) describe como el núcleo de la apropiación del lenguaje escrito como práctica social.

¿Qué explica su trayectoria? El caso de Renata ilustra que el avance en alfabetización emergente no se mide únicamente en términos de precisión técnica, sino también en términos de comprensión conceptual. Renata no fue la alumna con mayor velocidad de avance en los aspectos formales de la escritura, pero sí fue quien construyó de manera más temprana y consistente una comprensión de la escritura como práctica social con destinatarios y propósitos reales. Este tipo de comprensión, que Muñoz y Anwandter (2019) identifican como uno de los componentes más relevantes de la alfabetización emergente, es la que sienta las bases más sólidas para el desarrollo posterior de la lectura y la escritura convencional.

Caso 4: Ian — Aprender con el cuerpo y con el tiempo

Punto de partida. Ian representa el caso más complejo de los cinco analizados. En la valoración diagnóstica, fue el único alumno que no logró realizar la actividad de escritura del nombre: aunque se acercó con curiosidad a los materiales, tomó algunas letras y las observó, rápidamente las dejó de lado y

comenzó a jugar con ellas sin completar la tarea. Ian tiene diagnóstico de TDAH, lo que implica que su atención sostenida y su capacidad para seguir instrucciones en situaciones de trabajo individual presentan desafíos específicos que no pueden ignorarse en el análisis pedagógico.

Esta situación plantea una pregunta importante: ¿las dificultades de Ian son indicadores de un nivel más bajo de conceptualización de la escritura, o son manifestaciones de sus características neurológicas que interfieren con la demostración de lo que sabe? La respuesta, a la luz de lo observado durante la intervención, es que probablemente sean las dos cosas al mismo tiempo, y que separar ambas dimensiones es tan difícil como necesario para diseñar una intervención pertinente.

Trayectoria durante la intervención. A lo largo de las tres fases, Ian mostró un patrón consistente: mayor participación y avance en actividades con componente manipulativo o corporal, y mayor dificultad en actividades que requerían atención sostenida frente a una hoja. En las actividades de reconocimiento del nombre en el recorrido por el aula, Ian participó con interés durante los primeros minutos, identificó su tarjeta con apoyo y mostró satisfacción al encontrarla. En las actividades de comparación en círculo, su participación fue más irregular, con momentos de atención plena y momentos de distracción.

En la Fase 2, la actividad que más lo enganchó fue la de letras móviles: el componente táctil y la posibilidad de mover piezas concretas favorecieron su concentración de manera notable. Con apoyo de la practicante, logró identificar las letras de su nombre y organizarlas en el orden correcto, recurriendo a la tarjeta como referente. Este resultado es pedagógicamente relevante porque muestra que Ian sí tenía los recursos cognitivos para avanzar en el reconocimiento de su nombre, pero necesitaba condiciones específicas para movilizarlos: materiales manipulativos, espacio para el movimiento, y acompañamiento cercano y continuo.

En la Fase 3, Ian logró escribir su nombre al final de la carta con apoyo del modelo visual. Este avance, que podría parecer modesto comparado con el de

otros compañeros, es en realidad uno de los más significativos de la intervención si se considera el punto de partida: de no poder completar la actividad diagnóstica inicial a escribir su nombre con propósito comunicativo en un texto real.

¿Qué explica su trayectoria? El caso de Ian ilustra que la alfabetización emergente en niños con TDAH requiere condiciones pedagógicas específicas que la intervención no siempre pudo ofrecer con la profundidad necesaria. Las actividades manipulativas y corporales resultaron más accesibles para él que las que requerían atención sostenida frente al papel. Bruner (1984) señala que el andamiaje efectivo se adapta a las características del aprendiz, y en el caso de Ian esa adaptación implicaba no solo ajustar el nivel de dificultad sino también el formato de las actividades. Su trayectoria es una invitación a reflexionar sobre la necesidad de diseñar situaciones de alfabetización emergente que sean verdaderamente inclusivas, no solo en el discurso, sino en la diversidad real de formatos, tiempos y tipos de participación que ofrecen.

Caso 5: Cristian — La transformación más visible

Punto de partida. Cristian fue, junto con Ian, el alumno que presentó mayores dificultades al inicio de la intervención. En la Fase 1, no lograba localizar su tarjeta de manera autónoma en el recorrido por el aula: observaba las tarjetas de sus compañeros, buscaba con la mirada, pero no identificaba la suya. Cuando la practicante le preguntó qué letra tenía su nombre al inicio, Cristian observó la tarjeta de un compañero y continuó buscando sin poder identificar su propia tarjeta.

Este punto de partida es coherente con lo que Ferreiro y Teberosky (1979) describen sobre los niños que han tenido menor exposición previa al lenguaje escrito: “llegan a la escuela primaria no solamente sin saber escribir su nombre, sino también sin poseer otras formas gráficas estables” (p. 4). En el caso de Cristian, todo indicaba que su contacto previo con textos escritos en el entorno familiar había sido limitado, lo que hacía que el nombre propio aún no funcionara como “primera forma estable dotada de significación” que describían las autoras.

Trayectoria durante la intervención. El avance de Cristian a lo largo de las tres fases fue el más notable del grupo, precisamente porque partía del punto más distante de la meta. En la Fase 1, requirió acompañamiento sostenido en todas las actividades, pero fue mostrando pequeños avances progresivos: al final de la fase, podía localizar su tarjeta cuando recibía una pista sobre la letra inicial.

En la Fase 2, el trabajo con el alfabeto móvil fue especialmente productivo para Cristian. Cuando no podía encontrar una letra de su nombre, un compañero le señaló que era “como la mía”, ayudándolo a establecer una comparación que le permitió identificarla. Este tipo de mediación entre pares funcionó de manera más efectiva con Cristian que la orientación directa de la practicante, posiblemente porque el lenguaje del par era más cercano y concreto. Al final de esta fase, Cristian podía identificar la letra inicial de su nombre en distintos contextos, lo que representaba un avance cualitativo significativo respecto a su punto de partida.

El momento más revelador de la trayectoria de Cristian ocurrió en la Fase 2, durante la exploración de libros: “Maestra, aquí está la mía [señala una letra dentro del texto]. Porque mi nombre empieza así [señala la tarjeta y compara]”. Este intercambio concentra en pocas palabras el avance más importante de todo el proceso: Cristian no solo reconoció la letra inicial de su nombre en un contexto completamente nuevo un libro del aula sino que justificó ese reconocimiento comparando el texto con su tarjeta personal. Había construido una estrategia de verificación propia, y la estaba aplicando de manera autónoma en un contexto diferente al de la actividad original.

En la Fase 3, Cristian escribió su nombre completo al final de la carta, apoyándose en la tarjeta como modelo. Que lo hiciera con todas sus letras en el orden correcto, en un contexto de escritura con propósito comunicativo real, es el indicador más claro del avance construido a lo largo de la intervención.

¿Qué explica su trayectoria? El avance de Cristian se explica por la combinación de tres factores: la sistematicidad de las oportunidades de interacción con su nombre a lo largo de las tres fases, la calidad del andamiaje recibido tanto

de la practicante como de sus pares, y su propia disposición para participar y probar, incluso cuando la tarea le resultaba difícil. Su caso es el más elocuente para ilustrar el argumento central de este trabajo: cuando se ofrecen condiciones pedagógicas adecuadas propósito real, materiales significativos, mediación intencionada y tiempo suficiente los niños que parten de los niveles más iniciales de la alfabetización emergente son capaces de avanzar de manera notable y construir conocimientos que permanecen y se transfieren a nuevos contextos.

7.6 Implicaciones pedagógicas

El análisis de los hallazgos obtenidos a lo largo de las tres fases de intervención y de las trayectorias individuales de los cinco casos documentados permite identificar un conjunto de implicaciones pedagógicas que trascienden el contexto específico del grupo 3°B y ofrecen orientaciones relevantes para la práctica docente en educación preescolar en general.

Primera implicación: el diagnóstico como punto de partida indispensable. Los resultados de este proyecto confirman que no es posible diseñar una intervención pertinente en alfabetización emergente sin conocer primero el nivel de conceptualización de la escritura de cada alumno. La valoración diagnóstica inicial no es un trámite administrativo, sino una herramienta pedagógica que permite al docente ver dónde está cada niño y desde dónde puede comenzar a acompañarlo. Sin ese conocimiento, el riesgo es diseñar actividades que resulten demasiado simples para algunos y demasiado complejas para otros, perdiendo la oportunidad de intervenir en la zona de desarrollo próximo de cada alumno (Vygotsky, 1979).

Segunda implicación: la diversidad de niveles como recurso pedagógico. Uno de los hallazgos más consistentes de esta intervención fue que la heterogeneidad del grupo lejos de ser un obstáculo funcionó como un recurso pedagógico en sí mismo. Las interacciones espontáneas entre alumnos de distintos niveles, como el apoyo de Matías a Mía o la orientación del compañero a Cristian durante la actividad de letras móviles, generaron oportunidades de aprendizaje que ninguna actividad individual habría podido provocar. Diseñar situaciones que favorezcan

esas interacciones es, por tanto, una decisión pedagógica tan importante como la selección de los contenidos o los materiales.

Tercera implicación: el nombre propio como eje articulador de la alfabetización emergente. Los resultados de este proyecto respaldan empíricamente lo que la teoría ya señalaba: el nombre propio es el recurso didáctico más potente disponible en el aula de preescolar para iniciar el trabajo de alfabetización emergente. Su carga afectiva e identitaria genera una motivación genuina que ningún otro texto puede igualar, y su estructura lingüística letras específicas, orden determinado, correspondencias sonoras ofrece un campo de exploración rico y accesible para niños en distintos niveles de conceptualización. El trabajo sistemático con el nombre propio a lo largo de las tres fases demostró que es posible construir una secuencia didáctica completa y progresiva a partir de este único punto de entrada.

Cuarta implicación: la literatura infantil transforma la relación del niño con la escritura. El uso de la literatura infantil como eje central de las actividades no solo cumplió una función motivacional: cumplió una función epistemológica. Los libros del aula fueron el contexto en el que varios alumnos, entre ellos Cristian, lograron por primera vez transferir el reconocimiento de letras desde el contexto conocido de la tarjeta hacia un texto real e impreso. Esta transferencia es exactamente lo que diferencia el aprendizaje memorístico del aprendizaje genuino, y ocurrió de manera natural cuando los libros formaban parte del ambiente cotidiano del aula y los alumnos tenían razones reales para explorarlos.

Quinta implicación: la escritura necesita destinatarios reales. La Fase 3 del proyecto demostró con claridad lo que Lerner (2001) plantea en términos teóricos: cuando la escritura tiene un destinatario real y un propósito auténtico, los niños movilizan sus conocimientos con mayor seguridad, atención y calidad que en actividades descontextualizadas. El hecho de que 12 de los 14 alumnos lograran escribir su nombre de manera autónoma en la carta cuando en la Fase 1 solo 4 lo hacían sin dificultad no puede explicarse únicamente por el efecto acumulativo de

las actividades anteriores: también debe explicarse por el efecto motivador de saber que había alguien esperando recibir ese texto. Crear situaciones de escritura con destinatarios reales dentro del aula no es una estrategia complementaria: es una condición central de la alfabetización emergente.

7.7 Síntesis integradora de los hallazgos

Los resultados obtenidos a lo largo de las tres fases de intervención, analizados tanto de manera global como a través de los casos individuales documentados, permiten construir una síntesis integradora que responde a la pregunta central de esta investigación: ¿cómo potenciar la alfabetización emergente a través de la literatura infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje escrito en niños de preescolar?

La respuesta que emerge de los hallazgos no es simple ni unidimensional. Los datos muestran que la alfabetización emergente se potencia cuando confluyen de manera simultánea tres condiciones que ninguna puede reemplazar a las otras: propósito comunicativo real, mediación docente intencionada e interacción entre pares en un ambiente alfabetizador. Cuando alguna de estas condiciones estuvo ausente o debilitada en alguna sesión, la calidad del aprendizaje observado disminuyó notablemente. Cuando las tres estuvieron presentes de manera articulada, los avances fueron consistentes incluso en los alumnos con mayor dificultad inicial.

El propósito comunicativo real fue la condición que marcó la diferencia más visible entre las actividades de las primeras dos fases y la actividad de cierre de la Fase 3. Cuando los alumnos sabían que había alguien esperando recibir su carta, la calidad de su atención, su cuidado por la legibilidad y su disposición para revisar y corregir su producción fueron cualitativamente distintos de los observados en actividades sin destinatario externo. Este hallazgo confirma el planteamiento central de Lerner (2001) sobre la necesidad de preservar el sentido social de la

escritura dentro del aula, y añade evidencia empírica desde el contexto específico de un grupo de preescolar en San Luis Potosí.

La mediación docente intencionada fue visible en cada sesión a través de las preguntas que orientaban la reflexión sin dar la respuesta, el andamiaje ofrecido de manera diferenciada según las necesidades de cada alumno, y la interpretación de las producciones infantiles desde el marco teórico de la alfabetización emergente. Sin esa mediación, las actividades habrían sido experiencias de exploración sin dirección pedagógica clara; con ella, se convirtieron en situaciones de aprendizaje en las que cada niño podía avanzar desde su propio nivel.

Son las educadoras y educadores quienes vinculan a las infancias con los libros a través de procesos de mediación lectora. Asumirse como mediador o mediadora de lectura implica reconocer cuál es el objetivo de acercar a las niñas y niños a los libros; estos objetivos no siempre se reconocen con claridad ni están bien definidos (Turrubiartes, 2024, p.79).

En este sentido, Bruner (1984) describe este tipo de mediación como andamiaje, y los hallazgos de este trabajo confirman que su efectividad depende no solo de su presencia sino de su calidad: un andamiaje bien calibrado es el que se ajusta dinámicamente a las necesidades cambiantes del aprendiz, ni demasiado directivo ni demasiado ausente.

La interacción entre pares emergió como un factor pedagógico de primer orden que no había sido anticipado con la misma claridad en el diseño inicial del proyecto. El apoyo espontáneo de Matías a Mía, la orientación de un compañero a Cristian durante la actividad de letras móviles, los debates colectivos sobre cuántas letras tenía un nombre: todas estas interacciones generaron oportunidades de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo que ninguna actividad individual habría podido provocar. Vygotsky (1979) señaló que el aprendizaje ocurre primero entre personas antes de internalizarse en el individuo,

y los datos de esta intervención son una ilustración concreta de ese principio en el aula de preescolar.

La literatura infantil cumplió en este proyecto una función que va más allá de la motivación: fue el contexto en el que la escritura adquirió sentido para los alumnos. Los libros de la biblioteca “Arcoíris” no fueron un recurso complementario sino el ambiente letrado desde el cual los niños comenzaron a comprender que las letras existen en todos los textos, no solo en sus tarjetas personales. La transferencia del reconocimiento de letras desde la tarjeta hacia los libros observable en varios alumnos durante la Fase 2 fue posible porque los libros estaban presentes, eran accesibles y formaban parte de la vida cotidiana del aula. Colomer (2005) describe esta presencia constante de los libros como la condición que hace posible construir un itinerario lector, y los datos de este proyecto confirman que ese itinerario puede comenzar mucho antes de que el niño sepa leer convencionalmente.

Finalmente, el nombre propio demostró ser el eje didáctico más potente disponible en el aula de preescolar para iniciar el trabajo de alfabetización emergente, precisamente porque concentra en una sola palabra todo lo que la alfabetización emergente busca desarrollar: reconocimiento de letras, relación entre sonido y grafía, comprensión de la direccionalidad, sentido de identidad y pertenencia, y función comunicativa de la escritura. Ferreiro y Teberosky (1979) lo describieron como la primera forma estable dotada de significación, y los hallazgos de este trabajo confirman que esa significación es el motor que sostiene la disposición del niño para explorar el sistema de escritura incluso cuando la tarea le resulta difícil.

Conclusión

La alfabetización emergente es un proceso que no comienza ni termina en el preescolar, pero que encuentra en este nivel el momento más fértil para ser provocado, acompañado y enriquecido con intención pedagógica. A lo largo del presente trabajo se buscó demostrar que cuando el docente diseña situaciones de aprendizaje significativas, fundamentadas teóricamente y ancladas en textos reales con propósitos comunicativos genuinos, los niños de cuatro y cinco años son capaces de construir conocimientos sobre el lenguaje escrito que trascienden la memorización y se instalan como comprensiones duraderas.

El proyecto de intervención “Mi nombre y yo: acercamiento a la alfabetización en preescolar” permitió comprobar que el nombre propio constituye el punto de entrada más natural y poderoso para iniciar ese proceso. Su carga identitaria y afectiva genera una motivación genuina que ningún otro texto puede igualar, y su estructura lingüística ofrece un campo de exploración rico y accesible para niños en distintos niveles de conceptualización. Los catorce alumnos del grupo 3°B, desde Matías que desde el inicio establecía comparaciones entre nombres, hasta Cristian que al comenzar no lograba localizar su tarjeta de manera autónoma, avanzaron en su proceso de alfabetización emergente a partir del trabajo sistemático con su propio nombre como referente.

La literatura infantil demostró ser mucho más que un recurso motivacional: fue el contexto en el que la escritura adquirió sentido para los alumnos. La biblioteca del aula “Arcoíris”, creada como parte del proyecto, transformó la relación de los niños con los libros: de objetos distantes y ocasionales a compañeros cotidianos del aula, consultados espontáneamente, explorados con curiosidad y utilizados como referente para buscar las letras del nombre. Esta transformación, aunque no siempre visible en los datos cuantitativos, fue uno de los hallazgos más significativos de la intervención desde una perspectiva pedagógica de largo plazo.

La metodología de investigación-acción resultó ser la más adecuada para los propósitos de este trabajo, no solo porque permitió identificar necesidades, diseñar respuestas y ajustarlas en función de lo observado, sino porque colocó a la docente en formación en el rol de investigadora de su propia práctica. Ese rol implica una forma de mirar el aula que va más allá de la ejecución de actividades: implica preguntarse por qué ocurre lo que ocurre, qué significa lo que se observa y qué decisiones pedagógicas se derivan de esa comprensión. Esta forma de mirar es, precisamente, la que define al docente reflexivo que la formación normalista busca formar.

Los resultados obtenidos permiten responder afirmativamente a la pregunta de investigación: la literatura infantil sí es una herramienta pertinente y eficaz para potenciar la alfabetización emergente en el aula de preescolar, cuando se utiliza de manera intencionada, sistemática y vinculada a situaciones con propósito comunicativo real. Sin embargo, esta afirmación viene acompañada de una condición indispensable: la calidad de la mediación docente. La literatura infantil no opera por sí sola; necesita de un docente que la seleccione con criterio, que la presente con entusiasmo, que abra el diálogo en torno a ella y que la vincule con las experiencias y los saberes previos de sus alumnos.

El supuesto planteado al inicio de esta investigación que el uso sistemático de la literatura infantil como recurso didáctico favorece el desarrollo de la alfabetización emergente se confirmó a través de los hallazgos documentados en las tres fases de intervención. No obstante, el proceso también evidenció que la confirmación de un supuesto en investigación-acción no es un punto de llegada sino un punto de partida: los resultados generan nuevas preguntas, identifican nuevas necesidades y abren líneas de trabajo que este proyecto apenas comenzó a explorar.

Uno de los aprendizajes más profundos de este proceso fue comprender que la diversidad del grupo no es un obstáculo para la enseñanza sino una condición constitutiva del aula real. Los distintos niveles de apropiación, los distintos ritmos

de avance, las distintas condiciones de aprendizaje presentes en el grupo 3°B no fueron problemas a resolver, sino la realidad pedagógica desde la cual debía trabajarse. Atender esa diversidad con estrategias diferenciadas, con materiales variados y con una mirada que reconoce el valor de cada trayectoria individual es lo que hace posible que todos los alumnos avancen, aunque no todos lleguen al mismo punto al mismo tiempo.

Finalmente, este trabajo confirma que la educación preescolar es el nivel en el que se sientan las bases de todo el aprendizaje posterior, y que esas bases merecen ser construidas con la misma seriedad, rigor y compromiso que se exige en cualquier otro nivel educativo. El nombre propio de cada niño, sus letras, su sonido, su historia, su identidad: todo eso está ahí, disponible, esperando ser aprovechado pedagógicamente. Cuando el docente sabe verlo y sabe trabajar con ello, el aula de preescolar se convierte en el lugar donde comienza la historia de cada lector y cada escritor.

Todo proceso de investigación-acción desarrollado en el contexto de la práctica docente está sujeto a condiciones y restricciones que es necesario reconocer con honestidad, tanto para comprender el alcance real de los resultados como para orientar futuras intervenciones de manera más pertinente.

Limitaciones de tiempo. La intervención se llevó a cabo a lo largo de tres fases durante los meses de febrero a mayo del ciclo escolar 2025-2026. Si bien este período permitió observar avances significativos en los alumnos, la alfabetización emergente es un proceso que se construye a lo largo de meses y años. Algunos alumnos, particularmente aquellos que partían de los niveles más iniciales como Ian y Cristian en las primeras sesiones habrían requerido más tiempo de intervención sostenida para consolidar los avances observados y transferirlos de manera más autónoma a nuevos contextos. La limitación temporal es una condición estructural de las intervenciones realizadas en el marco de las jornadas de práctica profesional, y su reconocimiento no invalida los resultados obtenidos, sino que los sitúa en su dimensión real.

Limitaciones en la atención diferenciada. El grupo 3°B presentaba una heterogeneidad significativa en sus niveles de desarrollo y en sus condiciones de aprendizaje, que incluía alumnos con diagnósticos específicos como TDAH, dificultades en la comunicación y problemas de articulación. Diseñar y ejecutar estrategias verdaderamente diferenciadas para cada uno de estos alumnos, dentro de una jornada escolar con catorce niños, representó uno de los retos más constantes de la intervención. En algunos momentos, la atención a las necesidades del grupo general implicó que los alumnos con necesidades más específicas recibieran un acompañamiento menos individualizado del que habrían requerido. Esta limitación es una invitación a reflexionar sobre la necesidad de contar con apoyos adicionales en los grupos de preescolar con alta diversidad de necesidades.

Limitaciones en los instrumentos de evaluación. La valoración del proceso de alfabetización emergente se realizó principalmente a través de la observación directa y el registro en el diario de campo, complementados con el análisis de las producciones de los alumnos. Si bien estos instrumentos son coherentes con el enfoque cualitativo de la investigación, su aplicación sistemática en el contexto de una jornada escolar activa presentó dificultades: no siempre fue posible registrar todos los intercambios relevantes, y la interpretación de las producciones estuvo sujeta a la perspectiva de una sola observadora.

Limitaciones de transferibilidad. Los resultados de esta investigación se refieren específicamente al grupo 3°B del Jardín de Niños Juan Valentín Jiménez, durante el ciclo escolar 2025-2026. Las condiciones particulares de este grupo influyen en los resultados de manera que no pueden generalizarse directamente a otros contextos. Sin embargo, los principios pedagógicos que orientaron la intervención sí son transferibles y adaptables a distintos grupos y contextos, siempre que se realice un diagnóstico previo que permita conocer las características específicas de cada grupo.

Los hallazgos de esta investigación abren preguntas que no pudieron ser respondidas en este trabajo y que representan líneas de investigación relevantes para el campo de la alfabetización emergente en educación preescolar.

Seguimiento longitudinal. Una limitación importante de este estudio es que solo permite observar el proceso hasta el final de la intervención. Un estudio de seguimiento que acompañara a los mismos alumnos durante el primer año de educación primaria permitiría evaluar si las bases construidas durante la intervención de preescolar tuvieron un impacto real en su trayectoria lectora y escritora posterior.

La participación de las familias. Este trabajo identificó que las diferencias en los niveles de desempeño inicial estaban relacionadas con las experiencias previas en el entorno familiar. Una investigación que incorporara a las familias como participantes activas del proceso de alfabetización emergente podría ofrecer evidencia valiosa sobre el impacto de esa vinculación en el avance de los alumnos.

Alfabetización emergente en contextos de alta diversidad. El grupo 3°B incluía alumnos con diagnósticos específicos que plantearon desafíos pedagógicos concretos. Una línea de investigación orientada específicamente a la alfabetización emergente en niños con TDAH, dificultades de comunicación o necesidades educativas especiales en el nivel preescolar podría generar orientaciones pedagógicas más precisas para los docentes que trabajan en contextos de alta diversidad.

Impacto de la biblioteca de aula a largo plazo. La creación de la biblioteca “Arcoíris” fue uno de los elementos más valorados durante la intervención, pero su impacto no pudo medirse más allá del período de práctica. Una investigación que documentara el uso sostenido de una biblioteca de aula a lo largo de un ciclo escolar completo aportaría evidencia relevante sobre la importancia de los ambientes alfabetizadores en el preescolar.

Referencias

- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* (J. L. Linaza, Comp.). Alianza.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour*. University of Auckland.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Dávalos Ávila, A., & Castillo Pineda, M. (2023). *La literatura infantil como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje oral en preescolar* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio Institucional BECENE.
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1355>
- Farfán Álvarez, M., & Turrubiarres Cerino, D. (2022). *La formación de niños lectores a través de la literatura infantil* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio Institucional BECENE.
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1569>
- Ferreiro, E. (1991). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (3), 1–52.

https://www.uv.mx/cpue/num3/inves/ferreiro_escritura_antes_letra.htm

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Flores Cisneros, A. F., & Acosta Pech, A. M. (2025). La representación del lenguaje y su enseñanza en preescolar: Un análisis lexicográfico con directoras escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(107), 1007–1038.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662025000401007

García Aldaco, E., & Pedroza Zúñiga, L. (2022). Evaluación del lenguaje en preescolar: Desarrollo y validación de una rúbrica. *ResearchGate*.
<https://www.researchgate.net/publication/360350758>

Guevara-Benítez, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., & Hermosillo, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: Evaluación conductual y desarrollo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1087–1114.

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

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3.^a ed.). Deakin University Press.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

- López, M. E. (2021). Tutelar la soberanía del que lee (y juega). Una reflexión inspirada en Walter Benjamin. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9). <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9>
- Lugo Guzmán, J., & García Zárate, M. (2019). *Los textos contextualizados como medio para favorecer el lenguaje escrito en un tercero de preescolar* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio Institucional BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/620>
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.
- Muñoz, C., & Anwandter, A. (2019). *Manual de alfabetización emergente para educadoras* (2.^a ed.). Ediciones UC.
- Ruiz Lara, K., & Leyva Ortiz, S. (2024). *La literatura infantil para fortalecer el lenguaje oral en segundo grado en el nivel preescolar* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio Institucional BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1023>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa analítico del campo formativo lenguajes para educación preescolar*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa sintético de la fase 2: Campo formativo lenguajes*. SEP.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex.

Turrubiarres, N. (2024). Incomprensión lectora: Una estrategia para la formación literaria en primera infancia. En *Formación docente en México, Brasil y Argentina: Investigaciones y reflexiones teóricas* (pp. 79). Secretaría de Educación de Veracruz. https://www.researchgate.net/publication/381547719_Incomprension_lectora_Una_estrategia_para_la_formacion_literaria_en_primera_infancia

Turrubiarres, N. (2026). *Prácticas de mediación lectora para la formación literaria en contextos escolares: Una investigación sobre el rol docente en la educación preescolar* [Tesis doctoral, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio Institucional BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1782/3/Nayla%20Jimena%20Turrubiarres%20Cerino%20%282%29.pdf>

Vega-Pérez, L., Torres, M., & Delgadillo, M. (2016). Alfabetización emergente en preescolar: Prácticas docentes y procesos de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 45–60.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Anexos

Anexo 1. Ubicación del jardín de niños “Juan Valentin Jimenez”



Anexo 2. Fachada del jardín de niños



Anexo 3. Participación del grupo en actividad



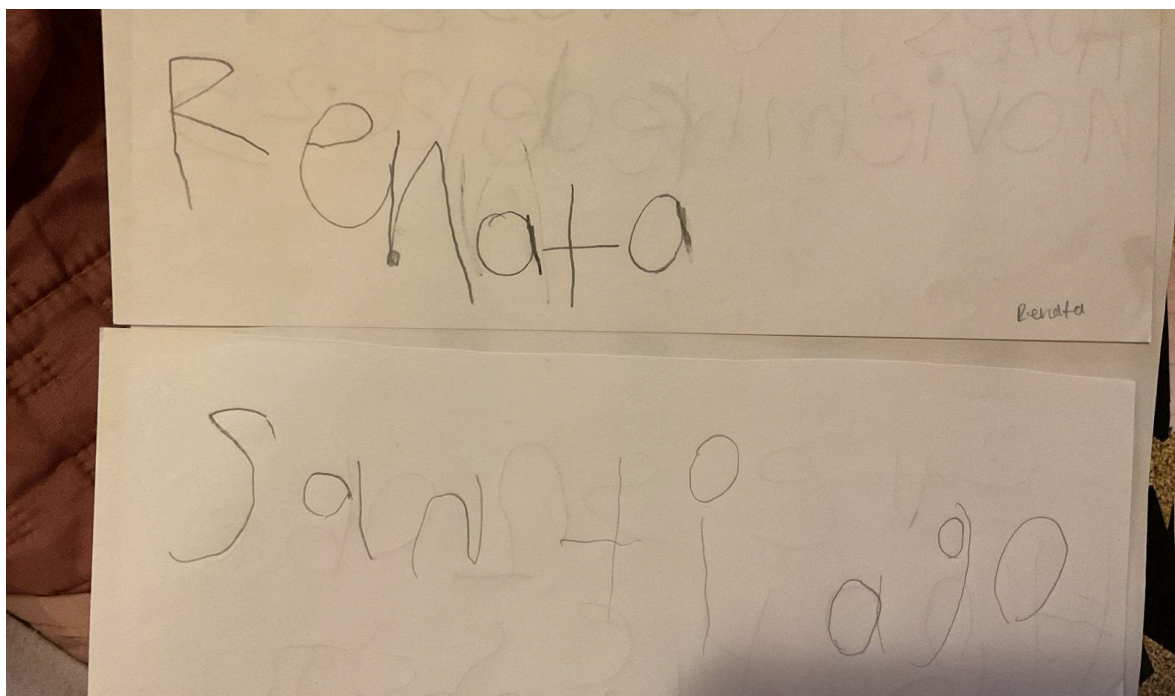
Anexo 4. Compartiendo lectura en el grupo con los alumnos



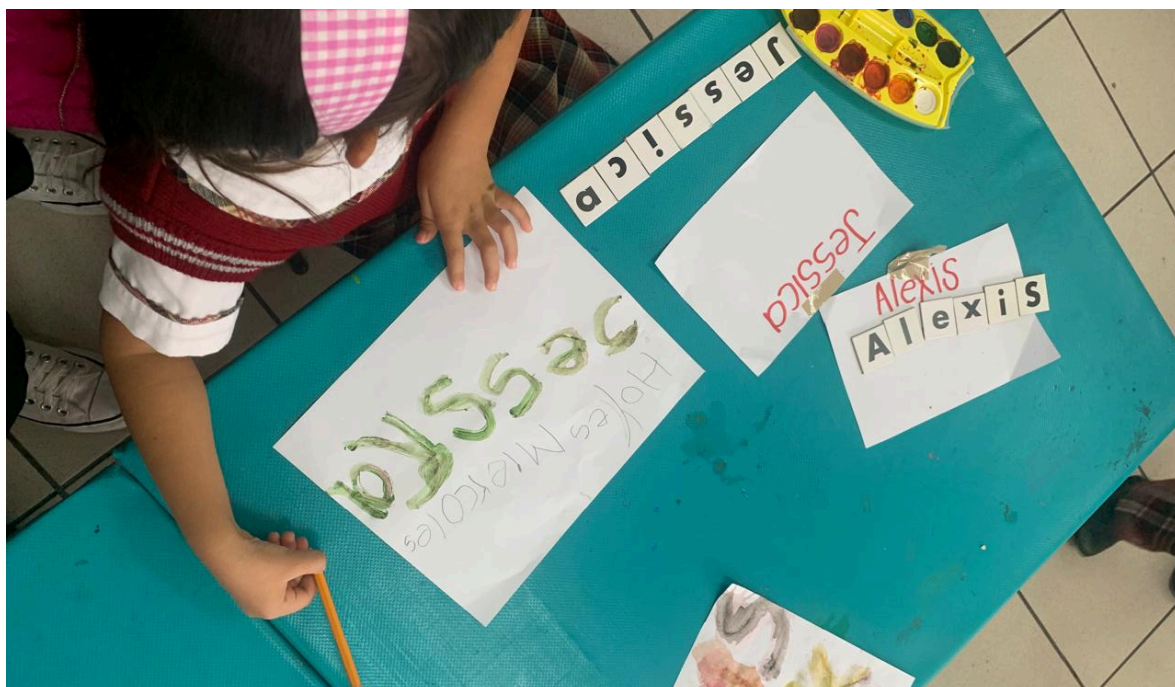
Anexo 5. Fotografía planeación fase 1

	tuya? ¿Qué letra tiene al inicio? Cierre: En asamblea, cada niño mostró su tarjeta y explicó cómo la identificó. Se reflexionó: ¿Fue fácil o difícil encontrar su nombre? ¿Cuáles nombres se parecen? La practicante registró quién logró identificar su tarjeta de manera autónoma y quién requirió apoyo. Tiempo estimado: 40 minutos.
2	Sesión 2 — Comparación de nombres Inicio: Se recuperó la sesión anterior preguntando: ¿Recuerdan dónde encontraron su nombre? ¿Todos los nombres son iguales? La practicante mostró dos tarjetas con nombres de distinta extensión y preguntó: ¿En qué se parecen? ¿En qué son diferentes? Esto desató el interés por comparar. Desarrollo: Primero, trabajo en parejas: cada niño colocó su tarjeta junto a la de su compañero y observaron similitudes (letras compartidas, extensión similar, misma letra inicial). Luego, en círculo grupal, la practicante presentó tarjetas de uno en uno y los alumnos anticipaban a quién pertenía a partir de pistas: "Este nombre empieza con la misma letra que el de...", "este nombre tiene más letras que...". También se exploraron los sonidos: ¿Qué sonido hace la letra S? ¿En cuáles nombres del grupo escuchan ese sonido? Cierre: Se elaboró colectivamente un cartel con los nombres del grupo agrupados por letra inicial. Los niños pegaron su tarjeta en el grupo correspondiente. Se preguntó: ¿Para qué sirve el nombre? ¿Por qué es importante que cada quien tenga el suyo? Tiempo estimado: 45 minutos.
	Sesión 3 — Rompecabezas de mi nombre

Anexo 6. Escritura de su nombre



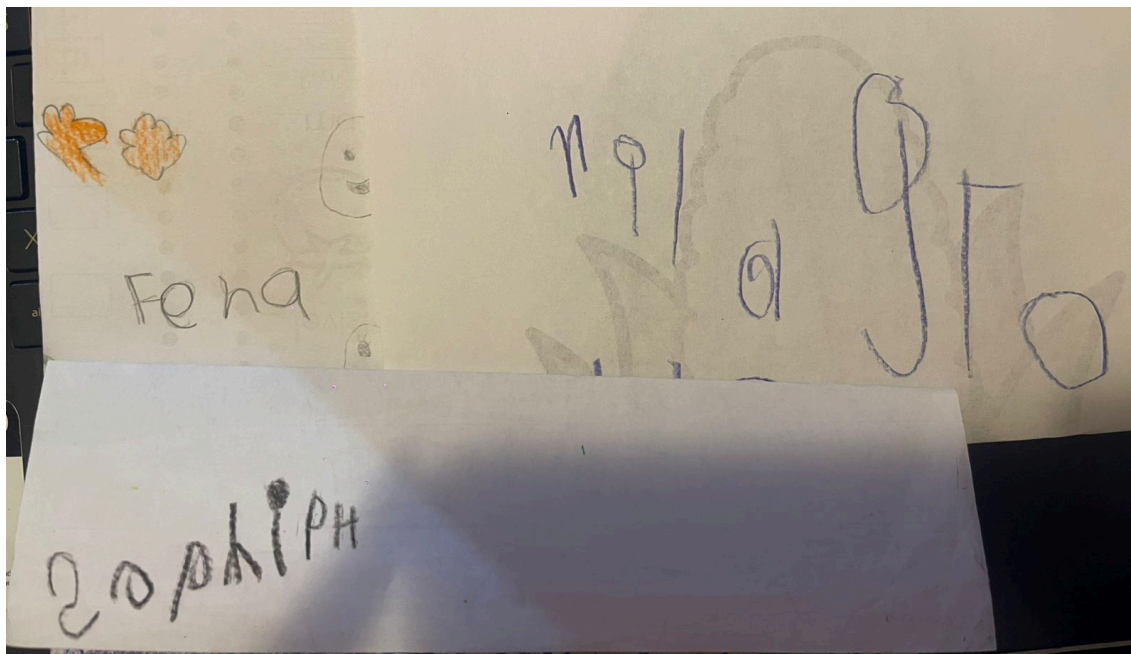
Anexo 7. Diferente manera de aplicar su nombre



Anexo 8. Inauguración biblioteca del aula “arcoiris”



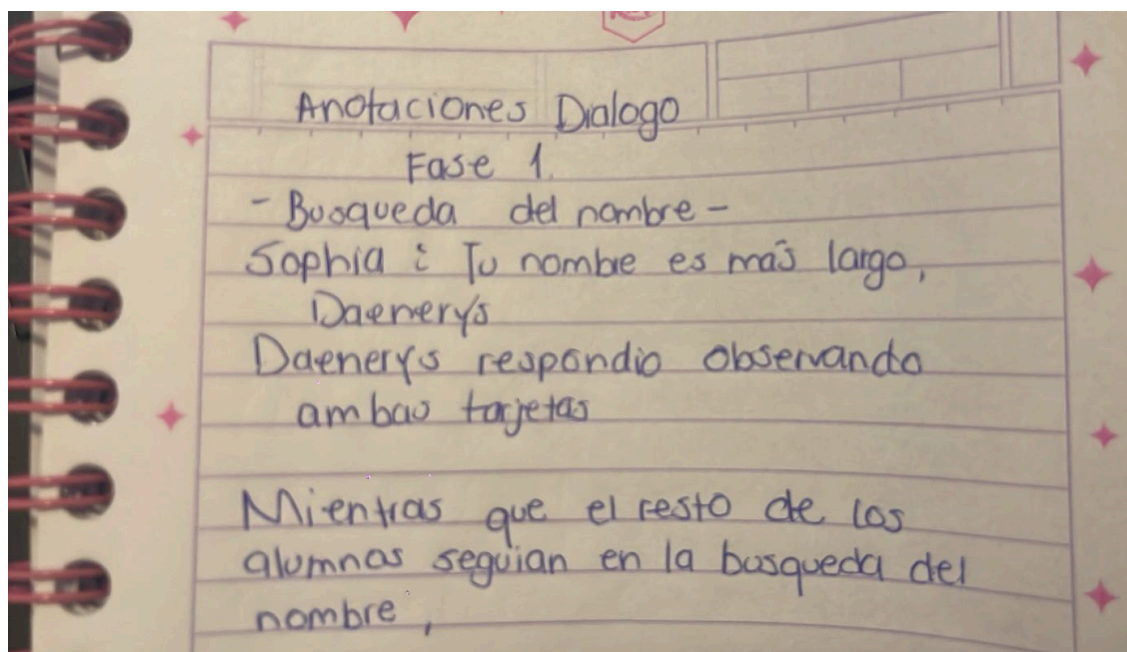
Anexo 9. Escritura del nombre con dificultades



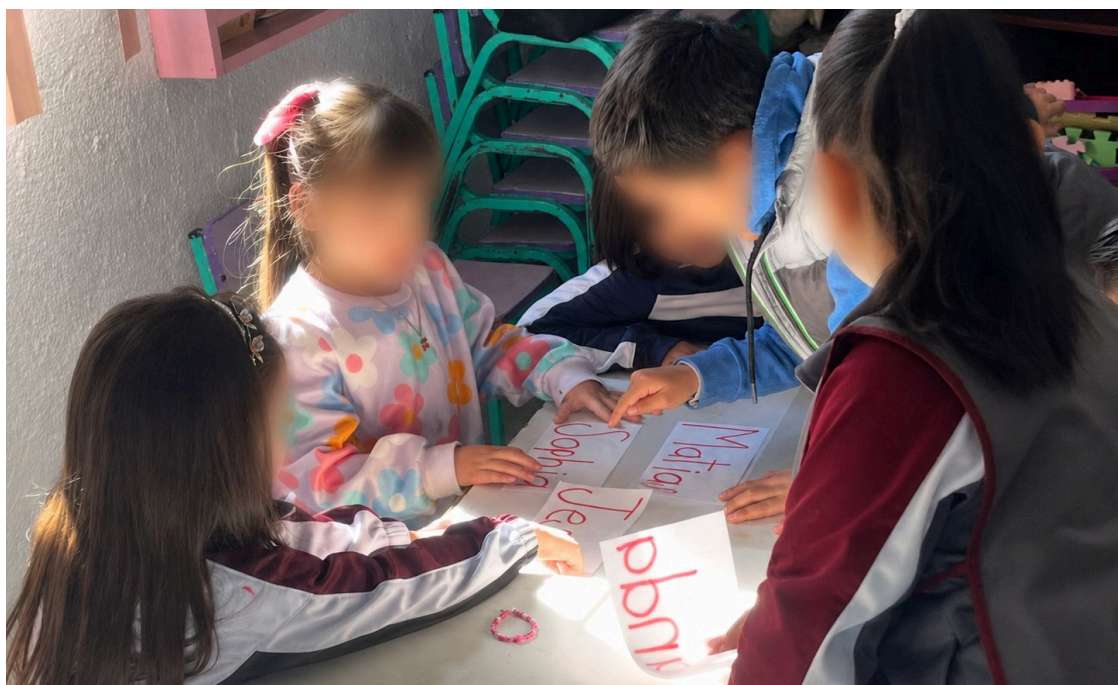
Anexo 10. Alumnos identifican su nombre en diferentes partes del salón



Anexo 11. Fotografía del diario con apuntes de las conversaciones



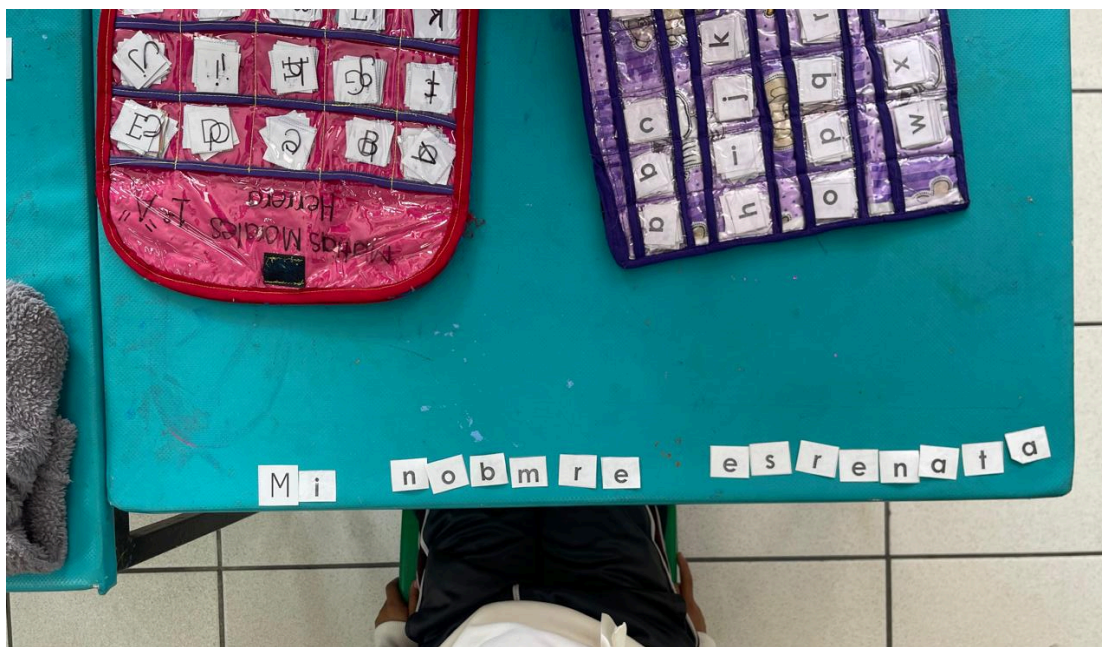
Anexo 12. Alumnos comparando su nombre



Anexo 13. Planeación fase 2

1	La practicante circuló observando las estrategias utilizadas: ¿buscas la primera letra? ¿Cómo sabes que esa va ahí? Se fomentó la autocorrección comparando la producción con el modelo letra por letra. Los niños que terminaron antes ayudaron a sus compañeros a localizar letras. Cierre: Los niños fotografiaron (la practicante tomó la foto) su nombre formado como evidencia. Se reflexionó: ¿Qué letra fue más difícil de encontrar? ¿Por qué? Se hizo notar que las mismas letras que aparecen en sus nombres también se usan para formar otras palabras. Tiempo estimado: 40 minutos.
2	Sesión 2 — Modelado con plastilina Inicio: Se inició con una exploración de las letras del nombre: cada niño trazó con su dedo en el aire cada letra siguiendo la tarjeta. Luego la practicante mostró cómo modelar una letra con plastilina describiendo sus rasgos: "esta tiene un palo largo y luego una curvita". Se preguntó: ¿Qué letras de tu nombre tienen curvas? ¿Cuáles tienen solo palitos? Desarrollo: Con su tarjeta como guía, cada alumno modeló con plastilina las letras de su nombre una por una, colocándolas en orden sobre una hoja de cartón. Se alentó la observación detallada de los rasgos gráficos: forma, dirección de las curvas, presencia de puntos o trazos adicionales. Al terminar cada letra, la comparaban con la tarjeta para verificar que se pareciera. Si no quedaba igual, deshacían y volvían a intentarlo. Cierre: Los niños presentaron su nombre modelado y describieron la letra que más les costó hacer y por qué. Se tomaron fotografías como evidencia. Se concluyó preguntando: ¿Todas las letras se ven igual? ¿Por qué es importante que cada letra se vea diferente?

Anexo 14. Actividad con alfabeto móvil



Anexo 15. Alumnos trabajando el nombre con plastilina



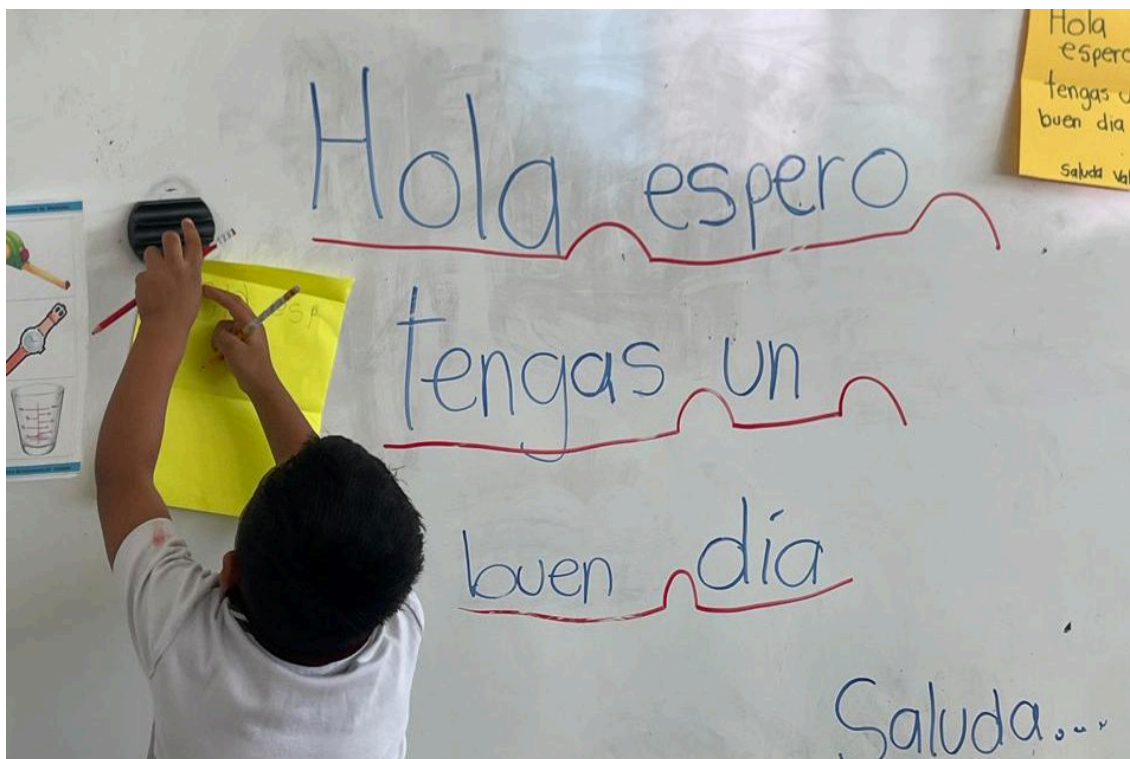
Anexo 16. Niños explorando y buscando letras de su nombre en los libros del aula



Anexo 17. Captura planeación fase 3

1	Sesión 1 — La carta para el otro salón Inicio: La practicante presentó al grupo un sobre y preguntó: ¿Alguien sabe qué es esto? ¿Han recibido alguna vez una carta? ¿Qué contiene una carta? Se compartió que el otro grupo de 3° sería el destinatario y se reflexionó: ¿Qué les gustaría decirles? ¿Cómo sabrán quién les mandó la carta si no ponen el nombre? Desarrollo: La practicante escribió en el pizarrón el mensaje: "Hola, espero tengas un buen día, te saluda:" Se explicó que cada uno copiaría el mensaje en su hoja respetando: la dirección de la escritura (de izquierda a derecha), el tamaño de las letras y los espacios entre palabras. Al terminar el mensaje, cada alumno escribiría su nombre de manera autónoma como firma. La practicante acompañó individualmente a quienes lo necesitaban, haciendo preguntas orientadoras: ¿Qué letra va primero en tu nombre? ¿Cuál sigue después? Cierre: Se realizó una lectura colectiva del mensaje escrito en el pizarrón. Se reflexionó sobre la importancia de los espacios: ¿Qué pasaría si no dejáramos espacio entre palabras? ¿Podrían leer la carta los compañeros del otro salón? Las cartas se doblaron, se metieron en sobres y se entregaron al otro grupo, cerrando así el circuito comunicativo real de la actividad. Tiempo estimado: 50 minutos.
EVALUACIÓN Y RECURSOS	
Instrumento:	Producción escrita del alumno (fotografía) y registro de observación
Indicadores:	Copia el mensaje respetando la dirección / Escribe su nombre de manera autónoma al final / Identifica el espacio para escribir su nombre / Comprende la función comunicativa de la carta / Respeta espacios entre palabras
Materiales:	Hojas blancas, lápices, pizarrón, plumón, cartas elaboradas, sobres para envío al otro grupo
FIRMAS	

Anexo 18. Desarrollo actividad fase 3



Anexo 19. Alumnos realizando actividad “una carta para ti”



Anexo 20. Evidencias activador de la fase 3

